

RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Yıl/Year 2022.31 (Aralık/December)

Diller ve renkler…

languages and colours السنة والوان

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

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

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

Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	**American Culture and Literature**
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	**Arabic Language and Literature**
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Çin Dili ve Edebiyatı	**Chinese Language and Literature**
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
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. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
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. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
İspanyol Dili ve Edebiyatı	**Spanish Language and Literature**
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	**Italian Language and Literature**
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN

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)
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)
Karşılaştırmalı Edebiyat | **Comparative LİIterature**
Dr. Shelale RAMAZANOVA | Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye) | Ardahan University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı | **Korean Language and Literature**
Dr. Eun Kyung JEONG | Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul University (Turkey)
Rus Dili ve Edebiyatı | **Russian Language and Literature**
Dr. Hadi BAK | Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye) | Atatürk University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT | Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul Gelişim University (Turkey)
Leh Dili ve Edebiyatı | **Polish Language and Literature**
Dr. Mariana BUDU | Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul University (Turkey)
Ukrayna Dili ve Edebiyatı | **Ukrainian Language and Literature**
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK | Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)

ÇEVİRİ BİLİMİ | **ÇEVİRİ BİLİMİ**
Almanca Mütercim Tercümanlık | **German Translation and Interpreting**
Dr. Filiz ŞAN | Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye) | Sakarya University (Turkey)
Arapça Mütercim Tercümanlık | **Arabic Translation and Interpreting**
Dr. Ahmed ALDYAB | Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Çince Mütercim Tercümanlık | **Chinese Translation and Interpreting**
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK | Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye) | Selçuk University (Turkey)
Fransızca Mütercim Tercümanlık | **French Translation and Interpreting**
Doç. Dr. Osman COŞKUN | Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye) | Marmara University (Turkey)
İngilizce Mütercim Tercümanlık | **English Translation and Interpreting**
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER | Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) | Kırklareli University (Turkey)
Rusça Mütercim Tercümanlık | **Russian Translation and Interpreting**
Dr. Jale COŞKUN | Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye) | İstanbul Aydın University (Turkey)

YAYIN KURULU | **EDITORIAL BOARD**

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. Bahar GÜNEŞ	Professor Bahar GÜNEŞ
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (**Türkiye**)	Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK
Ardahan Üniversitesi (**Türkiye**)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (**Türkiye**)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (**Ukrayna**)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ	Professor Özlem FEDAİ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (**Türkiye**)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (**Türkiye**)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (**Türkiye**)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (**Türkiye**)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (**İran**)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (**Türkiye**)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (**Letonya**)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
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)
Doç. Dr. Tarık DURAN	Assoc. Prof. Tarık DURAN
Belgrad Üniversitesi (**Sırbistan**)	Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK	Dr. Ahmet YIKIK
Kıbrıs Üniversitesi (**Kıbrıs**)	University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH
Rostov Devlet Üniversitesi (**Rusya Federasyonu**)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
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. Iryna DRYGA	Dr. Iryna DRYGA

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

Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (**Ukrayna**)	Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (**Lübnan**)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN	Dr. Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (**İtalya**)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (**Türkiye**)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (**Yeni Zelanda**)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (**İran**)	İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (**Türkiye**)	Kırklareli University (Turkey)
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**
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. 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**
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
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)

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. 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)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila 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)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)

DANIŞMA KURULU	**ADVISORY BOARD**
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. 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 ÇAPKU	Professor Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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. Bahar GÜNEŞ	Professor Bahar GÜNEŞ
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsen KARACA	Professor Birsen KARACA
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara 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)

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

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

Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	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 ALTINKAYNAK	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Professor Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA	Professor Ergün KOCA
Girne AmerikanÜniversitesi (Kıbrıs)	Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Professor Erhan DURUKAN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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

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)
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 GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESIN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	Professor Mehmet ÇERİBAŞ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
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. Mine DEMİRTAŞ	Professor Mine DEMİRTAŞ
Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mine YAZICI	Professor Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)

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

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

Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	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. Mustafa ÖZKAN	Professor Mustafa ÖZKAN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye Universty (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)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG	Professor Xinmin ZHENG (Chinese)
Shanghai International Studies University (Çin)	Shanghai International Studies University (Çin)
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 SOLAK	Professor Ömer SOLAK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart 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

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

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. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Professor Yusuf TEPELİ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)

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. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın Üniversitesi (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. Amjad ALSYOUF	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram 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. Ayşe Şirin OKYAYUZ	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
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

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)
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)

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. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
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. 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. Ferhat ENSAR	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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. Filiz METE	Assoc. Prof. Filiz METE
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe 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

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

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

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 ELBAN	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL
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	Assoc. Prof. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN
Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI

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. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzünücü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzünücü Yıl 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)
Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır Üniversity (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nizamettin KASAP	Assoc. Prof. Nizamettin KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
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

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

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. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Assoc. Prof. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal 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. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin 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

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 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. 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. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Universiy (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)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmed Hassan ALI	Dr. Ahmed Hassan ALI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
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)

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 AYKAN	Dr. Ahmet AYKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan 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 Hamdi CAN	Dr. Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey 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	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI

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 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 AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKOZ	Dr. Ali SERİNKOZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız 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. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN	Dr. Ajda BASTAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN

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 Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Arzu ATASOY
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. 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 BULUT	Dr. Ayhan BULUT
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ayhan CAN	Dr. Ayhan CAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Dilara BOSTAN	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)

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. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe KIZILDAĞ	Dr. Ayşe KIZILDAĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Ayşe KORKMAZ	Dr. Ayşe KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN	Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Ayşe ŞEKER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Ayza VARDAR	Dr. Ayza VARDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Aziz ŞEKER	Dr. Aziz ŞEKER
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI
Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)	Ekiti State University (Nigeria)
Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Bahattin ÇATMA	Dr. Bahattin ÇATMA
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Bahattin ŞİMŞEK	Dr. Bahattin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Bahtiyar BAHŞİ	Dr. Bahtiyar BAHŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü 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. Barış AYDIN	Dr. Barış AYDIN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bayram ARICI	Dr. Bayram ARICI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Bedri ÖZÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Universiy (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. Bekir GÖKÇE	Dr. Bekir GÖKÇE
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Bekir Şakir KONYALI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Belde AKA	Dr. Belde AKA
Çağ Üniversitesi (Türkiye)	Çağ University (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Berker KESKİN	Dr. Berker KESKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Berna SEVİNDİK	Dr. Berna SEVİNDİK
İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Kültür University (Turkey)
Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)	Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)
Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Betül ÖZCAN DOST
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Betül BAYRAKTAR
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar Üniversity (Turkey)
Dr. Betül ERTEK	Dr. Betül ERTEK
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter 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)

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. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN	Dr. Burcu TAŞKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER

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

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

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

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

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. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ	Dr. Doğanay ERYILMAZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR	Dr. Dursun DEMİR
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN	Dr. Dursun ŞAHİN
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK	Dr. Duygu ALTINOLUK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık 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 BAYRAKCI	Dr. Eda BAYRAKCI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk 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. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK

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

Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAĞAN	Dr. Elif ERMAĞAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif 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 AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emin YAŞ	Dr. Emin YAŞ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN	Dr. Emrah BİLGİN

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)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY	Dr. Emrah ÖZBAY
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU	Dr. Emrah SEFEROĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL	Dr. Emre VURAL
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR	Dr. Enes YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma 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. Enser YILMAZ	Dr. Enser YILMAZ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM	Dr. Erdal YILDIRIM
Kartal Belediye Tiyatrosu	Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem 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)

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

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

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)	Dr. Eylem AKSOY ALP
Dr. Eylem AKSOY ALP	Hacettepe University (Turkey)
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT	Dr. Evren BARUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Faik ÖMÜR
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya Üniversity (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK	Dr. Fatih ÖZTÜRK
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)

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. 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. Ferda İLERTEN	Dr. Ferda İLERTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakari University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Feyza Nur EKİZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN	Dr. Feyzi ÇİMEN
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY	Dr. F. Gül KOÇSOY
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ	Dr. Fidan GEÇİCİ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN	Dr. Fikret GÜVEN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Fikri GEÇKİNLİ	Dr. Fikri GEÇKİNLİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

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 ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda 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. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
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. Gökçe ULUS	Dr. Gökçe ULUS
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)

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. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Göksenin ABDAL	Dr. Göksenin ABDAL
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu TÜMER	Dr. Güldane Duygu TÜMER
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül 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

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

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

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. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ	Dr. Hasan Ali YILMAZ
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA	Dr. Hasan ATMACA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŞA	Dr. Hasan CUŞA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep 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 PARLAK	Dr. Hatice PARLAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ	Dr. Hatice YILDIZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR

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

Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)
Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)
Dr. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU	Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. 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. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim 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. İclal ARSLAN	Dr. İclal ARSLAN
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit 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. 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 KAYAOKAY	Dr. İlyas KAYAOKAY
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (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
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Üniversity (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

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. 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)
Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kamile ÇETİN	Dr. Kamile ÇETİN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)

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

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

Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas 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 (Turkey)
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 ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER
Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN

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

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

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

Dr. Mehmet Emin TUĞLUK	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Harran Üniversitesi (Türkiye)	Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLİ	Dr. Mehmet Halit ATLİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat 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 ÖZDEMİR	Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ	Dr. Mehmet SARAÇ
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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. Mehmet Zeki GİRİTLİ	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ
Koç Üniversitesi (Türkiye)	Koç 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

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

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

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. 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 CAN	Dr. Muhammet CAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet 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. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER

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

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. 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 Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu Üniversity (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK	Dr. Nesrin ŞEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ

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

Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK	Dr. Nilay Kınay CİVELEK
Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ	Dr. Nuray DÖNMEZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY	Dr. Nurcan ANKAY
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Nurdan BESLİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt 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)

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. 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. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
Dr. Olcay ÖZTUNALI	Dr. Olcay ÖZTUNALI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet Üniversity (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Onur AYKAÇ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur 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)

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. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL	Dr. Ozan Erdem GÜZEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK	Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER	Dr. Ömer Faruk GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK	Dr. Ömer Faruk IPEK
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Ömer KEMİKSİZ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER	Dr. Ömer ÖZER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY	Dr. Ömür ERBAY
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ	Dr. Özden SAVAŞ
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok 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 BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN

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

Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
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 University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New 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 BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU

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

Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN	Dr. Recai ÖZCAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Recep YÜRÜMEZ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ	Dr. Renata AKTAŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat GÜRGENDERELİ	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. 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
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)

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. Salih ÖZYURT	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin 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. Seher ÖZSERT	Dr. Seher ÖZSERT
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk 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. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Selin KILIÇ	Dr. Selin KILIÇ

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

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. 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
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. Sezin Seda ALTUN	Dr. Sezin Seda ALTUN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN

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

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. Sıla GEN KAYA	Dr. Sıla GEN KAYA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Sibel AKOVA	Dr. Sibel AKOVA
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Sibel İZMİR	Dr. Sibel İZMİR
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ	Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Sibel KOCAER	Dr. Sibel KOCAER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD	Dr. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Sibel YILMAZ	Dr. Sibel YILMAZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Orta Doğu Teknik University(Turkey)
Dr. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
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 Üniversitesi (Türkiye)	Milli Savunma University (Turkey
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. 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)

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. 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)
Dr. Şule GÜMÜŞ	Dr. Şule GÜMÜŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

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. Tuba AYIK AKÇA	Dr. Tuba AYIK AKÇA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Tuba LİVBERBER
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Tuğba GÜNÖR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK	Dr. Tuğba ŞİMŞEK
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay 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. Tülünay DALAK	Dr. Tülünay DALAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR	Dr. Uğur ÖZGÜR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Uluhan ÖZALAN	Dr. Uluhan ÖZALAN

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

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. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. 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. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)

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. 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. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŞ	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep 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

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

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 2022.31 (Aralık/December) HAKEMLERİ / REFEREES

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

Abidin KARASU
Ahmet ADIGÜZEL
Ahmet BENZER
Ahmet Cüneyt ISSI
Ahmet ÇAPKU
Ahmet Gökhan BİÇER
Ahmet GÜNEYLİ
Ahmet ISPARTA
Ahmet KARA
Ahmet KARABULUT
Ahmet KARAMAN
Ahmet KAYINTU
Ahmet KOÇ
Ahmet KOÇAK
Ahmet ÖZKAN
Ahu Selin ERKUL YAĞCI
Ajda BAŞTAN
Akram NEJABATİ
Alena DHAHİ
Ali. KURT
Alize CAN RENÇBERLER
Alper GÜNAYDIN
Alper TULGAR
Arzu YIKILMAZ
Aslı ZENGİN
Ata ATAK
Aykut HALDAN
Aysel SARICAOĞLU AYGAN
Aysun ÇELİK
Ayşe AYDIN
Ayşe SANDIKKAYA AŞIR
Ayşe ŞEKER
Ayşegül DEMİR
Banu İNAN KARAGÜL
Barış AĞIR
Başak KASA AYTEN
Bayram ARICI
Bayram ÖZBAL
Bedri ÖZÇELİK
Behice VARIŞOĞLU
Bekir İNCE
Bekir ZENGİN
Belgin BAĞIRLAR
Berna Ayça ÜLKER ERKAN
Betül ERTEK
Beytullah BEKAR
Bilge GÖK
Birol BULUT
Bünyamin TAŞ
Cafer ÇARKIT
Carl Jeffrey BOON
Cenk AÇIKGÖZ
Cihangir KIZILÖZEN
Cristiano BEDİN
Çetin ARSLAN
Çile MADEN KALKAN
Dilek BÜYÜKAHISKA
Dilek MOĞULBAY
Dinçer APAYDIN
Duygu ÖZTİN PASSERAT
Duygu SERDAROĞLU
Ebubekir ERASLAN
Ece KORKUT
Eda SEZERER ALBAYRAK
Elif AYAN NİZAM
Emine SONAL
Emrah EKMEKÇİ
Emrah GÖRGÜLÜ
Emrah ÖZBAY

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

Emre TOPRAK
Engin KEFLİOĞLU
Engin MEYDAN
Erçin AYHAN
Erdem SEVİMLİ
Erdoğan DOĞRU
Erdoğan KARTAL
Erkan AYDIN
Ersoy TOPUZKANAMIŞ
Ertan ENGİN
Eser ORDEM
Esin EREN SOYSAL
Esra Nur TİRYAKİ
Esra OZKAYA
Fadime ÇOBAN
Faruk POLATCAN
Fatih KANA
Fatih KAYA
Fatma DEMİRAY AKBULUT
Faysal Okan ATASOY
Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Feryal CUBUKCU
Fethullah ÇİFTÇİ
Fidan GEÇİCİ
Fikret GÜVEN
Funda TÜRKBEN AYDIN
Gamze SABANCI UZUN
Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Gökçen GÖÇEN
Gökhan ARI
Gökhan Şefik ERKURT
Gönül ERDEM NAS
Gözde DEMİREL FAKİROĞLU
Guntars DREİJERS
Gül BAYSAN
Gül KOÇSOY
Gülşen YILMAZ
Hadi BAK
Hakkı ÖZKAYA
Halil İbrahim ŞANVERDİ
Haluk GÜNGÖR
Hamza ÜSTÜN
Hanife Nalan GENÇ
Harika KARAVİN YÜCE
Harun ÖZEL
Hasan Kazım KALKAN
Hatice Kübra UYGUR
Hatice Şebnem SUNAR
Hatice YURTTAŞ
Hikmet ASUTAY
Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hülya KAYA
Hüseyin PARLAK
Hüseyin Selim KOCABIYIK
Hüseyin YAZICI
Ilgın AKTENER
Işıl AYDIN ÖZKAN
Işılay IŞIKTAŞ SAVA
İclal ŞAN MJR
İhsan DOĞRU
İlker TOSUN
İnönü KORKMAZ
İpek TAŞDEMİR
İsmail ÇOBAN
Javid ALIYEV
Kadriye ALEV
Kadriye BOZKUJRT
Kadriye Çiğdem YILMAZ
Kadriye HOCAOĞLU ALAGÖZ
Kamile Sinem KÜÇÜK
Kaya ÖZÇELİK
Kübra ŞENGÜL
Kürşat EFE
Latif İLTAR
Leyla YAKUPOĞLU BORAN

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

Maşallah KIZILTAŞ
Mazhar BAL
Mehmet ABUKAN
Mehmet BÖLÜKBAŞI
Mehmet Cem ODACIOĞLU
Mehmet ÇERİBAŞ
Mehmet Emin TUĞLUK
Mehmet GÜNEŞ
Mehmet YILDIZ
Mehmet Zeki GİRİTLİ
Meltem GÜL
Meral DOĞRU
Meryem ARSLAN
Mesut GÜN
Mevlüt ÖZTÜRK
Mine DEMİRTAŞ
Muhammet ATASEVER
Muhammet KOÇAK
Muhammet MEMİŞ
Muhittin DOĞAN
Murat Sami TÜRKER
Mustafa KARADENİZ
Mustafa Uğur KARADENİZ
Mümine ÇAKIR
Nahide ARSLAN
Nahide İrem AZİZOĞLU
Necdet TOZLU
Neslihan ALBAY
Neslihan KARAKUŞ
Neval AKÇA BERK
Nevin OZKAN
Nilay ERDEM AYYILDIZ
Nilay Kınay CİVELEK
Niyazi ADIGÜZEL
Nurşat BİÇER
Oğuzhan KALKAN
Okan CELAL Güngör
Olcay ÖZTUNALI
Olgahan BAKŞİ YALÇIN
Onur EKLER
Osman MERT
Ömer Gökhan ULUM
Önder ÇANGAL
Özgür AY
Özlem BATĞI AKMAN
Özlem FEDAİ
Özlem YILMAZ
Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
Öznur DURGUN
Pelin KOCAPINAR
Pelin ŞULHA
Petru GOLBAN
Rabia AKSOY ARIKAN
Ramazan ŞİMŞEK
Raşit ÇOLAK
Reza HOSSEINI BAGHANAM
Rıfat GÜNDAY
Rıfat IŞIK
Rüveyda H. ÇEBİ
Salih Kürşad DOLUNAY
Salih UÇAK
Saman HASHEMIPOUR
Secaattin TURAL
Seçkin SARPKAYA
Seda TAŞ İLMEK
Senem CEYLAN
Serap EKŞİOĞLU
Serap SARIBAŞ
Serda GÜZEL
Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Sezai ÖZTAŞ
Sezer Sabriye İKİZ
Sıddık BAKIR
Sibel BARCIN

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

Sibel MURAD
Songül ERDOĞAN
Süleyman AYDENİZ
Şahin Sahin GÖK
Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN
Şule Yılmaz YILMAZ
Taha Yasir CEVHER
TALAT AYTAN
Talha GÖKTENTÜRK
Tatiana GOLBAN
Timuçin Buğra EDMAN
Tuba KAPLAN ALPTEKİN
Turgay KABAK
Ufuk BİRCAN
Ufuk TÖMAN
Umut BAŞAR
Ümit AKIN
Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Vesile ALBAYRAK SAK
Vesile GÜL YILMAZ
Veysel İŞÇİ
Yakup YILMAZ
Yasin YAYLA
Yaşar TOKAY
Yeliz YASAK PERAN
Yeşim ÇAĞLAR
Yıldız Aydın
Yonca DENİZARSLAN
Yonca DENİZARSLANI
Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Zennure KÖSEMAN
Zeynep ARKAN
Zeynep Asya ALTUĞ
Zeynep BAŞER
Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Zeynep Rana TURGUT

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 / EDITOR'S NOTE LXXX

2022.31.01. **Gülden, B.** Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe eğitiminde kullanılan etkinlik bültenlerinin kültürel açıdan incelenmesi / A cultural analysis of the activity bulletins used in Turkish education of bilingual students in France **1**

2022.31.02. **Kocabıyık, Y.** Ses eğitiminde Linklater metodunun kullanımı: sistematik analiz / Use of Linklater method in voice training: systematic analysis **21**

2022.31.03. **Kaplan, H. & Doğru, M.** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı / Adaptation of a tale in teaching Turkish as a foreign language example: The tale of weeping pomegranate and laughing quince **31**

2022.31.04. **Aksak Gönül, A. & Ekti, M.** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması / Preparation of evaluative assessment tools for writing skills in teaching Turkish as a foreign language **47**

2022.31.05. **Soyhanoğlu, S.** Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençlerin sosyokültürel dinamikleri, sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme / An evaluation on the socio-cultural dynamics, social functionality and quality of life of Syrian youth living in Turkey **61**

2022.31.06. **Kalin Sali, M.** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki kavramsal metaforların tespitine yönelik bir çalışma / A study on the determination of conceptual metaphors in the course material used in teaching Turkish as a foreign language **77**

2022.31.07. **Bolat, Y. & Köroğlu, M.** Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma / Examining out-of-school learning in teaching Turkish and Turkish language and literature with different variables: A study on teachers **94**

2022.31.08. **İltar, L. & Karataş, A. G.** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi / Examination of C1 exams used in teaching Turkish as a foreign language according to the Renovated Bloom Taxonomy **108**

2022.31.09. **Sezer, B. B. & Güven, U.** Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması / Comparison of the effect of animation supported story reading method with other story reading methods **123**

2022.31.10. **Ökten, C. E. & Güven, U. & Karacaoğlu, M. Ö. & Çap, İ. N.** Türkçe öğretmeni adaylarının kelime öğretimi stratejileri belirlemelerinde edebî metinlerin önemi: "Korkuyu Beklerken" örneği / The importance of literary texts in Turkish teacher candidates' determination of vocabulary teaching strategies: The case of "Korkuyu Beklerken" **139**

2022.31.11. **Akyüz, E.** Okuma kültürü, üniversite ve çocuk kütüphanesi / Reading culture, universities and children's libraries **164**

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

2022.31.12. Karadoğan, A. & Uyumaz, F. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi / Determination of instructor's competencies in teaching Turkish as a foreign language **174**

2022.31.13. **Yılmaz, G. & Özden, M.** Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi / The effect of using digital story on students' speaking skills, attitudes and motivation **197**

2022.31.14. **Bal, M. & Ünlü, M.** Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisinin belirlenmesi / Identifying the relationship between informative texts in Turkish language textbooks and monomodal, multimodal, and evidence-based texts **209**

2022.31.15. **Ekmekci, S. & Kasa Ayten, B.** İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması / Correcting primary school students' writing errors: an action research **228**

2022.31.16. **Has, S. & Katılmış, A. & Dolanbay, H.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmek: Bir eylem araştırması / Improving legal literacy skills of social studies teacher candidates: An action research study **256**

2022.31.17. **Demirtaş, C. & Topçuoğlu Ünal, F.** Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda etkileyici okuma görselleri / Impressive reading visuals according to student and teacher's opinions **271**

2022.31.18. **Gök, B. & Kesik, C.** What do Turkish primary teachers think about integration of Web 2.0 literacy tools in primary schools during covid 19? / Sınıf öğretmenleri covid 19 döneminde Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimine web 2.0 araçlarının entegre edilmesi hakkında ne düşünüyor? **291**

2022.31.19. **Töman, U. & Gökçe Yıldırım, T.** Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi / Investigation of secondary school students' attitudes towards socioscientific ıssues in terms of different variables **318**

2022.31.20. **Çalışkan, E. F.** İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor? / Parental involvement in primary school education: What do parents think? **328**

2022.31.21. **Erol, T. & Kaya, M.** Edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi / Developing the scale of role-modelling of heroes in literary works **348**

2022.31.22. **Başoğlu, N. & Karabacak, A.** 5. Sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi bakımından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi / The research of the fifth grade Turkish textbook in terms of value education according to opinions of teachers **365**

2022.31.23. **Balcı, A. & Gökçe, B.** İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri / Appearances of coherence of texts in primary school 4th grade Turkish textbooks **380**

2022.31.24. **Yılmaz, S. & Ceylan, S.** Türkiye'de yükseköğrenim gören Arap öğrencilerin dil sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri / The language problems of Arabic students studying in Türkiye and the solution suggestions for these problems **402**

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

2022.31.25. **Uluscu, G.** Eski Türkçe “kisi/kişi” sözcükleri üzerine / On the Old Turkic words “kisi/kişi” **413**

2022.31.26. **Eryiğit, C.** Kırk Vezir Hikâyeleri’nde ikilemeler / Reduplications in Kırk Vezir Hikâyeleri **422**

2022.31.27. **Gül, M. & Yüksel, F.** *Derleme Sözlüğü*’nde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı / The presence of bodily diseases in *Derleme Sözlüğü* **444**

2022.31.28. **Durgun, Ö.** Bir imla meselesi mi yoksa *i* > *e* değişimi mi?: Osmanlı Türkçesi metinlerinde kapalı /*ė*/ sesi üzerine / A matter of spelling or *i* > *e* substitution? On the closed /*ė*/ phoneme in Ottoman Turkish texts **468**

2022.31.29. **Güngör, O. C. & Bekar, B.** Firdevsî’ye ait *Süleymân-nâme*’nin 36. cildinin ses ve yazım özellikleri / The phonetics and spelling features of the 36th volume of Süleyman-name by Firdevsî **484**

2022.31.30. **Ekşioğlu, S.** Hulki Aktunç’un *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*’nün sözlük bilimi açısından incelenmesi / An examination of Hulki Aktunç's *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* in terms of lexicography **502**

2022.31.31. **Malkoç, M.** Birleşik isimlerde vurgu / Accent in the compound nouns **523**

2022.31.32. **Bakır, A.** Hamidoğulları Beyliği dönemine Ait Efendi Sultan Camisinin kayıp kitabesi / Lost inscription of Efendi Sultan Mosque of Hamidogullari Principality period **532**

2022.31.33. **Karaoğlu, S. & Alan, N.** Afyonkarahisar ağızlarında eskicil ögeler / Archaic words in Afyonkarahisar region **538**

2022.31.34. **Aydın, A.** Başkurt mitolojik destanlarında hayvanlarla ilgili kelimelerin tasnifi üzerine / About the classification of words related to animals in Başkurt mythological epics **550**

2022.31.35. **Sunar, H. Ş.** Uluslaşma, batılılaşma ve filoloji: Türkiye’de filolojik bilginin geçmişine bir bakış / Nationalisation, westernisation, and the philology: Looking at the history of the philological knowledge in Turkey **585**

2022.31.36. **Yıkılmaz, A.** *Don* sözü ve kök ailesi / The word of *don* and ıts root family **593**

2022.31.37. **Kaya, M. & Palas, R. & Can, F.** İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi / References experiment on research on bilingular and multilinguality **606**

2022.31.38. **Fakirullahoğlu, M. A. İ.** Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde bazı rüzgâr terimleri üzerine inceleme / An examination on some wind terms in historical and Contemporary Turkish dialects **635**

2022.31.39. **Kuşoğlu, M. O.** Codex Cumanicus’ta geçen “tint-” fiili ve ondan türeyen “tintövçi” ismi üzerine / On the verb "tint-" in Codex Cumanicus and the derived name “tintövçi” **652**

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

2022.31.40. **Bircan, U.** Umberto Eco'da metin, mimarlık ve film göstergebilimi / Text, architecture and film semiotics in Umberto Eco **668**

2022.31.41. **Alper, M.** İblîs Hakkında Risâle adlı mensur eser üzerinde bir dil incelemesi / A language study on the prose work entitled *İblîs Hakkında Risâle* **682**

2022.31.42. **Çiftçi, F.** Yer adları üzerine bir inceleme: Muş köy adları örneği / A review on place names: The example of village names in Muş **706**

2022.31.43. **Sağlam Can, E. & Arslan, N.** *A'mâk-ı Hayâl* romanında "Mise En Abyme" / "Mise En Abyme" in *A'mâk-ı Hayâl* **722**

2022.31.44. **Şakiroğlu, Y. & Kavruk, H.** Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi / Examination of fantastic works in Turkish youth literature in terms of values education **735**

2022.31.45. **Keflioğlu, E.** Reşit Baran hayatı ve eserleri / Reşit Baran life and works **771**

2022.31.46. **Sandıkkaya Aşır, A.** Fishelov'un modeline göre *Memleket Hikâyeleri*'ndeki karakterlerin tespiti / Determination of the characters in the *Hometown Stories* According to Fishelov's Model **785**

2022.31.47. **Uçar, A.** 18. yüzyıl şairlerinden Lem'î ve dîvânı / The 18th century poet Lem'i and his divan **799**

2022.31.48. **Tılfarlıoğlu, M.** Bu şiirler kimin II? / Whose are these poems? **813**

2022.31.49. **Yıldız, D.** Klasik Türk şiirinde gönlün bir çocuk olarak ele alınışı: Tıfl-ı dil / The handling of the heart as a child in classical Turkish poetry: Tıfl-ı dil **836**

2022.31.50. **Çakır, M.** Divan edebiyatının son üstatlarından Üsküdarlı Talat'ın 1904-1905 "Rus-Japon Sefernâmesi" yahut bir yangından kurtulan şiir / 1904-1905 "Russian-Japanese Sefernâme" of Üsküdarlı Talat, one of the last masters of divan literature, or poetry that survived a fire **857**

2022.31.51. **Yalçınkaya, M. A.** 16. Yüzyıl şairlerinden Kara Fazlî'nin *Duâ-nâme*'si / *Duâ-nâme* of Kara Fazlî, one of the 16th century poets **890**

2022.31.52. **Beyler, E. & Şen, A. & Kolkılıç, E. B. & Kartal, E.** Türkiye kaynaklı edebiyat siteleri üzerine bir değerlendirme / An evaluation about literary websites in Turkey **902**

2022.31.53. **Ensarioğlu, S.** Meşşâî felsefede varlık, bilgi ve değer ekseninde ilke kavramı / The concept of "principle" in Peripatetic philosophy on the basis of existence, knowledge and value **922**

2022.31.54. **Tepe, N. & Yılmaz, G.** "Çeşitlilik" araştırmalarına bir bakış: Sistematik bir derleme / A glance at "diversity" research: A systematic review **936**

2022.31.55. **Karadeniz , Ö.** Reklam etiği ve Türkiye'de reklam denetimi: Vodafone, TEB ve Coca Cola örneği / Advertising ethics and advertising regulation in Turkiye: Sample of Vodafone, TEB and Coca Cola **946**

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

2022.31.56. **Bütüner, Ş.** Ateş kültü bağlamında Anadolu'da tütsü geleneği / In context of fire cult incense tradition in Anatolia **975**

2022.31.57. **Narşap, M.** Dede Korkut boylarında alplık alametleri / Alpine symbols in Dede Korkut Stories **984**

2022.31.58. **Kurtçu, E.** Sultan Abdülaziz Han'ın besteciliği ve eserleri üzerine Rauf Yekta Bey'in harf inkılabı öncesi yazıları / Rauf Yekta Bey's articles before alphabet reform on Sultan Abdülaziz Khan's compositions and works **992**

2022.31.59. **Özgür, U.** Halk şairlerinin şiirlerinde geçen isnat grupları: Karacaoğlan ve Dadaloğlu örneği / Imputation groups in the poems of folk poets: The case of Karacaoğlan and Dadaloğlu **1007**

2022.31.60. **Bahşıyeva, Ü.** Türk epik felsefi düşüncesi ve Nizami Gencevi'nin *Sırlar Hazinesi* mesnevisi / Turkish epic philosophical thought and Nizami Ganjavi's masnavi of *Treasury of Secrets* **1022**

2022.31.61. **Doğan, O.** Iğdır yöresi halk inanışlarında nazardan korunma nesneleri / Objects of protection from the evil eye in the folk beliefs of Igdir region **1030**

2022.31.62. **Karatekin, P. & Seymen, A.** Almanca ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi / The evaluation of German books in the aspect of the visual design principles **1045**

2022.31.63. **Ömür, F. & Özer, G.** Wie bitte? A1.1 ders kitabının kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi / Examination of the course book Wie bitte? A1.1 in the context of interculturalism **1059**

2022.31.64. **Güngenci, M. M.** Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı / The use of Quantum Learning Model in teaching Arabic as a foreign language in preschool education **1080**

2022.31.65. **Süzen, A. H.** Türkçeye yapılan Yedi Askı (Muallakât) çevirilerinin karşılaştırmalı incelemesi / A comparative study of the Mu'allaqat translations to Turkish **1090**

2022.31.66. **Kocabıyık, H. İ.** Arap dilinde ifadelerin sanatlı kullanımı: Fesâhat / Artful use of expressions in the Arabic language: Fesâhat **1116**

2022.31.67. **Doğru, İ. & Aly, E. A. A.** Tevfik el-Hakîm'in *Cennetten Çıkış* adlı tiyatro oyununda dilsel ifade düzeyleri ve konuşma dilinin fasihleştirilmesi / مستويات التعبير اللغوي وتفصيح العامية في مسرحية الخروج من الجنة لتوفيق الحكيم / Linguistic expression levels and conversion of spoken language into standart Arabic in Tawfiq al-Hakim's theater play entitled *Leaving Paradise* **1130**

2022.31.68. **Gökenç Gülez, S.** Yu Hua'nın *Yaşamak* romanında 20.yy. Çin'in kırsal bölgesinde yaşam mücadelesi / The 20th century struggle for life in China's rural region in Yu Hua's novel To Live **1162**

2022.31.69. **Çavdar, E.** Analyse comparée des lettres littéraires et des lettres ouvertes des points de vue sémantique et morphosyntaxique / Edebî mektupların ve açık mektupların anlambilimsel

vebiçimsözdizimsel açıdan karşılaştırmalı analizi / Comparative analysis of literary letters and open letters from the semantic and morphosyntactic points of view **1176**

2022.31.70. **Özbek, Ö. & Tekay Baysan, G. & Korkut, E.** Medya söyleminde diyaloglar ve Fransızcanın yabancı dil olarak ögretimi / Dialogues in mediatic discourse and French language teaching **1191**

2022.31.71. **Akdoğan Öztürk, S.** Fransız dili eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi / Analysis of postgraduate theses in the department of French language education **1210**

2022.31.72. **Zengin, B.** "Öteki" kavramının felsefi temelleri ve madunun konuşması olarak Muhsin Hamid'in *Gönülsüz Köktendinci* başlıklı romanı / The philosophical foundations of the concept of the "Other" and Muhsin Hamid's novel, *The Reluctant Fundamentalist* as the voice of the subaltern **1223**

2022.31.73. **Demiray, M.** Vital lie in Strindberg's *Miss Julie*: Illusion versus reality / Strindberg'in *Matmazel Julie* oyununda hayati yalan: Yanılsamaya karşı gerçeklik **1236**

2022.31.74. **Akbay Şimşek, T. & Toprak, E.** Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımının karar ağaçları ile incelenmesi / Examination of the use of vocabulary learning strategies in a foreign language with decision trees **1245**

2022.31.75. **Pourhassan, P.** Reconstruction of black identity in Toni Morrison's Beloved / Toni Morrison'ın *Sevgili*'sinde siyah kimliğin yeniden inşası **1269**

2022.31.76. **Demir, A.** Women and patriarchy: Tales of males and ghosts / Ataerkil system ve kadın: Erkeklerin ve hayaletlerin öyküleri **1281**

2022.31.77. **Özçelik, K.** A cultural apocalypse: Apocalyptic impacts of imperialism in E. M. Forster's *A Passage to India* / Kültürel bir kıyamet: E. M. Forster'ın *A Passage to India* adlı eserinde emperyalizmin kıyametsel etkileri **1290**

2022.31.78. **Altuğ, Z. A.** An unusual sublimation of the female: Maternal power over paternal repression in William Faulkner's *As I Lay Dying* / Kadınlığın alışılmadık bir yüceltmesi: William Faulkner'ın Döşeğimde Ölürken romanında dişil gücün eril baskıya üstünlüğü **1311**

2022.31.79. **Nazlıpınar Subaşı, M. D.** Toxic silence of women in pre-Gilead and pre-pandemic times / Gilead ve pandemi öncesi dönemi kadınlarının toksik sessizliği**1329**

2022.31.80. **Yeşilyurt Özer, S. D. & Görgülü, E.** The effects of virtual environment on young adolescents' foreign language anxiety / Sanal öğrenme ortamının genç ergenlerin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkileri **1340**

2022.31.81. **Tulgar, A.** Issues of hyper- and hypo-sensitivity in the novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* and the movie *Jack of the Red Hearts* / *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* romanında ve *Jack of the Red Hearts* filminde hipersensitivite ve hiposensitivite sorunları **1350**

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

2022.31.82. **Sev Ateş, A.** "I want to tell the story again:" The Palimpsests of Jeanette Winterson's *Weight* / "Öyküyü yeniden anlatmak istiyorum:" Jeanette Winterson'ın *Atlas'ın Yükü* adlı eserinin Palempsestleri **1359**

2022.31.83. **Ergün Elverici, S.** A touch of edtech to create "compelling" blended learning environments / "Edtech" dokunuşuyla etkileyici harmanlanmış öğrenme ortamları yaratmak **1369**

2022.31.84. **Aktarer, S.** Spiritual transformation through divine teaching in medieval dream poem *Pearl* / Orta çağ rüya şiiri *İnci*'de ilahi öğreti yoluyla ruhani dönüşüm **1382**

2022.31.85. **Güzel, S.** Virginia Woolf'un *Mrs. Dalloway* adlı eserinde manik depresif hastalığın dilsel temsili / Linguistic representation of manic depressive disease in Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway* **1391**

2022.31.86. **İşçi, V.** Stylistic analyses of Philip Larkin's *Ambulances* and Harold Pinter's *Victoria Station* / Philip Larkin'in *Ambulances* ve Harold Pinter'in *Victoria Station* adlı eserlerinin biçembilim açısından değerlendirilmesi **1401**

2022.31.87. **Koç, İ.** Economy politics of climate change: Marxist ecology and *The Flood* / İklim değişikliğinin ekonomi politiği: Marksist ekoloji ve *The Flood* **1420**

2022.31.88. **Dilman, H.** Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin öğretmenlerce değerlendirilmesi / Teachers' assessment of foreign language teaching done during the COVID-19 outbreak with the distance education **1434**

2022.31.89. **Şahin, F.** From the cocoon into a butterfly: Wyndham's theocratic dystopia as a bildungsroman / Kozadan kelebeğe: Bir bildungsroman olarak Wyndham'ın teokratik distopyası **1462**

2022.31.90. **Tekin, K. & Turgut, Z. R.** Towards an uncertain future: Brexit satirised in Ian McEwan's *The Cockroach* / Belirsiz bir geleceğe doğru: Ian McEwan'ın *Hamamböceği* adlı kitabında Brexit'in hicvi **1474**

2022.31.91. **Britten, F. I.** *Fatih-Harbiye* ve *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) romanlarInda ikili karşıtlıklar bağlamında yerleşim yerleri ve arzu / Binary oppositions in terms of population settlements and desire in *Fatih-Harbiye* and *Sense and Sensibility* **1484**

2022.31.92. **Bulut Sarıkaya, D.** A material ecocritical approach to the poetry of Dylan Thomas / Dylan Thomas'ın şiirlerine maddesel ekoeleştirel bir yaklaşım **1495**

2022.31.93. **Ordem, E.** Critical pedagogy and language teachers` language proficiency: Towards critical language proficiency / Eleştirel pedagoji ve dil öğretmenlerinin dil yeterliliği: Eleştirel dil yeterliliğine doğru **1507**

2022.31.94. **Ulum, Ö. G. & Ordem, E.** Deconstructing ELT ideology and normalized discourses through critical discourse analysis: Collaborative autoethnography / ELT ideolojisini ve normalleştirilmiş söylemleri eleştirel söylem analizi yoluyla yapıbozuma uğratmak: İşbirlikçi otoetnografi **1515**

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

2022.31.95. **Süt Güngör, P.** A eugenic attempt to create "upper class": *Klara and the Sun* by Kazuo Ishiguro / Üstün bir sınıf yaratmak için öjenik bir girişim: Kazuo Ishiguro'nun *Klara ile Güneş* romanı **1523**

2022.31.96. **Aysu, S.** The role of learner autonomy on vocabulary learning / Kelime öğreniminde öğrenen özerkliğinin rolü **1534**

2022.31.97. **Colella, G.** *Miraco* ovvero il piemontese e la mirativtà / *Miraco*: Piemontça ve şaşırma kategorisi **1546**

2022.31.98. **Shkurenko, A. & Cele, F.** L2 acquisition of Russian aspect by L1 Turkish speakers / Ana dil Türkçe konuşanların ikinci dil Rusçada görünüş bilgisini edinimi **1561**

2022.31.99. **Polat, S.** Rusçada benzer sözcükler: Paronimler / Similar words in Russian language: Paronyms **1605**

2022.31.100. **Karavin Yüce, H.** Metaphors and translation: A comparative analysis of metaphors in a business magazine / Eğretilemeler ve çeviri: Ekonomi dergisindeki eğretilemelerin karşılaştırmalı incelenmesi **1622**

2022.31.101. **İbe Akcan, P., & Demirhan, U. U.** Contextual cues and children's non-literal comprehension: An analysis on Turkish / Çocuklarda imgesel anlama ve bağlam ipuçları: Türkçede bir çözümleme **1635**

2022.31.102. **Canım, S.** Çeviride başvurulan biçem kılavuzları üzerine betimleyici bir inceleme ve bir şablon önerisi / A descriptive analysis on translation style guides and a style guide template suggestion **1655**

2022.31.103. **Tok, Z. & Arslan, N.** Mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimiyle ilgili çevirmen adayı öğrencilerin görüşleri üzerine inceleme: Kırıkkale Üniversitesi örneği / An examination of the views of translator candidate students on translation education in translation and interpreting programs: The Case of Kırıkkale University **1670**

2022.31.104. **Sağlam, N.** Representation and circulation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* in Turkish through paratexts / *One Flew over the Cuckoo's Nest* romanının Türkçede yan metinler yoluyla temsili ve dolaşımı **1686**

2022.31.105. **Erkul Yağcı, A. S.** Memed, My Hawk, Mèmed Le Mince and İnce Memed as metonymies and rewritings / Yeniden yazım ve düz değişmece olarak İnce Memed çevirileri **1699**

2022.31.106. **Erkazancı Durmuş, H.** *Elveda Güzel Vatanım*'ın İngilizce çevirisi ışığında tarihî roman çevirisinde kültürel unsurlar / Culture-specific items in the translation of historical novels: A case study of *Farewell, My Beautiful Country* **1709**

2022.31.107. **Ayhan, A.** Türkçede *Frankenstein* çevirileri ve bir kültürel aracı olarak yazar – çevirmen Giovanni Scognamillo / *Frankenstein* translations in Turkish and the writer – translator Giovanni Sconamillo as a cultural mediator **1731**

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

2022.31.108. **Olgun, G. M. & Pınarbaşı, D.** Çeviri eşikleri: Yan metinsel unsurlarda çeviri süreçleri ve çevirmenin sesi / Thresholds of translation: The process of translation and the translator's voice in paratexts **1749**

2022.31.109. **Emirosmanoğlu, Z.** Sosyal bilim çevirilerinde yanmetin ve 'Paraçeviriler': Bir Bourdieu 'Okuma'sı / Paratexts and 'Paratranslations' in social sciences translations : A 'Bourdieu' reading**1780**

2022.31.110. **Arslan, S.** Erek metnin revizyonu faaliyetine yönelik çeviri eylemi kuramı temelinde bir değerlendirme / An assessment based on the theory of translatorial action for the revision of the target text **1808**

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 **31. 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.

2022.32. sayısı **(21 Şubat 2023)** için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Ocak 2023**'tür.

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

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

RumeliDE 2022.31 (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 **31st** 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 2023)** numbered **2022.32** has started. The deadline for submission is **21 January 2023**.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2022.31 (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

01. Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe eğitiminde kullanılan etkinlik bültenlerinin kültürel açıdan incelenmesi[1]

Bahadır GÜLDEN[2]

APA: Gülden, B. (2022). Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe eğitiminde kullanılan etkinlik bültenlerinin kültürel açıdan incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1-20. DOI: 10.29000/rumelide.1220200.

Öz

Bu araştırmada Fransa'da Türkçe dersleri için hazırlanmış olan EILE Programı ve etkinlik bültenleri, dil öğretiminde kültürden yararlanılması açısından incelenmiştir. EILE programı ve bültenler (proje temelli 9 adet, ve etkinlik temelli 14 adet) kültürel açıdan incelemeye tabi tutulmuştur. Kültür, sınırları çok geniş bir terim olduğu için bulguların tespit edilmesinde kültürel bir standarda ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle veri toplama araçları olarak UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras listeleri ve halk bilimi kadroları kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak EILE Programı'nın Türkçe öğretiminde hangi kültürel unsurları önerdiği ve kültüre nasıl bir işlev yüklediği tespit edilmiştir. Ardından EILE Programı çerçevesinde hazırlanan kitaplar incelenmiştir. Kitaplarda bulunan metinler, etkinlikler ve görseller taranarak hangi kültürel unsurlardan Türkçe öğretiminde yararlanıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarından biri olan halk bilimi listesi beş alt sınıflandırmadan oluşmaktadır. Kitaplar kültürden yararlanılma durumu hakkında her kültür sınıfına göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda kitaplarda genel olarak dil öğretiminin kültürle desteklenmeye çalışıldığı sonucuna varılmıştır ancak edebî türler, kelime varlığı, halk sanatları, halk sporları, halk mutfağı başta olmak üzere pek çok açıdan kitapların kültürel unsurlarla desteklenebileceği sonucuna varılmıştır. Kitapların hazırlandığı yaş grubunun (2-5. sınıf) ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hem somut olmayan kültürel mirastan hem de halk bilimindeki kültürel unsurlardan nasıl yararlanılacağı hakkında tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyeler kitaplardaki EILE programındaki temalarla ilişkilendirilerek kültürel unsurların hangi temada nasıl kullanılacağı hakkında da bilgiler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: EILE, ders kitapları, SOKÜM, UNESCO, iki dillilik, kültür

A cultural analysis of the activity bulletins used in Turkish education of bilingual students in France

Abstract

In this research, the EILE program and activity bulletins prepared for Turkish lessons in France were examined in terms of the use of culture in language teaching. The EILE program and bulletins (9 project-based and 14 event-based) were examined in terms of cultural quality and quantity. Because culture is such a broad term, a cultural standard is needed in identifying findings. For this reason, UNESCO's intangible cultural heritage lists and folklore staff were used as data collection tools. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. First

[1] Bu çalışma, TÜBİTAK'ın 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteği ile hazırlanmıştır. Sağladıkları desteklerden ötürü TÜBİTAK'a ve Proje Danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı'ya teşekkür ederim.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), bahadirgulden@hotmail.com, 0000-0003-1917-8813 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220200]

of all, it has been determined which cultural elements the EILE program offers in Turkish teaching and what kind of function it imposes on culture. Secondly, the books prepared within the framework of the EILE program were examined. The texts, activities and images in the books were scanned and it has been determined which cultural elements are used for language teaching. The folklore list, which is one of the data collection tools, consists of five sub-classifications. The status of benefiting from culture in the books was analyzed separately for each culture class. As a result of these analyzes, it was concluded that language teaching in the books was generally tried to be supported by culture. However, it has been concluded that the books are not adequately supported with cultural elements in many aspects, especially in literary genres, vocabulary, folk arts, folk sports, and folk cuisine. Considering the interests and needs of the age group (2-5th grade) for which the books were prepared, recommendations were made on how to benefit from both intangible cultural heritage and cultural elements in folklore. These recommendations are both associated with the themes in the EILE program in the books and also information on how to use the elements.

Keywords: EILE, textbooks, ICH, UNESCO, bilingualism, culture

Giriş

Kültür, tanımlanması zor ancak o nispette de dil öğretiminde önemli yeri olan bir kavramdır. Güvenç (1979, s. 95), Amerikalı antropologlar Kroeber ve Kluckhon'un kültür konusunda yayımladıkları bir antolojide, kültür kavramının 164 farklı tanımını derlediklerine değinir. Bu derlemeyi eleştiren sosyal bilimcilerin de (Berelson & Steiner, 1964) bilimsel bir kavramın bu kadar çok tanımı varsa onun tanımlanamayacağının kabul edilmesi gerektiğine dikkat çekerek kültür kavramının ne denli anlam genişliğine sahip ve tanımlanması zor bir kavram olduğunu açıklar. Her milletin yaşama dair ihtiyaçlara (sosyal, ekonomik, güvenlik, estetik…) üretimde bulunarak çözümler getirme çabası ile birlikte maddi ve manevi kültürel birikimler meydana gelmiştir. Binlerce yılın içerisinde oluşan bu kültürel birikimlerin her birinin dilde kavram olarak karşılık bulması ise adeta dilin kültür açısından bir ayna görevi görmesi anlamına gelmektedir. Sadece kavramsal boyutta değil, toplumun yaşamına dair her detayın edebiyata, sanata, tarihe (vd.) dolayısıyla da dile yansıması da söz konusu olduğu için dil ve kültür arasında muazzam bağların mevcut olduğu yadsınamaz bir gerçeklik halini almıştır. Söz konusu kültürel birikimlerin, içinde yaşanılan topluma hem uyum sağlayıcı hem de oluşan dili daha iyi ve doğru anlamlandırıcı işlevleri bulunmaktadır. Bu bakımdan dil öğrenme ve öğretme süreçlerini açıklarken yalnızca bilişsel boyutu açıklamak yetmez, dilin duyuşsal yönünün de ele alınması gerekir. "Birçok insan için kültürün tanımının iletişim olduğu unutulmamalıdır çünkü kültür konuşma, yazılı iletişim ve sözlü olmayan davranışlarla sürekli olarak iletilen bilgi, inanç, değer ve uygulamalardan oluşmaktadır. Yani dilin yapısı ve kullanımı kültürel değerlerle yakından ilişkilidir. Dil, bu değerleri iletmek için mükemmel bir araçtır (Gallois & Callan, 1997, s. 22). Örneğin, efsane, masal ya da hikâye türündeki edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılmasıyla yalnızca anlamaya yönelik bir faaliyet yürütülmez. Aynı zamanda metnin ait olduğu kültürün gelenekleri ve belirli olaylar karşısında ortaya koyulacak davranış örüntülerinin örnekleri de sunulmuş olur. Böylelikle öğrenci, yalnızca hedef dilde anlama süreçlerine girmekle kalmaz, dili anlamlandırmayı sağlayan arka plandaki kültüre dair de çıkarımlarda bulunur. Dil öğretimi, sadece dil bilgisine, söz varlığına, sesletim özelliklerine hâkim olma gibi faktörlere dayalı bir olgu olsaydı; dil öğretiminin yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanması yeterli olabilirdi. Ancak sayılanlara ek olarak öğrenilmesi hedeflenen dilin arka planında tarihsel sürecin, bireysel ve toplumsal yaşamı düzenleyen değerler sisteminin olduğunu ve öğrencinin bu arka plana hâkim olmak koşuluyla sağlıklı bir iletişimi sürdürebileceği unutulmamalıdır. "Öte yandan kültürün öğrenilmesi yoluyla değerlerin

kazanılabilmesine ek olarak kültürün sağlayacağı asıl katkı dilsel performansın iyileştirilmesi olarak görülmektedir" (Byram, 1994, s. 6).

Dil öğretiminin temel bileşenlerini öğretmen, öğrenci, öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim ortamı ve materyallerin oluşturduğu söylenebilir. Bu materyallerin başında kuşkusuz ders kitapları ve benzer basılı ve dijital materyaller gelmektedir. Bu materyaller yalnızca dile özgü kurallar sisteminin ve kavramların öğrenildiği bir uygulama sahası değil, aynı zamanda yararlandıkları kültürel içerikle de önemli nesnelerdir. Bu materyallerle öğrenme süreci çeşitli açılardan kültürle desteklenebilir, dil aktiviteleri kültürel içerikler üzerinden planlanabilir ve öğrencilerin hedef kültür hakkında da kanaat sahibi olmalarına zemin hazırlanabilir. Örneğin ders kitaplarında yer verilecek nitelikli kültürel bir resim aracılığıyla öğrencilerin tartışabilecekleri ve belki de uygun dil ve jestlerle yeniden yaratabilecekleri bazı durumların tasvir edilmesi sağlanabilir. Dile hâkimiyetin daha da arttığı seviyelerde sunulacak resim ya da film gibi kültürel materyallerle hem kültürel içeriğin tanıtılması hem de sınıf içi tartışmaları teşvik ederek öğrencilerin hedef dildeki dinleme, konuşma, yazma gibi becerilerini geliştirmelerine uygun bir zemin hazırlanabilir (Rivers, 1981). Bu nedenle ders kitabı olarak kullanılacak basılı materyallerde hedef dilin kültürel unsurlarından nasıl, ne şekilde ve ne oranda yararlanıldığının ortaya koyulması önem arz etmektedir.

Dil- kültür ilişkisi ve iki dillilik

Dil ile kültür arasındaki münasebete değinmeden önce kültürün tanımlanması çok zor ve kavramsal sınırları çok geniş bir terim olduğuna dikkat çekmekte fayda vardır. Kültürün doğasına ve yapısına hâkim olabilmek, onun dil öğretimindeki işlevlerini anlaşılır kılacaktır. Williams (2012, s. 105) ve Eagleton (2005, s. 9), kültürün İngiliz dilindeki en karmaşık iki- üç sözcükten biri olduğuna dikkat çeker. Bu da kültüre yönelik çalışmaların zorluğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kültürün genel manada çok anlamlı, muğlak ve çoğu zaman hak ettiği karmaşık tanımlamaya sahip olmayan bir kavram olduğu kesindir (Byram & Wagner, 2018, s. 3). İngiliz Antropolog Tylor, kültürü "toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek vb. yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bütün" olarak tanımlamış ve bu tanım geniş ölçüde kabul görmüştür (Güvenç, 2002). Söz konusu tanım irdelendiğinde kültürün, hayatın pek çok alanına dair maddi ve manevi türde meydana gelen bir üretimin edinilerek ve öğrenilerek aktarıldığı estetik yönleri de bulunan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Kültürü edinmede veya öğrenmede ise kanal görevi görecek olan vasıta dildir. Dil ise çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir (Aksan, 2020).

Dil öğrenme-öğretme süreçlerinin kültürle olan münasebeti özellikle son yüzyılda artarak irdelenen bir konudur. Dil-kültür ilişkisinin ele alındığı bu süreçte dil öğretiminde kültürün rolüne yönelik düşünceler de özellikle son 20 yılda kültür lehine değişiklik göstermiştir. "Dil ve kültür tartışmalarının zemini asırlardır netlik kazanmış olsa da dil sınıflarında kültür öğretiminin gerekliliği 80'li yıllara kadar belirtilmemiş, Byram ve Kramsch gibi araştırmacıların çabalarıyla 90'lı yıllarda doruk noktasına ulaşmıştır" (Genç & Bada, 2005). Kramsch'a (1997) göre dil öğreniminde kültür, göz ardı edilebilir bir kavram değildir. Doğru dilsel kavrayışa ulaşmak için kültür ve dil birlikte öğrenilmelidir. Ne kadar çok kültürel kavram öğrenilirse o nispette dil becerisi kazanılır. Dolayısıyla iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenilen dilin kültürüne hâkimiyet önemlidir. Öte yandan kültürün mevcudiyetini sürdürebilmesi ve devam eden yaşamın şartlarına bağlı olarak yeni kültürel unsurların üretilmesi de dile bağlıdır. Bu noktada da çarklar ters istikamette işlemekte ve dil, kültürün mevcudiyetini muhafaza etmeye ve onun yeni alanlarda gelişim göstermesine imkân tanıyarak kültüre

katkı sağlar. "Bu açılardan dil ve kültür arasındaki ilişki dinamiktir. Birincisi, dil kültürün önemli bir parçasıdır. Bir kültürün inançlarını, değerlerini ve normlarını ilettiği birincil araçtır. İkincisi, dil kültürden etkilenir" (Sun, 2013).

Dil ve kültür arasındaki bu derin ilişki ağı, "iki dillilik" kavramı söz konusu olduğunda iki dilin ve kültürün denkleme dâhil olduğu daha karmaşık bir noktaya evrilmektedir. Cummins (1977) ana dilin (L1) ve ikinci dilin (L2) öğrenilme seviyelerinin birbirinin gelişimine etki ettiğini ve iki dilliliğin her iki dilde de eşik düzeyine (dilsel yeterliliğe) erişilmesi halinde tek dillilere göre bilişsel bir avantaja dönüşeceğine dikkat çeker. Buradan hareketle dillerin edinilmesinde veya öğrenilmesinde birbirlerini destekleyici bir etkinin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde bir dilin öğrenilmesinde de o dilin kültürünün belirli işlevleri bulunduğuna göre iki dillilerin dil öğrenme süreçlerinde kültürden yararlanmak hem ana dilin hem de ikinci dilin gelişimine katkı sağlayıcı bir nitelik göstermektedir. "Çocuklar, öğrenme sürecinde kültürel açıdan zengin bir çevreye daldırılırsa ve kültürel açıdan temel materyallere maruz bırakılırsa ikinci dili daha kolay öğrenebilirler çünkü ikinci dilin kültürüne ilişkin arka plan bilgileri, onların anlamalarını daha kolaylaştırmış olacaktır" (Kuo & Lai, 2006, s. 6).

Bu araştırmada incelemeye konu olan eğitim bültenlerinin hazırlanmasında benimsenen Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (TELC, 2013, s. 105-106) dil öğretiminde kültürün rolü benimsendiği gibi "kültürlerarası beceriler" başlığı altında öğrencilerin kaynak ve hedef kültüre hâkim olarak çeşitli kültürlerarası yetkinliklere sahip olmaları gerektiği de açıklanır.

Somut olmayan kültürel miras iki dillilere Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirastan yararlanılması

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) bünyesinde yürütülen Türkiye'nin de 2003 yılında Sözleşmenin taraf devletlerinden biri olduğu Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin genel amaçları şunlardır: "a)somut olmayan kültürel mirası korumak; b)ilgili toplulukların, grupların ve bireylerin somut olmayan kültürel mirasına saygı göstermek; c)somut olmayan kültürel mirasın önemi konusunda yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde duyarlılığı arttırmak ve karşılıklı değerbilirliği sağlamak; d) uluslararası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlamak" (KTB, 2022). "Sözleşmenin tanımladığı ve ögelerini belirlediği somut olmayan kültürel miras, büyük ölçüde halk bilimcilerin öteden beri çalışmakta olduğu ve çoğu zaman 'folklor' olarak adlandırdıkları alanda belirmektedir" (Oğuz, 2013a, s. 9). UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras'ın Korunması Sözleşmesi, dil ve eğitime benzer bir rol biçerek kültürel unsurların korunmasını amaçlamaktadır. Sözleşmede "korunma" kavramıyla kastedilenin "somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına geldiği; buna kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılmasının dâhil olduğu ifade edilir (UNESCO, 2022, s. 2-3). Korunmanın eğitimle ilişkisini iki yönüyle değerlendirmek mümkündür: İlk olarak somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) unsurlarının icracılarının yetiştirilmesi ve kuşaklar arasında aktarımın sağlanması korunmanın bir yönünü oluşturmaktadır. İkinci olarak ise (Bu yön formel eğitimle doğrudan ilgilidir) kuşakların bu unsurlara yönelmesi ve icracıları haline gelebilmeleri için formel eğitim aracılığıyla bu unsurları tanımaları ve ilgi duymalarının sağlanması gerekir. Oğuz (2009), bu noktadaki eksikliği Türkiye'nin son dönemlerde çeşitli nedenlerle birçok somut olmayan kültürel mirasını örgün ve yaygın eğitim alanına, kent yaşamına ve medyaya taşıyamamasına bağlı olarak birçok referans kaynağın unutulduğunu, onların yerini kitle kültürünün ürettiği unsurların

aldığına örnekler sunarak dikkat çeker. Dolayısıyla ana dile ve yabancı dile ait SOKÜM unsurlarının dil öğrenme faaliyetlerinde kullanılması hem dil öğretiminde kültürden yararlanmak anlamına gelecek hem de SOKÜM Sözleşmesi'nin okul içi faaliyetlerle desteklenerek SOKÜM'ün "korunma"sına eğitim aracılığıyla destek verileceği anlamına gelecektir. Bu nedenle araştırmada kültürel unsurların belirlenmesinde temel ölçüt olarak Somut Olmayan Kültürel Miras alınmış ve eğitim materyallerinin güncel durumuyla alakalı olarak tespitler yapılmıştır.

Yöntem

Fransa'da EILE Anlaşması çerçevesinde iki dilli çocukların yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik hazırlanan proje temelli etkinlik bültenleri (PTEB) ve etkileşimli etkinlik bültenlerinin (EEB) incelenmesinde nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilen belgesel tarama (doküman inceleme) önceden oluşturulmuş var olan kayıt ve belgelere dayalı veri toplama yöntemidir. Doküman incelemesiyle araştırma konusu olan olgu ve olaylara ilişkin yazılı ve görsel materyaller incelenerek analiz edilir (Ocak, 2019, s. 242). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Turgut, 2014, s. 239). Bültenlerde metinler, görseller ve etkinlikler dâhil olmak üzere dokümanların tamamında hangi kültürel unsurlardan yararlanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. "Kültür" kavramının göreceli ve anlam genişliği yoğun olan bir terim olmasına bağlı olarak bulguların tespit edilmesinde kültürel niteliğin geçerli ve güvenilir ölçütlerle yapılması gereklidir. Bu nedenle kültürel bulguların tespit edilmesinde somut olmayan kültürel miras listeleri (UNESCO, 2022) ve halk bilimi kadrolarından (Oğuz, 2013b, s. 156-164) yararlanılmıştır. Somut olmayan kültürel miras listeleri "Dünya Miras Listeleri, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları, İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi ve Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri" listelerinden oluşmaktadır. Söz konusu bu listelere ve halk bilimi kadrolarına göre bültenler ayrı ayrı taranarak bulgular ortaya koyulmuştur. Halk bilimi kadroları sınıflaması "sözlü gelenekler ve anlatımlar; toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler; doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar; gösteri sanatları; el sanatları geleneği unsurları olmak üzere beş ayrı kültür sınıfından oluşmakta ve bültenler bu kültür sınıflamalarına göre incelenerek bulgular tasniflenmiştir. Etkinliklerde kullanılan kültürel bulgular da ayrıca analiz edilmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle bültenlerin dil öğretiminde kültürden ne kadar yararlandığı, bu unsurlardan nasıl yararlanıldığı (metinlerde, görsellerde ve etkinliklerde) ortaya koyulmuştur. Bültenlerde yer almamış ya da yeterince kullanılmamış kültürel unsurlar belirlenerek hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçları, EILE Programı'nın tavsiyeleri ve ilgili temalar doğrultusunda yararlanılması kitapları daha nitelikli hâle getirecek SOKÜM ve halk bilimi unsurlarına yönelik de önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Fransa'da yeni yürürlüğe giren EILE Türkçe müfredatının ve bu kapsamda hazırlanan etkinlik bültenlerinin Türkçe öğretiminde SOKÜM ve halk bilimi kadroları çerçevesinde kültürden yararlanılma durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. EILE Türkçe Programı'nda hangi kültürel unsurlardan yararlanılması önerilmiştir?
2. Proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenlerinin kazanım etkinliklerinde hangi kültürel unsurlardan yararlanılmıştır?

3. EILE çerçevesinde materyal olarak hazırlanan proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenlerinde SOKÜM ve halk bilimi kadroları doğrultusunda hangi kültürel unsurlardan dil öğretimi için yararlanılmıştır?

4. SOKÜM çerçevesinde bültenlerin kültürel yönü ne şekilde desteklenebilir?

Bulgular

Birinci alt probleme yönelik bulgular

EILE Türkçe Dersi Programı'nda dil öğretimine yönelik olarak halk bilimi kadrolarına ve somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik çeşitli örneklerle önerilerde bulunulduğu söylenebilir.

Tablo 1. EILE Türkçe Dersi Programı'nda dil öğretiminde örnek verilen kültürel unsurlar

Birbirinizi Selamlama (**Hacivat- Karagöz** metinleriyle tanışma) Soru sorma, izin alma, teşekkür etme
İstanbul'da bir okulu, sınıfı tanıtma
Türkçe okul şarkıları
Ezgili oyunlar, **oyunlar**
Oyuncak, oyuncak yapımı ve Geleneksel Türk oyuncakları (Oyuncakları kullanma talimatları ve talimatları anlama)
Bayram kutlamaları, özel günler, doğum günleri
Türk masalları: Masalların amfigürleri, Keloğlan masalları, dev veya peri masalları. (Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken, ben dedemin beşiğini tıngır mıngır sallar iken ... vb.)
Bilmeceler
(Biz biz biz idik, otuz iki kız idik ezildik, büzüldük, bir araya dizildik DİŞ / Çarşıdan aldım bir tane, eve geldim bin tane NAR)
Sayışmacalar
(Portakalı soydum, başucuma koydum, ben bir yalan uydurdum, duma duma dum, kırmızı mum vb.)
Fıkralar
Nasreddin Hoca Fıkraları
Türk Efsaneleri
Efsane örnekleri, Kahraman örnekleri
Destanlar
Destan Örnekleri, Kahraman örnekleri
Türk Çocuk Hikâyeleri
"Nesi var?" oyunu
Şiirler
Çocuklara Yönelik Şiirler

Yemek Saatleri- Sofra Kültürü

Türk yemekleri (döner, kebap, çorbalar vb.), **içecekler (ayran, şerbet vb.)**, Türkiye'de yetişen meyveler (elma, armut, karpuz vb.), sebzeler (domates, biber patlıcan,)

Türkiye'de Çocukların Günlük Aktiviteleri

Oyunlar, geleneksel alışkanlıklar, hayvan seslerinin taklidi

Oyunlar, skeçler, **Gölge Tiyatrosu**, Fabl

Spor

Türkiye'de Geleneksel Sporlar

Kutlamalar, Özel Günler, Doğum Günleri, Fuar Duyurusu

23 Nisan Kutlamaları hakkında konuşmak

Hangi **Oyunları** Oynayalım?

Boş zamanlarda arkadaşlarınızla oynamak için bir oyun önerin

Arkadaşları bir doğum günü partisine davet etmek, uygun nezaket biçimleriyle selamlamak

İstediğiniz **Yemeği** Belirtin

Kutlamalar

Türkiye'de Tarihî Yerler: **Efes, Zeugma, Göbeklitepe**, Ahlat, Anıtkabir, **Çanakkale**
Türkiye'deki Müzeler: Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Mevlana Müzesi, Cumhuriyet Müzesi

Selamlaşma Formları

Konuşma: Kahramanımız Kim?

Bir **masal** veya bir masalın kahramanı hakkında cümleler kurun

Bir günü açıklayın: Eylemleri listeleyin

Basit bir cümle yazın: hafıza, seyahat günlüğü, günlük, **masal, hikâye** (EILE, 2022a)

Program'da (2022a), sözlü gelenekler ve anlatımlar kültür sahasında yer alan masal, hikâye, şiir, destanlar, efsaneler, fıkralar, bilmeceler, sayışmacalar ve selamlaşma ifadelerinden yararlanılması önerilmiştir. Söz konusu türlerin Türk edebiyatındaki somut örneklerinden (Nasreddin Hoca fıkraları, Türk destanları…) ve bahsi edilen edebî türün hangi özelliklerinden yararlanılabileceği de (Efsane ve destan örneklerindeki Türk kahramanlar) belirtilmiştir.

Gösteri sanatları sahasına yönelik önerilen kültürel unsurlar oyunlar, skeçler, gölge tiyatrosu unsurlarına yer verilmiştir.

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler kültür sahasına yönelik önerilen kültürel unsurlar bayram kutlamaları, özel günler, doğum günleri gibi kutlama ve anma günlere yönelik unsurlardır. Ayrıca çocuk

oyunları, ezgili oyunlar, oyuncaklar, oyuncak yapımı ve geleneksel Türk oyuncakları, oyuncakların kullanma talimatları ve bu talimatları anlamaya yönelik etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin boş zamanlarında oynayabilecekleri çocuk oyunlarını birbirlerine tanıtmaları önerilerek hem anlatma becerilerinin geliştirilmesi hem de akranlar arasında kültürleme yapılması amaçlanmıştır. Bu kültürel unsurlara ek olarak geleneksel Türk sporları başlığına yer verilmesine karşın geleneksel Türk spor dallarına yönelik somut bir örneğe yer verilmemiştir.

Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar kültür sahasına yönelik olarak Türk yemek kültürüne yönelik birden fazla kazanım için somut örneklere (yemekler döner, kebap, çorbalar vb.; içecekler ayran, şerbet vb. yer verilmiştir. Ayrıca anlatma becerilerine yönelik olarak öğrencilerin istedikleri yemekleri ifade etmeleri önerilmiştir. El sanatları geleneğine yönelik olarak ise Program'da herhangi bir unsura yer verilmemiştir.

UNESCO'nun Dünya Miras Listesi'nde Efes, Göbeklitepe Arkeolojik Alanı ve bu alanda yer alan İstanbul'un Tarihi Alanları'nda geçen Topkapı Sarayı; Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları içinde ise Zeugma ve Çanakkale'ye yer verilmiştir (EILE, 2022a).

İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan etkinlik bültenlerinin etkinliklerinde hangi kültürel unsurlardan yararlanıldığına ilişkin şu bulgulara erişilmiştir: Bülten etkinliklerinde halk bilimi kadrolarına ait 16 kültürel unsurdan 53 kez yararlanılmıştır. SOKÜM unsurları ise etkinliklerde 5 kez yer almıştır. Etkinliklerde dil öğretimine yönelik olarak kullanılan kültürel unsurlar ve bu unsurların frekans dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Bülten etkinliklerde kullanılan kültürel unsurlar

Kültürel Etkinlik Alanları	
A. Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar	**f**
Akrabalık Adları	13
Selamlaşma Sözleri	7
Nezaket İfadeleri	4
Bilmece	2
Masal Anlatma	1
Hikâye Yazma	1
Tarih	1
Toplam	**29**
B. Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler	**f**
Çocuk Oyunları	9
Bayramlar	6
Gelenekler	1
Yardımlaşma	1
Toplam	**17**
C. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar	**f**

Halk İlaçları	1
Toplam	**1**
Ç. Gösteri Sanatları	**f**
Halk Çalgıları	1
Halk Tiyatrosu (Karagöz)	3
Toplam	**4**
D. El Sanatları Geleneği	**f**
Geleneksel Çini Ustalığı	1
Ebru Sanatı	1
Toplam	**2**
E. Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarına Yönelik Etkinlikler	**f**
Kapadokya	1
Sümela Manastırı	1
Efes Artemis Tapınağı	1
SOKÜM Unsurları Hakkında Bilgilendirici Metin	1
Dünya Miras Geçici Listesi Unsurlarını Bulma Etkinliği	1
Toplam	**5**

Tablo 2'de halk bilimi kadroları ve SOKÜM listelerindeki unsurlardan hangilerinin etkinliklerde kullanıldığı gösterilmektedir. Sözlü gelenekler ve anlatımlar sınıfında değerlendirilebilecek unsurlardan özellikle A1 düzeyine uygun olan unsurlar etkinliklerde tercih edilmiştir. A1 düzeyinin öğrenme hedeflerine bağlı olarak selamlaşma ifadeleri, akrabalık adları, nezaket ifadeleri sıklıkla yer verilen unsurlardır. Aynı zamanda bilmecelere dayalı olarak da çeşitli kelimelerin öğretimi hedeflenmiş ve öğrenme sürecinin daha keyifli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bültenlerde konuşma ve yazma etkinliği olarak da birer adet masal anlatma ve hikâye yazma etkinliğine yer verilmiştir. Tarihe yönelik olarak ise boşluk doldurma etkinliği ile Atatürk'ün yazar, cumhurbaşkanı, asker, çevirmen ve başöğretmen kimlikleri hakkında bilgiler sunulmuştur (EEB, s. 7). Kültürel alanların geneline bakıldığında hem öğrencilerin ilgisine hem de hedef kazanımlara hitap edecek unsurlardan etkinliklerde yararlanılmıştır. Bayramlar başta olmak üzere öğrencilerin bilmesi gereken özel günler, yardımlaşma ve diğer gelenekler çocuk oyunları, halk tiyatrosu, müzik ve halk çalgıları etkinliklerde geniş yer tutmaktadır. Buna karşın el sanatları geleneği unsurlarına yönelik sadece bir etkinlikte ebru ve çini sanatlarına yönelik bulgular tespit edilmiştir. SOKÜM listesi unsurları açısından etkinliklere göz atıldığında Kapadokya, Sümela, Efes etkinliklerde kullanılmıştır. Ayrıca SOKÜM'e yönelik bilgilendirici bir metne ve Dünya Miras Geçici Listesi unsurlarının bulunduğu bir etkinlik de bültenlerde yer almıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü probleminde yer alan EILE kapsamında hazırlanmış olan proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenlerinde SOKÜM ve halk bilimi kadroları doğrultusunda hangi kültürel unsurlardan dil öğretimi için yararlanıldığı ile ilgili olarak Tablo 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de bilgi verilmiştir. Halk bilimi kadroları alanları içinde en sık yer verilen saha, sözlü gelenekler ve anlatımlardır.

Tablo 3. Etkinlik bültenlerindeki sözlü gelenekler ve anlatımlar sahasına ait kültürel unsurlar

A. Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar Sahasına Ait Unsurlar	**f**
Selamlaşma Sözleri	35
Bilmeceler	33
Deyim	16
Akrabalık Adları	9
Şiir	5
Atasözü	3
Kalıp İfadeler	3
Sözlü Tarih	3
Hikâye	2
Masal	1
Toplam	**110**

EILE (2022) kapsamında yabancı dil olarak verilen Türkçe dersleri Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi'nin A1 düzeyindeki kazanımlarını kapsamaktadır. Bu düzey, (Breakthrough), dil kullanımının en temel aşaması olarak dil öğrenenlerin kendilerini en basit şekilde ifade edebildikleri aşamadır. Buna bağlı olarak kişiler (oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler gibi) hakkında en basit soruları yöneltebilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir (TELC, 2013, s. 39). Dolayısıyla iletişim en temel kalıp ifadelerinden olan selamlaşmaya dayalı ifadeler, sözlü gelenekler ve anlatımlar çerçevesinde en sık yer verilmiş olan kültürel unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bültenlerde bilmecelerden diğer sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurlarına göre daha fazla yararlanılmış olması hedef kitlenin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak ilkokul öğrencilerinin ilgilerinin dikkate alındığının bir göstergesidir. Buna ek olarak söz varlığının temel unsurlarından deyimlerin, atasözlerinin ve diğer kalıp ifadelerinin sayısı dikkate alındığında 23 adet bülten için bu sayının yetersiz olduğu düşünülebilir. Bu noktada değerlendirme yapmak için yine TELC'nin A1 düzeyinde önerdiği içerik sınırlarını dikkate almakta faydalı olacaktır. TELC'de öğrencilerin "en temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda sadece sınırlı, ezberlenmiş, sözcük ve duruma özgü deyimlerden oluşan dağarcıkla yetinmeyip basit ifadeler kullanabilir ve bunları yanıtlayabilir olmalarının hedeflendiği belirtilmiştir (TELC, 2013). Bu ifadeye bağlı olarak özellikle genel geçer eylemlerin deyim karşılıkları ve A1 düzeyinin konu bağlamlarıyla ilişkili olduğu düşünülen atasözü, kalıp ifadeler ve diğer söz varlığı unsurlarıyla bireylerin alıcı ve üretici söz varlığı desteklenebilir. Masal, hikâye ve şiir gibi edebî türlerin bültenlerdeki yoğunluğuna bakıldığında bu türlerden sayıca çok sınırlı miktarda yararlanıldığını söylemek mümkündür.

Tablo 4. Etkinlik bültenlerindeki gösteri sanatları sahasına ait kültürel unsurlar

B. Gösteri Sanatları	
1. Halk Müziği	
1ç. Halk Çalgıları	f
1ç1. Vurmalı Halk Çalgıları (Davul, def, darbuka, zil, kaşık, bendir)	8
1ç2. Üflemeli Halk Çalgıları (Kaval, ney, zurna, tulum)	5
1ç3. Tezeneli Halk Çalgıları (Tambur, bağlama, ud, kanun, tar)	6
1ç4. Yaylı Halk Çalgıları (Kemane, kemençe)	2

1ç5. Diğer	1
2. Halk Oyunları	**f**
Folklor	1
3. Halk Tiyatrosu	
3b. Karagöz	5
Toplam	**28**

Bültenlerde gösteri sanatları sahasındaki kültürel unsurlarından sıklık seviyesine göre sırasıyla halk müzikleri, halk tiyatrosu ve halk oyunlarındaki içeriklere yer verilerek dil öğretiminin kültürle desteklenmesi planlanmıştır. Halk müziği özelinde ön plana çıkan unsurlar ise Türk müziği icralarında kullanılan halk çalgılarıdır. Halk çalgıları, bültenlerde türlerine göre de telli, vurmalı, üflemeli olarak tasniflenerek öğrencilerin bu ayrımlara dikkat ederek çalgılar hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Halk tiyatrosu çerçevesinde yararlanılan tek tür Karagöz'dür ve bu noktada da öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak beş farklı yerde Karagöz'den dil öğretiminde yararlanılmıştır.

Tablo 5. Etkinlik bültenlerindeki toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler sahasına ait kültürel unsurlar

C. Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler	
1. Törenler, Kutlamalar ve Ritüelleri	
1a) Bayramlar	**f**
23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	1
Ramazan Bayramı	3
19 Mayıs Atatürk'ü Anma,Gençlik ve Spor Bayramı	2
30 Ağustos Zafer Bayramı	1
Kurban Bayramı	1
29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	1
1b) Ritüeller	**f**
Harçlık verme	2
Bayramlaşma	2
El öpme	2
Şeker tutma	1
Ziyaret	1
Kutlama	1
İkram	1
Hasta ziyareti	1
Toplam	**20**

Tablo 5'e göre bu kültür sahasıyla ilgili olarak dinî ve millî bayramların her birinden bülten içeriklerinde en az bir kez yararlanıldığını söylemek mümkündür. Özellikle dini bayramlar çerçevesindeki ritüellere (kutlama, ikram, el öpme vs.) yer verilerek öğrencilerin hem bu geleneklerden haberdar olmaları hem de bunlara yönelik dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 6. Etkinlik bültenlerindeki toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler sahasında halk hukukuna, çocuk oyunlarına ve halk sporlarına ait kültürel unsurlar

C. Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler	
2. Halk Hukuku	**f**
2b. Gelenek ve 2c. Görenek (Âdet, Örnek: Halkın Düğün Uygulamalarına Saygı)	
Harçlık	1
El Öpme Geleneği	1
Bayramlaşma	1
Ziyaret	1
Saygı	1
Sevgi	1
Yardımseverlik	4
3. Halk Sporları	**f**
3b. Güreş	1
3ğ. Çocuk Oyunları ve Oyuncakları	
3ğ1. Çocuk Oyunları	f
Mangala	2
Misket	2
Körebe	5
Saklambaç	5
Seksek	6
Topaç	3
Yakan Top	3
Mendil Kapmaca	1
Yağ Satarım, Bal Satarım	1
Evcilik	1
Yakalamaca	1
Beştaş	1
İstop	1
Bu nedir?	1
Diğer (Taş, kâğıt, makas)	8
Yağ satarım, Bal Satarım	1
İp atlama	1
Toplam	**54**

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler kültür sahasının diğer sınıflama alanlarına bakıldığında bültenlerde çocukların ilgileri gözetilerek pek çok çocuk oyununa yönelik bilgi ve görsel paylaşımı yapılmış ve etkinliklerin içeriğinde bu oyunlardan yararlanılmıştır. Hedef kitlenin ilkokul seviyesinde olması bu oyunların zaman zaman yeniden hatırlatılmasını ve böylelikle bu oyunların çocuklar için rutin aktivite alışkanlıklarına dönüşmesi açısından tekrar edilmesi mantıklıdır.

Halk sporları çerçevesinde yalnızca yağlı güreşe yönelik bir bulguya rastlanmıştır. Hem biyografi hem de anı niteliğindeki bir metinde Fransa'da yaşamış eski güreşçi Koca Yusuf ile onun öğrencileri Filiz Nurullah ve Kara Osman hakkında bilgiler verilirken bahsi geçen sporcuların fotoğrafı da görsel olarak kullanılmıştır.

Tablo 7. Etkinlik bültenlerindeki doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar sahasına ait kültürel unsurlar

Ç. Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar	
15. Halk Mutfağı	**f**
15b. Yerel Bilgi ve Becerilerle Üretilen Yemekler	4
4. Halk Hekimliği	f
4c. Halk İlaçları	2
Toplam	**6**

Tablo 7'de etkinlik bültenlerinde doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar sahasına yönelik halk mutfağı ve halk hekimliği kapsamında değerlendirilebilecek sınırlı sayıda kültürel unsurdan dil öğretiminde yararlanıldığı görülmektedir. Halk mutfağı kategorisinde değerlendirilen bulgular yerel bilgi ve becerilerle üretilen yemeklerden ziyade menemen, börek, sucuklu yumurta gibi daha basit formda hazırlanabilen yiyecek türleridir. Dil öğretimi açısından ise "Ne Yiyelim?" teması halk mutfağından yararlanmaya elverişli bir tema olarak görülebilir.

Halk ilaçları kategorisinde değerlendirilebilecek bulgu ise "nane-limon" olarak tabir edilen alternatif tıp ilacıdır. Barış Manço'nun "Nane Limon Kabuğu" adlı şarkısından hareketle sağlıklı yaşam başlığında dinleme/izleme metni olarak sunulmaktadır.

Tablo 8. Etkinlik bültenlerindeki Dünya Miras Listesi Unsurları ve Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları

Dünya Miras Listesi	**f**
Efes Artemis Tapınağı (4), Efes Tiyatrosu (1), Efes Agorası (1), Kuretes Sokağı (1)	6
İstanbul [1985] Süleymaniye, Ayasofya,	3
Göreme Milli Parkı ve Kapadokya (Nevşehir) [1985]	2
Pamukkale-Hierapolis (Denizli) [1988]	2
Nemrut Dağı (Adıyaman - Kahta) [1987]	2
Göbeklitepe Arkeolojik Alanı (Şanlıurfa) [2018]	2
Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne) [2011]	2
Safranbolu Şehri (Karabük) [1994]	3
Doğal Miras:	
Ballıca Mağarası Tabiat Parkı (Tokat) 2019	1
Toplam	**23**
Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları	**f**
Sümela Manastırı (Trabzon) 2000	2
İshak Paşa Sarayı (2000)	1
Ahlat Eski Yerleşimi ve Mezar Taşları (Bitlis) [2000]	1
Sagalassos Antik Kenti (Burdur) [2009]	1

Çanakkale ve Gelibolu 1. Dünya Savaşı Alanları (Çanakkale) [2014]	3
Harput Tarihi Kenti (Elazığ) [2018]	1
Assos Arkeolojik Alanı (Çanakkale) [2017]	1
Anadolu Selçuklu Medreseleri (Konya, Kayseri, Sivas, Erzurum, Kırşehir) 2014	1
Zeugma Arkeolojik Alanı (Gaziantep) 2012	3
St. Paul Kilisesi, St. Paul Kuyusu ve Tarihi Çevresi (Mersin) 2000	1
Kültepe - Kanesh Arkeolojik Alanı (Kayseri) 2014	1
Ahi Evran Türbesi (Kırşehir) 2014	1
Aizanoi Antik Kenti (Kütahya) 2012	1
Mardin Kültürel Peyzajı (Mardin) 2000	1
Bodrum Kalesi (Muğla) 2016	1
Hacı Bektaş Veli Külliyesi (Nevşehir) 2012	1
Sümela Manastırı (Trabzon) 2000	1
Akdamar Kilisesi (Van) 2015	1
Tuşpa/Van Kalesi, Van Tarihi Kenti ve Höyüğü(Van) 2016	1
Malabadi Köprüsü (Diyarbakır) 2016	1
Antik Aspendos Kenti Tiyatrosu ve Su Kemerleri (Antalya) [2015]	2
Toplam	**27**

Tablo 8'de görüldüğü üzere etkinlik bültenlerinde Dünya Miras Listesi'nden 9, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları'ndan ise 21 unsur farklı frekans dağılımlarıyla bültenlerde yer almaktadır. Söz konusu kültürel unsurlar görsellerde, etkinliklerde ve metinlerde farklı şekillerde kullanılarak dil öğretimi için kullanılmıştır. Örneğin Dünya Miras Listesi'nde yer alan Efes Antik Kenti, bir metin aracılığıyla doğrudan tanıtılmış, bu bölgenin hem tarihi hakkında bilgiler sunulmuş hem de tarihsel yönüne ve önemine dikkat çekilerek öğrencilerin hayal kurmaları teşvik edilmiştir. Etkinlik olarak ise bahsi edilen kültürel yapıların görsellerine ve adlarına yer verilerek öğrencilerin bunları bulmaca etkinliğinde tespit etmeleri istenmiştir. Ayrıca Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan kültürel yapıların ve diğer unsurların görsellerle gösterildiği Türkiye haritasına yer verilmiştir. Her şehrin sahip olduğu gerek SOKÜM'e ait gerekse de SOKÜM dışında ön plana çıkmış unsurları haritada gösterilmiştir. Buna ek olarak her şehrin sahip olduğu zenginlikler liste halinde ayrıca belirtilerek öğrencilerin bu unsurları bölgesel olarak da öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 9. Etkinlik bültenlerindeki İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi ve Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri'ndeki Unsurlar

İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi	**f**
Karagöz (2009)	4
Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali (2010)	1
Geleneksel Çini Sanatı (2016)	1
Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı (2014)	1
Türk Kahvesi ve Geleneği (2013)	1
Âşıklık Geleneği (2009) (2), Lebdeğmez (1)	3
Toplam	**11**

Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri	**f**
Karagöz	4
Bakırcılık Geleneği (Erzincan)	1
Mesir Macunu Festivali	1
Mevlevi Sema Töreni	1
Kahve Kültürü	1
Toplam	**8**

Tablo 9'da İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'nden 6, Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri'nden ise 5 unsur farklı frekans dağılımlarıyla bültenlerde yer almaktadır. Her iki listede de yer alan ve bültenlerde en sık yararlanılan unsur konumundaki "Karagöz" farklı kapsamlarda (Metin, görsel veya etkinlik olarak) bültenlerde kullanılmıştır. Örneğin okuma etkinliğinde çeşitli kültürlerle Türk kültürü arasında kültürlerarası iletişimin sağlanması için Karagöz'e benzer bir tiyatro geleneğinin Endonezya'da da olduğu, hatta bu geleneğin de tıpkı Karagöz gibi özellikle Ramazan ayında tercih edildiğine dikkat çekilmiştir (EEB-4, s. 2). Karagöz'ün bayramlar, gezelim-görelim, kutlamalar temalarıyla ilişkilendirilmeye elverişli olması bakımından bu temalarda yararlanılması tercih edilmiştir. Bültenlerin hitap ettiği kitlenin (2-5. sınıf) ilgi alanları dikkate alınarak Karagöz'den çeşitli açılardan yararlanılmıştır.

Bültenlerde doğrudan "somut olmayan kültürel miras" kavramına yer verildiği bölümler de bulunmaktadır. Örneğin EEB-4'te SOKÜM kapsamında yer alan Karagöz, Türk kahvesi, Mevlevi sema törenleri, ebru ve çini sanatları gibi unsurların dinleme etkinliklerinden hareketle görsellerle eşleştirilmesi ve bu şekilde bahsi edilen kültürel unsurların tanıtılması amaçlanmıştır. Bültenlerde İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'nden yer verilen unsurlardan biri de âşıklık geleneğidir. Türk müziği temasında (EEB-3, s. 4) halk çalgılarına ek olarak evrensel opera ve piyano sanatçılarına, Barış Manço'ya ve âşıklık geleneğine de yer verilmiştir. Görsele ek olarak âşık atışmaları ve "dudakdeğmez" geleneği de video bağlantısı ile dinleme etkinliği olarak sunulmuştur.

Sonuç

Dil öğretiminde kültürden yararlanmak, modern dil öğretim yöntemlerinin hemfikir olduğu bir anlayıştır. Söz konusu hedef kitle, ana dili Türkçe olan iki dilli çocuklar olduğunda eğitimin temel hedeflerinden biri olan kültürleme açısından da "kültür" kavramı daha önemli hale gelmektedir. Öte yandan somut olmayan kültürel mirasın "korunma" ilkesinden hareketle söz konusu kültürel unsurların kuşaklara tanıtılması ve aktarılması da büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmada Fransa'daki öğrencilerin EILE kapsamında yabancı dil olarak Türkçe dersleri için hazırlanmış proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenleri bütüncül olarak halk bilimi kadroları açısından kısmi olarak ise somut olmayan kültürel miras unsurları açısından incelenerek bültenlerin kültürel niceliğine ve niteliğine yönelik tespitler yapılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın yanıt aradığı alt problemlere ilişkin şu değerlendirmeler yapılabilir:

Araştırmanın ilk problemi olan EILE Türkçe Müfredatı'nda hedef kazanımların edinilmesi için hangi unsurlardan yararlanılmasının önerildiği ile ilgili olarak Program'da somut örneklere de yer verilerek önerilerde bulunulmuştur. Hem halk bilimi kadrolarının çeşitli alanlarından hem de SOKÜM'ün Efes, Zeugma, Göbeklitepe, Çanakkale gibi tarihi mekânlarından örnekler verilerek öğrenme-öğretme

sürecine yönelik kültürel bir yelpaze çizilmeye çalışılmıştır. Program'ın genelinde hedef kazanımların edinilmesi için kültüre somut olarak bir işlev yüklenmiş "Kültürel Yaklaşımlar ve Örnekler" başlığı altında da söz konusu kültürel önermelere yer verilmiştir (EILE, 2022a).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenlerinin etkinliklerinde hangi kültürel unsurlardan yararlanıldığı ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bülten etkinliklerinde 16 adet halk bilimi kadroları unsurundan, 5 adet de SOKÜM unsurundan yararlanılmıştır. A1 düzeyi hedef kazanımlarıyla ilişkili olarak en çok sözlü gelenekler ve anlatımlar kültür sahasından akrabalık adları (13), selamlaşma sözleri (7), nezaket ifadeleri (4) bilmece (2), masal (1), hikâye (1) ve tarihten (1) yararlanılmıştır. Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler sahasında çocuk oyunları (9), bayramlar (6), gelenekler (1), yardımlaşmaya (1) yönelik kültürel unsurlar etkinliklerde kullanılmıştır.

Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar kültür sahasından yalnızca halk ilaçları içinde değerlendirilebilecek kültürel bir unsur dinleme etkinliği olarak kullanılmıştır. Gösteri sanatları kültür sahasında halk müziği ve halk tiyatrosundan yararlanılmıştır. Etkinliklerde halk çalgıları (1) ve Karagöz (3) tercih edilmiştir. El sanatları geleneği kültür sahasından da geleneksel çini ustalığı (1) ve ebru sanatından (1) yararlanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri olan EILE Müfredatı kapsamında hazırlanan proje tabanlı ve etkileşimli etkinlik bültenlerinde halk bilimi kadroları ve SOKÜM doğrultusunda hangi kültürel unsurlardan dil öğretimi için yararlanıldığı ve SOKÜM çerçevesinde bültenlerin kültürel yönünün ne şekilde desteklenebileceği ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarıyla hedef kazanımlar dikkate alındığında bazı kültürel unsurların dil öğretim sürecinde işlevsel olarak kullanıldığını ancak her kültür sahası için faydalanılabilecek pek çok unsurun da tercih edilebilir durumda olduğunu söylemek mümkündür.

Halk bilimi kadrolarının sözlü gelenekler ve anlatımlar sahası ile ilgili olarak bilmecelerden sıklıkla yararlanılmış (33), bunun da bilmecelerin hedef kitlenin ilgisini çekici niteliklere sahip olmasıyla ilişkili olarak yerinde bir tercih olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ilgi çekicilik yönünden benzer niteliklerde olan sayışmacaların özellikle A1 düzeyi kazanımlarından "sayıların öğretimi" ile ilgili olan örneklerinin bültenlerde yer alması faydalı olabilir. Bültenlerde sıklıkla yer verilen çocuk oyunlarının zenginliği de düşünülürse sayışmacalarla oyunların oynatılması, kitapların kültürel niteliğine ve öğrencilerin söz varlığının gelişimine katkı sağlayabilir.

Bültenlerde masal, hikâye, şiir ve diğer edebî türlerin yeterince yer almaması dikkat çeken ayrı bir noktadır. Yapılan analizde dokümanlarda 1 masal, 2 hikâye, 5 adet de şiir türünde edebî türe yönelik bulgular tespit edilmiştir. Bu türlerin A1 düzeyinin temel becerileriyle ilişkilendirilmesi görece zor olmakla birlikte öğrencilerin dil gelişimi ve ileri seviyelerde Türk edebiyatının en güzide örnekleriyle tanışabilmeleri ve bu türlerin belirgin özelliklerini fark edebilmeleri açısından dokümanlarda yer alması önemlidir. Dil becerilerinin geliştirilmesi açısından da bu türlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin uygun şiir ve tekerleme örnekleri, öğrencilere öğretilerek telaffuz çalışmaları için kullanılmalıdır. Sınıfların heterojen yapıda olması ve Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerin de sınıflarda olmasına rağmen hikâye, masal, destan, efsane gibi türlerden dinleme/izleme etkinliklerinde kullanılarak verim sağlanması mümkündür. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için Türk edebiyatının en güzide unsurlarıyla tanıştırılması açısından da materyallerde edebî türlerden yararlanılması önem arz etmektedir.

Bültenlerde 3 adet atasözü, 16 adet de deyim tespit edilmiş ve bunların bazılarının etkinliklerle doğrudan öğretimi hedeflenmiştir. Atasözü, deyim gibi söz varlığına yönelik unsurlar açısından bir değerlendirme yapılırsa Türkçenin en yaygın kullanılan örneklerine bültenlerde daha fazla yer verilmesi, bunların görsel okumayla ilişkilendirilerek anlaşılabilirliğinin ve ilgi çekiciliğinin artırılması da söz konusu olabilir.

Gösteri sanatları kültür sahası ile ilgili olarak bültenlerde hedef kitlenin ilgi alanları gözetilerek halk çalgılarına geniş yer ayrılmıştır. Çalgıların hem tanıtılması hem de öğrencilere türlerine göre kategorize ettirilmesi de Türk müziğine öğrencilerin ilgisini artıracak etkinlik tasarımlarıdır. Gösteri sanatlarının diğer sahaları açısından bültenler değerlendirildiğinde halk oyunları ve halk tiyatrosundan daha fazla faydalanılmasının mümkün olabileceği söylenebilir. Bültenlerin genelinde halk oyunlarından 1, halk tiyatrosundan Karagöz'e yönelik ise 5 adet bulgu saptanmıştır. Zeybek, horon, bar, halay gibi halk oyunlarının çeşitli türleri tanıtılarak ve öğrencilerin bu oyunlara ilgi duymasına zemin hazırlamak açısından kitaplarda yer verilmesi faydalı olabilir. Öte yandan dinleme/izleme etkinlikleri açısından meddahlık ve orta oyunundan da Türkçe öğretim faaliyetlerinde yararlanılabilir. Özellikle bu türlerin hedef kitleye hitap eden örnekleri izletilebilir ya da ders öğretmeni tarafından dinleme etkinliklerinde meddahlık canlandırması veya masal anlatıcılığı yapılabilir. Böylelikle Türkçenin vurgu, tonlama ve diğer artikülasyon özellikleriyle sesletime bağlı olarak cümlelerin duygu değerine yönelik oluşan farklılıkların öğrencilere sezdirilmesi mümkün olabilir.

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler sahasıyla ilgili olarak bültenlerde sıklıkla yer verilen unsurlar bayramlardır. Dinî bayramlarda gerçekleştirilen harçlık verme, bayramlaşma, el öpme, şeker tutma, ziyaretler, yardımseverlik gibi geleneklerin bayramlarla birlikte yer verilmesi mantıklıdır.

Bültenlerde halk sporlarından yağlı güreşe yer verilmiştir. Sanat ve spor dalları "hobilerim" teması altında hem tanıtılabilir hem de onlardan dil öğretiminde yararlanılabilir. Öğrenciler, okçuluk ve cirit gibi diğer halk sporlarına da ilgi gösterebilir. Buradan hareketle onlara model sunmak açısından Mete Gazoz, Rıza Kayaalp gibi millî sporculara ve elde ettiği başarılara biyografik olarak yer vermek, çocukları spora teşvik etmek açısından da yerinde olabilir.

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler kültür sahasının diğer alanı olan çocuk oyunları bakımından ise bültenler büyük bir zenginlik taşımaktadır. Bültenlerde mangala, misket, körebe, saklambaç, yakan top, yağ satarım; bal satarım, istop gibi hem geleneksel hem de evrensel nitelikli oyunlardan sıklıkla yararlanılmıştır. Buna ek olarak müfredatta (EILE, 2022, s. 2) verilen örneklerden (geleneksel Türk oyuncakları, oyuncakları kullanma talimatları ve bunları anlamaya yönelik çalışmalar) hareketle de topaç vb. geleneksel oyuncak formlarından ve onların kullanılması veya hazırlanmasına yönelik talimatları içeren metinlerden yararlanılabilir.

Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları geleneği sahalarına yönelik bir değerlendirilme yapıldığında bu iki kültür sahasının unsurlarından bültenlerde çok az yararlanıldığını söylemek gerekir. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar sahasıyla ilgili yalnızca halk mutfağı çerçevesinde değerlendirilebilecek dört unsur, halk ilaçlarına yönelik de bir adet kültürel unsur tespit edilmiştir. Bu kültür sahasının alt kültür alanları A1 düzeyi Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilmeye çok elverişli görünmese de hem halk mutfağı unsurlarından hem de halk haberleşme tekniklerinde yer alan "mektup" ve hayvan kullanımı" (posta güvercini vb.) unsurlarından yararlanılabilir.

Bu sahanın kültürel alanları ile ilgili olarak halk mutfağına A1 çerçevesinde dikkat çekmekte faydalı olacaktır. Özellikle ilgi çekici bazı halk yemeklerinin yapılış aşamaları sıralama etkinlikleri şeklinde hazırlanabilir okuma ve dinleme izleme çalışmaları yapılabilir. Halk mutfağından hareketle öğretilmesi amaçlanan sebze, meyve ve diğer gıda isimlerinin öğretimine yönelik etkinlik tasarımları da yapılabilir. Bilindiği üzere bazı halk yemekleri folklorun diğer zenginliklerinden türkülere de konu olmuştur. Söz konusu bu türküler yemek hazırlama aşamaları gibi yönleriyle dinleme etkinliği olarak kullanılabilir, tema başlarında yalnızca dikkat çekme aşaması için de kullanılabilir. Türk müziği, bu bakımdan da zengindir. Örneğin Kabacık ve Aksoy'un (2019) yaptığı bir araştırmada 67 adet türküde 25 farklı yiyecek ve içeceğin geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler, yemeklere yönelik temaların türkülerle ilişkilendirilmesinin mümkün olacağının bir göstergesidir.

El sanatları geleneği ile ilgili olarak bültenlerde geleneksel çini ustalığı ve ebru sanatına dair bulgulara rastlanmıştır. Ebru, çini, hat ve dokuma sanatları başta olmak üzere geleneksel mesleklerden yararlanmak hem Türk kültürünün tanıtılmasına hem de bu unsurların dil öğretiminde çeşitli etkinliklerde kullanılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca el sanatları geleneğinin diğer alt başlığı olan "giyim-kuşam ve süslenme" unsurlarıyla A1 düzeyi için gerekli olan kılık-kıyafet örneklerinden kelime öğretimi kapsamında yararlanılabilir.

Bültenlerde somut olmayan kültürel miras listeleri unsurlarından zengin bir çeşitlilikte ve sıklıkta yer almaktadır. Dünya Miras Listesi'nden 8, Doğal Miras Listesi'nden 1, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları'ndan 21, İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'nden 6 farklı unsur 1-6 frekans aralığında bültenlerde yer almıştır. Buna karşın SOKÜM'ün bu zengin içeriğinin dil öğretiminde aktif olarak kullanılması ve bültenlerdeki dağılımı açısından irdelendiğinde tüm bültenlere dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Söz konusu unsurların çoğu EEB-4'teki 5 adet etkinlikte kullanılmıştır. Bu çerçevede EILE Programı çerçevesinde yapılan örneklemelerden hareketle şu konu alanlarına yönelik SOKÜM unsurlarından yararlanılabileceği söylenebilir: Basit bir adres açıklaması (EILE, 2022a, s. 1); kutlamalar ve özel günlerde (Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali- haziran ayında, Karagöz- Ramazan ayında, Âşıklık Geleneği ise kutlamalarla ilgili çeşitli temalarda kullanılabilir). 5N-1K kapsamında (EILE, 2022a, s. 6) tasarlanacak etkinliklerde bireylerin SOKÜM mekânlarında yaptıkları sportif-sanatsal eylemleri belirtmeleri istenebilir. Türkiye'de sofra kültürü (EILE, 2022a, s. 7) ile ilgili olarak Tören Keşkeği ve Mesir Macunu Festivali, Türk Kahvesi Geleneği başta olmak üzere halk mutfağına yönelik diğer SOKÜM unsurlarından yararlanılabilir. Türkiye'de Geleneksel Sporlar (EILE, 2022a, s. 9) ve hobiler (2022a, s. 11) Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Geleneksel Türk Okçuluğu ve diğer etnospor ögeleriyle bir arada değerlendirilebilir. "Hangi Oyunu Oynayalım? (EILE, 2022a, s. 12) konu alanı içinse Mangala oyunundan yararlanılabilir.

SOKÜM'ün ve halk biliminin telaffuz edilen örneklerinden yararlanmak, dil öğretimine kültürel işlevsellik katacağı gibi öğrencilerin bu unsurları tanımalarına ve ilgi göstermeleriyle birlikte icracı olmaya kadar uzanan bir yolun kapısının aralanmasına ve SOKÜM'ün korunmasına da katkı sağlamış olacaktır.

Kaynakça

Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Türk Dil Kurumu.

Berelson, B., & Steiner, G. A. (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings. Harcourt,* Brace & World.

Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals, 51*(1), 140-151.

Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal, 61*(1/2), 3-12.

Eagleton, T. (2005). *Kültür yorumları*. Ayrıntı.

Gallois, C., & Callan, V. J. (1997). *Communication and culture - a guide for practice*. John Wiley & Sons Inc.

Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix, 5*(1), 73-84.

Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. Remzi.

Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi.

Kabacık, M., & Aksoy, M. (2019). Gastronomi ile Türk halk müziği ilişkisi üzerine betimsel bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 7*(2), 1519-1533. https://doi.org/10.21325/jotags.2019.433.

Kramsch, C. (1997). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kuo, M. M., & Lai, C. C. (2006). Linguistics across cultures: the impact of culture on second language learning. *Online Submission, 1*(1), 1-10.

Ocak, G. (2019). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. G. Ocak (Eds.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (p. 218-272). Pegem Akademi.

Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor, 11*(82), 6-12.

Oğuz, M. Ö. (2013a). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Milli Folklor, 25*(100), 5-13.

Oğuz, M. Ö. (2013b). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. The University of Chicago Press.

Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(2), 371-375.

TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Avrupa Konseyi.

Turgut, Y. (2014). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nitel ve Nicel. A. Tanrıöğen (Eds.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (p. 193-250). Anı.

Williams, R. (2012). *Anahtar sözcükler*. İletişim.

Elektronik kaynaklar

EILE. (2022, Ekim 20). *Langues Vivantes Etrangères*. EILE: https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/lve31/eile/

EILE. (2022a, Ekim 20). *Académie D'orléans-Tours*. Turc: https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/enseignement_et_pedagogie_par_departement/enseignements_et_pedagogie_41/lv41/eile/turc/

KTB. (2022, Ekim 18). *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı*. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi: https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264414/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi.html

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 1*. https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05172425_Etkinlik_Bulteni_1.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 10*. Büyük İcatlar: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/04144910_Etkinlik_Bulteni_10.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 11*. Gökyüzüne Bak: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/28173551_Etkinlik_Bulteni_11.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 12*. Kutlamalar: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/25221610_Etkinlik_Bulteni_12.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 13.* Şehirler Ülkeler: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/22223750_Etkinlik_Bulteni_13.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 14.* Penceremde Bir Kuş: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/15080859_Etkinlik_Bulteni_14.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 2.* İyi Bayramlar: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05173634_Etkinlik_Bulteni_2.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 3.* Türk Müziği: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05173729_Etkinlik_Bulteni_3.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 4.* Gezelim Görelim: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05174130_Etkinlik_Bulteni_4.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 5.* Sağlıklı Yaşam: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05174359_Etkinlik_Bulteni_5.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 6.* Yaşasın Okulumuz: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05175131_Etkinlik_Bulteni_6.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 7.* Ailem: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05175501_Etkinlik_Bulteni_7.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 8.* Harika Bir Gün: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05181345_Etkinlik_Bulteni_8.pdf

MEB. (2022, Ağustos 31). *Etkileşimli Etkinlik Bülteni: Sayı 9.* Birlikte Yaşıyoruz: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/05181841_Etkinlik_Bulteni_9.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 1: Merhaba.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/06124006_TEMA_1.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 10: Tatile Gidiyoruz.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/10135425_TEMA_10.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 2: Haydi Okula.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/08131028_TEMA_2.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 3: Ailem ve Evim.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/26115604_TEMA_3.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 4: Ne Yiyelim?* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/08162902_TEMA_4.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 5: Vücudumuz.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/01192918_TEMA_5.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 6: Oynar mısın Bizimle?* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/11132035_TEMA_7.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 7: Saat Kaç.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/07194104_TEMA_6.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 8: Hava Nasıl Oralarda?* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/18101348_TEMA_8.pdf

MEB. (2022, Eylül 01). *Tema 9: Hayvanlar Alemi.* Türkçe A.1 Proje Tabanlı Etkinlik Bülteni: https://parisea.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/28090904_TEMA_9.pdf

UNESCO. (2022, Ekim 17). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF.pdf

02. Ses eğitiminde Linklater metodunun kullanımı: sistematik analiz

Yiğit KOCABIYIK[1]

APA: Kocabıyık, Y. (2022). Ses eğitiminde Linklater metodunun kullanımı: sistematik analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 21-29. DOI: 10.29000/rumelide.1220205.

Öz

Linklater metodu, insan sesinin engelleyici gerilimden kurtulması için geliştirilmiş bir dizi egzersizden oluşan bir ses eğitim yöntemidir. Başlangıçta oyunculuk eğitimi için geliştirilen bu metot doğal sesin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Doğal ses kavramı, metodun geliştiricisi tarafından, duygusal dürtüyle doğrudan temas halinde olan, akıl tarafından şekillendirilen, ancak onun tarafından engellenmeyen bir ses olarak tanımlanır. Uygulanan egzersizlerle sesin kullanımından kaynaklı sorunları engelleyerek doğal sesin ortaya çıkması sağlanmaktadır. Bu çalışma, ses eğitimi alanında Linklater metodu özelinde yapılan çalışmaları analiz ederek metodun ses eğitiminin hangi alanlarında kullanıldığını, nasıl sonuçlar elde edildiğini ve ses eğitimi açısından yararlı bir metot olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada sistematik analiz yöntemi kullanılarak ses eğitimi konusuyla alakalı olan tüm çalışmalar taranmıştır. Belirlenen anahtar kelimelerle yapılan araştırma sonucunda İngilizce ve Türkçe dillerinde Linklater Metodu ile doğrudan ilgili toplam 54 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 35'i makale, 3'ü kitap bölümü, 3'ü röportaj, 3'ü kitap incelemesi, 10'u ise tezlerden oluşmaktadır. Bu çalışmaların özetleri/girişleri değerlendirildikten sonra sadece 4'ünün deneysel çalışma olduğu tespit edilmiştir. Seçilen çalışmaların her biri ses eğitimi ile Linklater Metodu arasında doğrudan bağlantılı olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sonucunda Linklater metodunun ses eğitiminde sanat, tedavi ve dil eğitimi alanlarında kullanıldığı görünmektedir. Ayrıca ses eğitiminde Linklater Metodu kullanılarak yapılan araştırmalarda sonuçların olumlu yönde olduğunu ve yapılan araştırmalar ışığında ses eğitiminde bu metodu kullanmanın yararlı olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Ses eğitimi, Linklater metodu, Linklater

Use of Linklater method in voice training: systematic analysis

Abstract

The Linklater method is a voice training method consisting of a series of exercises developed for the human voice to get rid of the inhibiting tension. This method, which was originally developed for acting education, aims to reveal the natural voice. The concept of natural voice is defined by the developer of the method as a voice that is in direct contact with the emotional impulse, shaped by the mind, but not inhibited by it. With the exercises applied, natural voice is provided by preventing the problems caused by the use of voice. This study aims to analyze the studies on the Linklater method in the field of voice education, in which areas of voice education the method is used, what results are obtained and whether it is a useful method in terms of voice education. In the research, all studies related to the subject of voice training were scanned by using the systematic analysis method. As a result of the research conducted with the determined keywords, a total of 54 studies in English and Turkish languages directly related to the Linklater Method were reached. 35 of these studies consist

[1] Arş. Gör. Dr., Iğdır Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi (Iğdır, Türkiye), kocabiyikyigit@gmail.com, 0000-0001-7390-6370 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220205]

of articles, 3 of them are book chapters, 3 of them are interviews, 3 of them are book reviews and 10 of them are theses. After evaluating the abstracts/inputs of these studies, it was determined that only 4 of them were experimental studies. Care has been taken to ensure that each of the selected studies is directly related to voice training and the Linklater Method. As a result of the research, it seems that the Linklater method is used in the fields of art, therapy and language education in voice education. In addition, it is possible to say that the results of the researches using the Linklater Method in voice education are positive and it is useful to use this method in voice education in the light of the researches.

Keywords: Voice training, Linklater method, Linklater

1. Giriş

Ses eğitimi, bireye konuşurken ya da şarkı söylerken belli yöntemleri uygulayarak sesini sağlıklı ve etkili bir şekilde kullanmasına ilişkin davranışları kazandırmak amacıyla uygulanan bir eğitimdir (Töreyin, 2008: 81). Ses sağlığı çalışmalarının yanı sıra insan sesini bir enstrüman olarak kullanan sanat dallarında bu eğitim merkezde konumlanmaktadır. Bu sanat dallarından biri olan oyunculuk alanındaki ses eğitiminde 20. yüzyıl ile birlikte bir değişimin varlığından söz etmek mümkündür. Öyle ki bu yüzyılın öncesinde ses eğitimine dair çalışmalar konuşmanın 'güzelliğine', fonetik ve telaffuz kurallarına odaklanırken bu yüzyıl sonrasında bu kuralların yanı sıra sesin bilimsel olarak araştırıldığı, bu araştırmalar ve deneyimler doğrultusunda çeşitli tekniklerin geliştiği görülmektedir. Özellikle ses organlarının işleyişine dair araştırmalar ilerledikçe ses ve nefes üzerine teknikler artmış, bu artış ses eğitimi alanına ciddi bir katkı sağlamıştır (Cox, 1990). Kristin Linklater, Cicely Berry, Patsy Rodenburg, Arthur Lessac ve Frederick Matthias Alexander gibi oyunculuk temelli ses eğitimi alanında önde gelen uygulayıcılar da yöntemlerini uluslararası düzeye taşıyarak, alandaki deneyimleriyle bu gelişmelere katkıda bulunmuşlardır (McAllister-Viel, 2007:97; Berry, 1974; Rodenburg, 1998). Yapılan araştırmalar oyuncuların seslerini geliştirmeyi amaçlayan bu tekniklerin sadece oyunculuk sanatı değil, diğer sanat dallarında da aktif olarak kullanıldığını göstermektedir (Perçin, 2004). Hatta sadece sanat dallarıyla kalmayıp ses problemlerinin çözümünde bu tekniklerden yararlanıldığı da gözlemlenmiştir (Sabar, 2008). Dolayısıyla yüzeysel bir bakışla da olsa oyuncu merkezli yaklaşımların son zamanlarda farklı alanlarda da kullanıldığı ve bu yaklaşımlardan yararlanıldığı görülmektedir.

Bu çalışma yukarıda adı geçen uygulayıcılardan ve geliştiricilerden biri olan Kristin Linklater'ın kendi adını alan Linklater Metoduna odaklanmaktadır. Ayrıca çalışma Linklater Metodunun hangi alanlarda kullanıldığını ve ses eğitimi açısından yararlı bir metot olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir.

- Ses eğitiminde Linklater Metodu hangi alanlarda kullanılmaktadır?
- Ses Eğitiminde Linklater Metodu kullanılarak nasıl sonuçlar elde edilmiştir?
- Bilimsel araştırmalara göre ses eğitiminde Linklater Metodunu kullanmak yararlı mıdır?

Sıralanan sorulara yanıt bulabilmek amacıyla Linklater Metodu sistematik analiz yöntemiyle ses eğitimi kapsamında incelenmiştir. Literatüre bakıldığında ülkemizde sadece bir çalışmanın var olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın ülkemizde az sayıda bulunan sanat alanındaki analiz çalışmalarına ve ses eğitimi alanına katkı sunması ümit edilmektedir. Bununla birlikte alandaki bilimsel iletişimi canlı tutma adına bu gibi çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın yöntemine

ve bulgularına geçmeden önce Kristin Linklater ve metodu hakkında kısa bir bilgilendirmenin araştırma açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2. Kristin Linklater ve metodun temelleri

Oyunculuk eğitmeni, yönetmen, yazar ve vokal koçu Kristin Linklater, London Akademy of Music and Dramatic Art'ta (LAMDA) ses eğitmeni Irıs Warren'den öğrenim görmüş, mezun olduktan sonra Warren'le olan öğrenimine altı yıl boyunca devam etmiştir (Linklater, 2006: 6). Warren, oyuncuları 'basitçe ve yürekten derin duygularla konuşma' konusunda eğitme yeteneğiyle ünlüydü (MacOwan, 1976: i.). Bu süreç içerisinde öğrenim gördüğü okulda eğitim veren Linklater, metodunun temelini Warren'in metodolojisine dayandırmaktadır. Warren'in 1930'larda oluşturduğu metodolojisi 'kontrolü dış fiziksel kaslardan içsel psikolojik dürtülere aktararak' 'güçlü duyguyu ifade etmek' üzerine kuruludur (Linklater 2006: 5). Linklater'ın metodolojisi ise doğal sesi özgür bırakmayı amaçlar. Freeing the Natural Voice kitabının adını taşıyan bu eylem, duygusal dürtüyle doğrudan temas halinde olan, akıl tarafından şekillendirilen, ancak akıl tarafından engellenmeyen bir ses olarak tanımlanır (Linklater 2006: 8). Uygulanan egzersizlerle doğal sesin ortaya çıkışı sağlanıp, sesin kullanımından kaynaklı sorunları engellemek hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu noktada benzerliklerden kaynaklı Linklater'ın metodunun Warren'in metodolojisi üzerine inşa edildiğini söylemek yanlış olmaz.

Warren'in yanı sıra Aleksander ve Feldenkrais tekniklerinden, yoga egzersizlerinden ilham alan (Linklater 2006:32) Linklater, 1963 yılında kendi stüdyosunu kurmak için Amerika'ya gitmiş (Linklater, 2006: 6) Robert Whitehead, Harold Clurman, Elia Kazan ve Joseph Chaikin tarafından yönetilen tiyatro topluluklarında vokal koçu olarak çalışmıştır (Linklater, 2006: 4). Linklater ayrıca 1965'ten 1978'e kadar New York Üniversitesi'nin lisansüstü tiyatro programında ses dersleri vermiştir. Shakespeare & Company'nin kurucu üyesi olan Linklater, Freeing Shakespeare's Voice (1993) adlı ikinci kitabını yazmıştır. Bu kitapta Shakespeare oyunlardan örnekler kullanan Linklater, okuyucularına Shakespeare'in sözlerini kendilerine ait kılmaları için çeşitli araçlar sunmuştur. Ayrıca Linklater, 1990'dan 1996'ya kadar Boston'daki Emerson College'da ders vermiş, Boston ve New York bölgelerinde eğitmenlere kendi vokal metodolojisini öğretmeleri için sertifika vermiştir (Raphael, 1997). 2013 yılında Linklater, İskoçya'da Linklater Ses Merkezi'ni kurmuş, aynı yıl Highlands and Islands Üniversitesi'nin fahri üyesi olmuştur. 5 Haziran 2020'de 84 yaşında yaşamını yitirmiştir.

3. Linklater metodu

Linklater metodunda imgelem öğretim biçiminin en önemli ayrıntılarından biri olarak işlev görmektedir. Metodun öğretiminde ses, beden ve nefes hakkında bilimsel bir anlatım yerine imgelem yoluyla anlatımı tercih eden Linklater, bu anlatımın eğitimdeki gelişime destek olduğu düşüncesindedir (Linklater, 2006: 15). Örneğin; metotta 'nefes al' ve 'nefes ver' yönergeleri kullanılmaz. Linklater, nefes farkındalığının oluşması için kullanılan fiilleri 'özgürleştirme' mesajlarıyla değiştirmektedir. 'Nefes al' ve 'Nefes ver' yönergeleri yerine 'nefesin içeri girmesine izin ver', 'iç çekme dürtüsünü besle ve sonra serbest bırak', 'nefesin kaçmasına izin ver' gibi yönergeler kullanmanın katılımcının zihninde bir özgürlük oluşturmasına ve zihin ile beden arasındaki alışkanlıkları ortadan kaldırmasına yardımcı olmaktadır (Linklater, 2009: 104).

Gevşeme, nefes ve ses üzerine bir dizi egzersizden oluşan Linklater metodunun fiziksel farkındalıkla ilgili aşamasında omurgaya odaklanılmaktadır. Çünkü Linklater'a göre güçlü bir omurga özgürce nefes almaya yardımcı olmakta, eğer omurga hizada değilse, vücut desteği zayıflamakta ve bu da karın

kaslarını destek sağlamaya zorlamaktadır. Ona göre, karın kasları destek için kullanılırsa, nefes almak için kullanılmaz, bu da sesi engeller (Linklater, 2006). Nefes almanın tek bir doğru yolu olmadığını belirten Linklater, kişinin önce kaslarını gevşetmesi ve nefesinin farkına varması gerektiğini savunur.

Linklater metodundaki bir diğer önemli unsur nefes farkındalığıdır. Linklater özellikle nefesle ilgili özel ilgi alanlarının olduğunu belirtmekte, nefesin ses perdelerinden geçerken sesi nasıl yarattığı ve konuşurken içtenliği açığa çıkarmaya ya da gizlemeye nasıl yardımcı olduğuyla ilgilenmektedir. Linklater'in nefes ve duygular arasında kurduğu bağ bu noktada önemlidir. Çünkü ona göre sesin doğallığını, içtenliğini ortaya çıkaran unsur nefes alma alışkanlarının farkındalığı ile alakalıdır. Küçük bir bebeğin nefes almasını gözlemlemenin bu savı doğrulayacağını düşünen Linklater, aç bir bebeğin annesini emmek üzere yakınlaştığında bedeninde bir heyecan dalgasının ortaya çıktığını belirtir. Bu gözlem sonucunda bebeğin solunumunun aritmik olduğu ve biyolojik dürtüleri ortaya çıkardığı görülmektedir. Dolayısıyla duygusal dürtüleri doğallıkla ortaya çıkarmanın yolu ilk olarak nefesle elde edilebilir. Ayrıca Linklater'a göre solunumun iyileşmesi ile sesin iyileşmesi doğru orantılıdır (Linklater, 2006: 43). Dolayısıyla katılımcının özgür, doğal ve gerilimden ya da duygusal engellerden uzak bir nefes alması amaçlanmaktadır. Bu amaca erişmek için eğitimdeki ilk adım, nefesi kontrol etmeden gözlemlemektir (Linklater, 2006: 44). Bu gözlem esnasında nefes dışarı çıkarken diyaframın yukarı doğru hareket ettiği ve nefes içeri girerken diyaframın aşağıya indiği hayal edilir (Linklater, 2006: 49).

Metodun bir diğer önemli unsuru rahatlama nefesidir. İç çekme olarak da tanımlanan bu nefes bedenin farklı bölgelerini tanımanın yanı sıra içgüdü, güç ve kapasitenin keşfini başlatmaktadır. Metotta iç çekme fiziksel kontrolü devre dışı bırakmaya yarayan bir araç olarak işlev görmektedir. Fiziksel kontrolü bırakmak konuşma için olduğu kadar şarkı söylemek için de kazanım sağlayan bir eylemdir (Linklater, 2009: 107). Bu aşamada acı verici duygular da dahil olmak üzere diğer duyguları da dahil ederek rahat bir nefes alma ve serbest bırakma işlemi devam eder. Böylece değişen duyguların sesi engelleyecek gereksiz gerilimlere yol açmaması sağlanır. Bu süreçte katılımcı nefesinin ne istediğini söylemesine izin verirse, bilinçli kontrol için enerji harcamasına gerek kalmaz (Linklater, 2006: 63).

Nefesin ardından sese odaklanılan metotta imge kullanımı yoğunlaşarak sesi yönlendirmeye ya da estetize etmeye dair girişimlerden uzaklaşma hedeflenir. Basit, formsuz ses kombinasyonları ile devam eden bu aşamada ilkel cümle kullanımı önemlidir. Ayrıca Linklater'ın kanal olarak adlandırdığı yapıyı oluşturan çene, dil ve yumuşak damak üzerine çalışmaların da yer aldığı metotta söz konusu organlar üzerindeki bilinçli kontrolün kaldırılması amaçlanır. Rezonans egzersizleri ile devam eden çalışmalarda ses üretmek için yoğun efor sarf etmek yerine, sesi başlatacak imgenin kurulumuna odaklanılır (Davutoğlu, 2015). Bu noktada bedeni serbest bırakmak önemlidir. Bedenin serbest bırakılması, yaylanma ve salınma benzeri hareketlerle sağlanır. Bu hareketlerin kullanılmasındaki amacı bir salıncağın işleyişi ile açıklayan Linklater, salıncağın yerçekiminden faydalanarak doğal enerji üretmesi gibi katılımcının da salınım ve yaylanmasıyla salıncakla benzerlik kurabileceği görüşündedir (Linklater, 2006: 289). Sözcük ve metin çalışmaları ile devam eden egzersizlerde katılımcının anlamın ötesine geçmesi istenir. Sözcük ve cümleler metotta duygusal uyaran olarak kullanılır.

4. Yöntem

Çalışmada, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı veya bir ilgi fenomeni ile ilgili bütün erişilebilir araştırmaları tanımlamaya, değerlendirmeye ve yorumlamaya yarayan (Kitchenham, 2004) 'sistematik inceleme' metodu kullanılmıştır. Ayrıca çalışma, Kitchenham (2004)'ün araştırmasından yola çıkarak aşağıda yer alan üç aşamalı yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

- Planlama
    - Araştırmaların seçimi
    - Çalışmaya dahil etme/hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi
    - Kodlama ve kategorilerin belirlenmesi
- İncelenecek Çalışmaların Belirlenmesi
- Rapor etme

Araştırmalar Ağustos-Ekim 2022 tarihinde 'Linklater Voice Method', 'Kristin Linklater', 'Linklater' anahtar kelimeleriyle Google Scholar üzerinden taranarak seçilmiştir. Çalışmada öncelikle başlık ve özetler incelenmiş, özeti açık olmayan çalışmaların seçim kriterlerine uygun olup olmadığı tespit edebilmek için tam metni incelenmiştir. Araştırma kapsamında seçim aşağıdaki kriterlere uygun bir şekilde yapılmıştır.

- Linklater Metodunun kullanımının sonuçlarını değerlendiren bir araştırma olması
- Tez, makale ya da kitap olması
- Tam metnine ulaşılabilmesi
- Deneysel çalışma olması
- Türkçe ya da İngilizce yayın olması

Röportaj, söyleşi, inceleme yazıları, notlar, haber öğeleri ya da bildiri gibi dokümanlar bu araştırmanın kapsam dışında tutulmuştur. Ayrıca kriterler arasında deneysel çalışmalarının esas alınması uygulamaların işlerliğinin sınanması açısından önemli görülmektedir.

Çalışmalara yönelik bulguları analiz etmek üzere ele alınan faktörler, çalışmanın araştırma soruları ekseninde aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Faktör:
    - Ele alınan alan
- İkinci ve Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Faktör:
    - Sonuçların Analizi

5. Bulgular

Belirlenen anahtar kelimelerle yapılan araştırma sonucunda İngilizce ve Türkçe dillerinde Linklater Metodu ile doğrudan ilgili toplam 54 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 35'i makale, 3'ü kitap bölümü, 3'ü röportaj, 3'ü kitap incelemesi, 10'u ise tezlerden oluşmaktadır. Bu 54 çalışmanın 53'ü İngilizce araştırmalardan oluşurken, sadece 1'i Türkçe(Davutoğlu, 2015)'dir. Bu çalışmaların özetleri/girişleri değerlendirildikten sonra sadece 4'ünün deneysel çalışma olduğu tespit edilmiştir. Seçilen çalışmaların her biri ses eğitimi ile Linklater Metodu arasında doğrudan bağlantılı olmasına özen gösterilmiştir. Bu 4 çalışmanın 2'si makale (Nilsson vd., 2022; Monteagudo vd., 2017), 1'i tez (Wessendarp, 2012), 1'i ise kitap bölümü(Piazzoli ve Kennedy, 2018)'dür.

5.1. Çalışmalarda ele alınan eğitim alanı

Ses eğitiminde Linklater metodunun hangi alanlarda kullanıldığına dair çalışmanın ilk sorusu kapsamında bulgulara bakıldığında, 16 aylık Linklater Metot eğitiminin ardından oyunculuk

öğrencilerinin seslerindeki algısal ve akustik değişiklikleri araştıran ilk çalışmanın sanat alanında yapıldığı görülmektedir (Nilsson vd., 2022). Kekeme bireylerde kullanılmak üzerine Linklater Metodunun tedavi etkinliğini belirlemek amacını taşıyan diğer çalışmanın tıp alanında (Monteagudo vd., 2017), İtalyanca dil eğitiminde 8 haftalık gevşeme ve ses egzersizlerinin uygulandığı bir diğer çalışma ise dil eğitimi (Piazzoli ve Kennedy, 2018) alınanda yapılmıştır. Linklater metoduna dayalı bir ses eğitimi kursuna katılan oyunculuk öğrencileri ile eğitim almayan diğer oyunculuk öğrencilerinin algısal, akustik ve aerodinamik olarak ölçüldüğü çalışmanın yine sanat alanı (Wessendarp, 2012) ile alakalı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Alanları

Çalışmanın Yapıldığı Alan	Çalışma Sayısı (f)	Yüzde (%)
Sanat Eğitimi	2	50.00
Dil Eğitimi	1	25.00
Tıp	1	25.00
Toplam	4	100

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaların 2'sinin sanat eğitimi, 1'inin dil eğitimi, 1'inin ise tıp alanında tedavi amaçlı yapıldığı gözlemlenmektedir.

5.2. Çalışmalardaki sonuçların analizi

Kapsam dahilindeki ilk çalışma Kuzey Amerika'da oyunculuk programına kayıtlı 11 öğrenci (8 kadın, 3 erkek, 22-30 yaş aralığında) ile gerçekleştirilmiş, çalışmada öğrencilere 16 ay boyunca Linklater Metodu eğitimi verilmiştir. Eğitim öncesinde W. Shakespeare'in Kral Lear oyunundan 146 kelimelik bir bölüm seçilmiş ve öğrencilere kayıt esnasında duygusal açıdan herhangi bir yönlendirme yapılmadan kayıt alınmıştır. Bu kaydın yanı sıra sürekli bir şekilde sesli harf kaydı alınmış, perde aralıkları belirlenmiştir. Alınan bu kaydın ardından 16 aylık eğitim sonunda kayıtlar yinelenmiş, değişimler gözlenmiştir. Çalışmada bu uygulama sonucunda öğrencilerin ne yönde kazanımları olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Linklater Metodu eğitimi sonrası okumada perde aralığının daha geniş olduğu, ünsüz artikülasyonun netliğinde artış olduğu ve ses renklerinde koyulaşma gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin metin okuma kayıtları analiz edildiğinde son kayıtta seslerin daha özgürce üretildiği, seslerin daha olgun ve anlamlı hale geldiği tanımlanmıştır. Ayrıca çalışmada denek sayısının az oluşu bir problem olarak saptanmıştır (Nilsson vd., 2022).

Kapsam dahilindeki ikinci çalışma kekemelik teşhisinin konulduğu 4 katılımcı (3 kadın, 1 erkek, 21-24 yaş aralığında) ile gerçekleştirilmiş, çalışmada katılımcılara 12 haftalık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim boyunca her oturumda uygulamayı gerçekleştiren araştırmacılar kendi deneyimlerine ve katılımcıların ilerlemesine ilişkin gözlemlerini kaydetmişlerdir. Bu kayıtlara ek olarak katılımcılardan günlük gerginlik ve uygulama günlüğü tutmaları istenmiş, ilk dört haftanın sonunda veriler toplanarak katılımcılardan açık uçlu program değerlendirme anketi doldurmaları istenmiştir. Linklater metodunun uygulanışın ardından sonuçlar analiz edildiğinde nefes alma ve gevşeme tekniklerinin katılımcıların genel yaşam kalitesini iyileştirdiği gözlemlenmiş, katılımcıların üçünün bedenlerindeki gerilim algısında olumlu yönde bir eğilim olduğu ve uygulamanın kekemelik tedavisinde kullanıma uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada uygulama sürecinin kısa olması ve katılımcı sayısının az olması bir problem olarak belirtilmiştir (Monteagudo vd., 2017).

Kapsam dahilindeki üçüncü çalışma İtalyanca dil eğitimi kursunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve 8 haftalık bir Linklater Metodu eğitimi verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası anketler, eğitmen günlüğü ve öğretim kadrosu ile görüşmeler aracılığıyla değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada katılımcıların ses farkındalığını biraz değiştirebildikleri ve sözlü üretimde bazı faydalar bildirdikleri gözlemlenmiştir (Piazzoli ve Kennedy, 2018).

Kapsam dahilindeki son çalışma Toledo Üniversitesi Tiyatro ve Film Bölümü'nde öğrenim gören 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, öğrenciler deney ve kontrol olmak üzere iki gruba bölünmüştür. Bir klinikte tüm öğrencilerin ses değerlendirmeleri yapılmış, bu değerlendirmelere ek olarak anketler uygulanmıştır. Çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere 16 haftalık bir eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından sonuçlar analiz edildiğinde metodun sürekli fonasyon sırasında hava akışı kontrolünü kolaylaştırdığını ve bunun da uzun monologlar sunmak, sesi bir performans boyunca fiziksel olarak zorlu hareket ederken kullanmak gibi sahne görevleri sırasında öğrencilere yardımcı olabileceği görülmüştür. Ayrıca çalışmada metodun etkinliğini tam olarak değerlendirmek için daha fazla katılımcıya ve daha uzun süreye ihtiyaç duyulduğu da belirtilmiştir (Wessendarp, 2012).

6. Sonuç

Araştırmada literatürde Linklater Metodu üzerine yapılan ve ses eğitimine odaklanan deneysel çalışmalar incelenerek metodun ses eğiminin hangi alanlarında kullanıldığı, nasıl sonuçlar elde edildiği ve çalışmalara göre metodun yararlı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada deneysel çalışmaların incelenmesinin nedeni yapılan uygulamaların işlerliğini ortaya koyması, bu araştırmanın sorularına ilişkin cevapları içermesidir. Belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda toplamda 54 çalışmaya erişilmiştir. Araştırmanın amacı ve belirlenen özel kriterler doğrultusunda ise 4 deneysel çalışma olduğu görülmüştür. Bu metot özelinde Türkçe dilinde yapılmış deneysel çalışmaya rastlanmamıştır. İngilizce dilindeki taramalar sonucunda Linklater metodunu üzerine yapılan deneysel çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Uygulamalı alanlarda bu tür çalışmaların çoğalması yöntemin uygulanabilirliğinin ya da işlerliğinin bilimsel sonuçlarla teyit edilmesi ve literatüre kazandırılması açısından önemlidir. Araştırma kapsamında belirlenen çalışmalar sistematik analiz metodu kullanılarak analiz edilmiş, bu çalışmalara yönelik analiz için 'ele alınan alan' ve 'sonuçların analizi' faktörleri kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, incelenen çalışmaların yarısının 'sanat' alanında yapıldığı görülmektedir. Linklater Metodu'nun oyunculuk temelli bir ses eğitimi metodu olması nedeniyle çalışmaların çoğunun sanat alanında olması şaşırtıcı değildir. Ancak çalışmaların diğer yarısına bakıldığında tıp ve dil eğitimi alanlarının olduğu dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkıldığında oyunculuk temelli Linklater Metodu'nun tedavi ve başka alanlarda da eğitim amaçlı kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Kapsam dahilindeki çalışmaların sonuçlarına bakıldığında Linklater Metodunun katılımcılara/ öğrencilere çeşitli yönlerden olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu yönler bir sanat dalı olarak oyunculuk öğrencileri için perde aralığının genişlemesi, artikülasyon netliği, ses renklerinde koyulaşma ve sürekli fonasyon esnasında kontrol sağladığı görülmektedir. Kekemelik tedavisi için metodun kullanıma uygun olduğunu ve katılımcıların genel yaşam kalitesini iyileştirdiği gözlemlenirken, dil eğitimi için ses farkındalığında gelişim ve sözlü üretimde faydalı olduğu görülmüştür.

Çalışmaların tamamında araştırmacılar tarafından metodun etkinliğinin tam olarak anlaşılabilmesi için daha fazla katılımcıya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bütünsel bir bakışla bundan sonra

yapılacak olan çalışmalarda daha fazla katılımcının dahil edilmesi elzem görünmektedir. Ayrıca bazı çalışmalar için metodun eğitim aşamasının daha uzun sürede yapılması gerektiği belirtilmiştir. Daha fazla katılımcıya ek olarak eğitim süreçleri için daha geniş zaman aralıklarının belirlenmesi ayrıca önemlidir.

Sonuç olarak doğal sesi ortaya çıkarma işlevi olan Linklater Metodu'nun ses eğitiminde sanat, tedavi ve dil eğitimi alanlarında kullanıldığı görünmektedir. Bu noktada özellikle oyunculuk temelli çalışmaların disiplinler arası etkileşim açısından önemli olduğu, bu çalışmaların farklı alanlara da katkı sağlayabileceği söylenebilir. Özellikle uygulamalı alanlarda deneysel çalışmalar yurtdışı literatüründe yoğunlukla yer almaktadır. Uygulamaların işlerliğini test etme açısından katkı sunduğu için oyunculuk temelli deneysel çalışmaların ülkemizde sayıca artması önemli görülmektedir. Ayrıca ses eğitiminde Linklater Metodu kullanılarak yapılan araştırmalarda sonuçların olumlu yönde olduğu ve yapılan araştırmalar ışığında ses eğitiminde bu metodu kullanmanın yararlı olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

Bara, B. (2018). *Voice And Movement I: Explorations On Connection*. Tez. University of Pittsburgh, ABD.

Berry, C. (1974). *Voice and the actor*. MacMillan Publishing Company.

Cox, F. (1990), *The Notion of Physicality in Vocal Training For The Performer in South African Theatre, with Particular Reference to the Alexander Technique*, Masters Thesis, Rhodes University.

Davutoğlu, A. (2015). *Doğal Sese Ulaşabilmek: Linklater Metodunun Eğitim Perspektifinden Analizi*, İdil Dergisi, 2015, Cilt 4, Sayı 17, Volume 4, Issue 17.

Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 1-26.

Linklater, K. (1993). *Freeing Shakespeare's voice: The actor's guide to talking the text*. Theatre Communications Group.

Linklater, K. (2006). *Freeing the natural voice: Imagery and art in the practice of voice and language*. Drama Publishers/Quite Specific Media.

Linklater, K. (2009). *The Alchemy of Breathing*. In: J. Boston and R. Cook , eds. Breath in Action. London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 101 – 112.

MacOwan, M. (1976). *Iris Warren: A memoir*. In K. Linklater (Ed.), New York: Drama Publishers.

McAllister-Viel, T. (2007) *Speaking with an International Voice?*, Contemporary Theatre Review, 17:1, 97-106.

Monteagudo, E., Sawyer, J., & Sivek-Eskra, A. (2017). *The effects of actors vocal exercises for relaxation on fluency: A preliminary study*. Journal of Fluency Disorders, 54, 50–57.

Nilsson, T., Laukkanen, A.-M., & Syrjä, T. (2022). *Effects of sixteen month voice training of student actors applying the Linklater Voice method*. Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation, 36(5), 733.e9-733.e21.

Perçin, Y. (2004). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Diksiyon Eğitiminin Önemi*, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, Isparta.

Piazzoli, E. & Kennedy C. (2018). *Voice as Aesthetic Element of Language Learning: Enhancing Learners Performance through Actors*. The Arts in Language Teaching. Zurich: Lit Verlag.

Raphael, B. (1997). *A Consumer's Guide to Voice and Speech Training*. The Vocal Vision: Views on Voice by 24 Leading Teachers, Coaches & Directors. Ed. Marion Hampton and Barbara Acker. New York: Applause.

Rodenburg, P. (1998). *Actor speaks: Voice and the performer*. Methuen Drama.

Sabar, G. (2008). *Sesimiz Eğitimi ve Korunması*. Istanbul: Pan Yayıncılık.

Töreyin, A. (2008), *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*, Söz Kesen Matbaacılık, Ankara.

Villafuerte-Gonzalez, R., Valadez-Jimenez, V. M., Sierra-Ramirez, J. A., Ysunza, P. A., Chavarria-Villafuerte, K., & Hernandez-Lopez, X. (2017). *Acoustic analysis and electroglottography in elite vocal performers. Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 31(3), 391.e1-391.e6.

Wessendarp, E. (2012). Effects of the Linklater Voice Training Technique on the Voices of Student Actors. Tez. The University of Toledo, ABD

03. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı[1]

Haktan KAPLAN[2]

Meral DOĞRU[3]

APA: Kaplan, H. & Doğru, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 30-46. DOI: 10.29000/rumelide.1220213.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metin kullanımı gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitmenler için son dönemlerde üzerinde durulan önemli bir konudur. Bununla birlikte özgün metin kullanımında birtakım sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Özgün metinlerin çeşitliliğinden yararlanmak öğrenilen dilde belirli bir bilgi düzeyini gerektirmektedir. Dolayısıyla başlangıç ve orta düzeydeki öğrenciler için özgün metinlerle çalışmak kolay olmamaktadır. Bu bağlamda başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilere sunulmak amacıyla hem ders kitaplarında hem de yardımcı kaynak okuma kitaplarında özgün metinler belirli ölçütler çerçevesinde sadeleştirilerek yabancı dil öğretiminde kullanıma sunulmaktadır. Özgün metinler olarak sıralayacağımız destanlar, masallar, halk hikâyeleri bu türün başında gelmektedir. Adı geçen bu metinler, dil öğretiminin yanında kültür aktarımı hususunda da eğitmenlere yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde halk edebiyatı ürünleri büyük önem taşmaktadır. Bu çalışmada, Anadolu sahası masallarından biri olan "Ağlayan Narla Gülen Ayva" masalı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için B1 düzeyine uyarlanmıştır. Bu uyarlama doğrultusunda adı geçen masal metin uyarlama tekniklerinden sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma yöntemleriyle B1 düzeyine indirgenmiştir. Sadeleştirme işleminde hem sezgisel hem de yapısal yaklaşım bir arada uygulanmıştır. Masalın giriş ve sonuç bölümüne sezgisel yaklaşım temel alınarak içerik sadeleştirme işlemi yapılmıştır. Genişletme işleminde bazı düzey üstü kelime ve kelime gruplarının metinden çıkartılması yerine bu kelime ve kelime gruplarını açıklayıcı bağlamlar eklenmiştir. Genişletme işlemi uygulanan kelime ve kelime grupları kırmızı renkle verilmiştir. Kolaylaştırma işleminde ise metinde geçen düzey üstü kelimelerin açıklamalarının yer aldığı bir sözlükçe oluşturulmuştur. Bu çalışmanın, halk edebiyatı mahsulleri olan destan, efsane, masal ve halk hikâyesi gibi anlatıların metin uyarlama tekniklerinden yararlanılarak yeni metin uyarlamalarına yol göstereceği öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Masal, halk edebiyatı, metin uyarlama, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, B1 seviyesi

---

[1] ETİK: Bu makale için Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulunca 30.09.2022 tarihli, 2022/104 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı (Konya, Türkiye), haktan.kaplan@gmail.com, 0000-0001-6693-6766 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220213]

[3] Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, TÖMER (Konya, Türkiye), meraldogru@selcuk.edu.tr, 0000-0002-7379-2147

Adaptation of a tale in teaching Turkish as a foreign language example: The tale of weeping pomegranate and laughing quince

Abstract

The use of original texts in teaching Turkish as a foreign language is an important issue that has recently been emphasized for instructors teaching Turkish as a foreign language both in Turkey and abroad. However, some problems arise in the use of original text. Benefiting from the diversity of original texts requires a certain level of knowledge in the learned language. Therefore, working with original texts is not easy for beginners and intermediate students. In this context, original texts in both textbooks and supplementary reading books are simplified within the framework of certain criteria and offered for use in foreign language teaching in order to be presented to beginner and intermediate level students. Epics, fairy tales and folk tales, which we will list as original texts, are at the forefront of this genre. These texts help educators in terms of cultural transfer as well as language teaching. In this context, folk literature products are of great importance in teaching Turkish as a foreign language.In this study, one of the Anatolian folk tales, "weeping pomegranate and laughing quince", was adapted to B1 level for individuals learning Turkish as a foreign language. In line with this adaptation, the aforementioned tale has been reduced to B1 level with simplification, expansion and facilitation methods from text adaptation techniques. In the simplification process, both the heuristic and the structural approach were applied together. The content simplification process has been made on the basis of an intuitive approach to the introduction and conclusion of the tale. In the expansion process, instead of removing some upper-level words and phrases from the text, contexts describing these words and phrases were added. The words and word groups that have been expanded are given in red. In the facilitation process, a dictionary has created with the explanations of the upper-level words in the text. It is predicted that this study will lead to new text adaptations by using text adaptation techniques of folk literature products such as epic, legend, fairy tale and folk tale.

Keywords: Tale, folk literature, text adaptation, teaching Turkish as a foreign language, B1 level

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin öğreniciye kazandırılmasına yönelik tüm girdiler ve bu girdilerin anlaşılma düzeyleri büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla hedef dili öğrenen bireylerin okuma metinlerinin seçilmesi dikkat gerektiren bir husustur. Zira okuduğunu anlamayan birey karamsarlığa düşecek, hedef dile karşı bir önyargıya kapılacaktır.

Gerek ana dil gerekse yabancı dil ediniminde okumanın oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Okuma sadece metindeki sembollerin seslendirilmesi olarak düşünülmemelidir. Okuma, bireyin hayatının neredeyse her bölümünde aktif olarak kullandığı anlama becerisinin en önemli parçasıdır. Bu bağlamda okuma becerisi bireylerin tüm hayatını ve öğrenme gelişimini etkileyen bir yetidir.

Ana dil öğretiminde oldukça zor ve karmaşık olan okuduğunu anlama süreci yabancı dil öğretiminde daha da zor bir süreç hâline gelmektedir. Hem bireyin hem de öğreticinin seçtiği okuma metinlerinde yer alan kelimelerin, gramer yapılarının ve kurgunun öğrencinin seviyesinin üstünde olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin okuduğunu anlamasına engel olabilmektedir. Bununla birlikte yabancı dili öğrenmek isteyen bireyin dilsel girdi eksikliği, toplumsal değerlerin farklılığı, kendi dilinde

kullandığı yöntem ve tekniklerin hedef dildeki okuma stratejisine yansıtılmaması, hedef dilde yazılmış okuma metinlerinde yer alan kültürel unsurlara ilgisizlik vb. sebepler hedef dildeki okuma-anlama becerisini etkilemektedir (Özcan ve Batur, 2021, s.229).

Yabancı dil öğretiminde özgün ya da değiştirilmiş metin kullanımı, uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Yabancı dil öğretiminde yapılan uygulamalı çalışmalarda, bazen özgün metinler bazen de değiştirilmiş metinlerle öğrencilerin gelişme gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan yapay metinler hedef dilin doğal kullanım özelliklerini göstermediğinden, iletişimsel becerinin geliştirilmesine önem veren çağdaş yaklaşımların, özgün metinlerle çalışılması gerektiği açıktır (Bölükbaş, 2015, s.933). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yahut öğrenecek olan bireylere verilen okuma metinlerinin seçimi oldukça önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere metin seçiminde kültürel tarihleri, ilgileri, algıları, Türkçeye karşı olan motivasyonları, ana dillerinin Türkçe ile olan yapısal farklılıkları ve benzerlikleri, bireylerin yaşları vb. özellikler dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğrencilere verilen okuma metinleri öğrencilerin ilgisini çekmeli, metin akıcı olmalı, öğrencinin derste öğrendiği dil bilgisi yapılarını içermeli ve öğrencinin metni anlamlandırmasına katkı sağlayacak metnin içeriğinde bazı kolaylaştırıcı unsurlar da bulunmalıdır (Özcan ve Batur, 2021, s.229).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi önemli bir basamaktır. Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik Türkçenin söz varlığını barındıran, Türk kültürünü yansıtan edebî metinler oldukça önemlidir. Bu edebî metinler arasında Türk kültürünü yansıtan efsaneler, destanlar, masallar gibi Türk halk edebiyatının önemli ürünleri yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir.

Dünyanın çeşitli ülkelerinden farklı sebeplerle Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu bireyler Türkçe öğrenmek için üniversitelerde ve farklı devlet kurumlarının bünyesinde yer alan Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Bahsi geçen kurumlarda kullanılan ders kitapları okuma metinleri yönünden yetersiz bir durumdadır. Ayrıca bazı kitaplarda yer alan okuma metinleri yukarıda da bahsettiğimiz üzere yapay metinler olduğundan Türk kültürünü, örf ve âdetlerini yeterince yansıtamamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin hem Türk kültürüne adapte olabilmeleri hem de seviyelerine göre okuma metinleri bulabilmeleri, bunu yaparken de sıkıcı, tekdüze olmayan metin seçimleri gerekmektedir. Bu bağlamda yapmış olduğumuz bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere yönelik okuma materyali geliştirme noktasında alana katkı sunacağı öngörülen bir metin uyarlama örneği ve önerisi sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda yapışan çalışmada "Ağlayan Narla Gülen Ayva" masalı metin uyarlama tekniklerinin yardımıyla B1 seviyesine uyarlanmıştır. Adı geçen masalın birden fazla varyantları söz konusudur. Bu çalışmada Saim SAKAOĞLU tarafından derlenen (2002) masal metni ile Aziz AYVA tarafından derlenen (2004) masal metinlerini ele aldık. Her iki masal metni konu olarak birbirine oldukça yakın olmakla birlikte, aralarında sadece ağız farklılıkları söz konusudur. Seçilen bu masal, dil öğretiminin en önemli unsurları arasında olan kültür aktarımı açısından oldukça önemlidir. Bunun yanında öğrenciyi sıkmayacak ve Türkçe öğrenimini tekdüzelikten kurtararak okuma dersine farklı bir heyecan getirecektir. Tüm bunlar dikkate alındığında çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmekteyiz.

2. Yabancı dil öğretiminde metin değiştirimi

Gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekse diğer tüm yabancı dil öğretimlerinde öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlayabilmesi oldukça önemlidir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için

öğrencilerin çok fazla okuma yapması gerekmektedir. Ancak okunacak metin öğrenciyi sıkmamalı öğrencinin öğrenme isteğini güdülemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kullandıkları öğrenme materyalleri kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeleri için hazırlanmış kitaplar da çok yaygın değildir. Bu bakımdan hem öğretmenler hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler dil seviyelerine göre hazırlanmış okuma metinlerinin eksikliklerini hissetmektedir. Bu eksikliğe binaen dil öğreticileri tarafından hazırlanan ve derslerde yardımcı materyal olarak kullanılan masal, efsane, destan gibi Türk halk edebiyatı ürünleri öğrencinin düzeyine uygun şekilde uyarlanıp okuma metni olarak kullanılmaktadır. Ancak yapılan bu uygulama çoğu zaman metnin ana örgüsünün dışına çıkmakta ve orijinal metne yeni bir yorum getirmektedir. Bu yanlışı ve metin uyarlama eksikliğini gidermek için çalışmanın bu bölümünde, özgün metin ve değiştirilmiş metin kullanımı, söz konusu metinlerin olumlu ve olumsuz yanları, metin değiştirim yolları ve farklı araştırmacıların metin değiştirim ölçütleri ele alınacaktır.

Metin değiştirim veya metin uyarlama işlemi, zayıf okuyucular (Candido, et al., 2009); işitme engelli bireyler (Daelemans, et al., 2004), çocuklar (De Belder and Moens, 2010), yabancı dil öğrenenler (Petersen and Ostendorf, 2007) gibi farklı okuyucu grupları için yapılabilir. Ayrıca metin değiştirim tekniği, konuşma kaybı (aphasia), yazı okuma bozukluğu (dyslexia) gibi doğal sebeplerle veya hastalığa bağlı olarak meydana gelmiş, bilişsel bozuklukları olan kişiler için de yapılabilir. Bu teknik yukarıda yer alan sebepler neticesinde okuyucuyu uzun-birleşik cümlelerden, edilgen yapılardan, kurallı olmayan sözdizimlerinden, kurtarmaktadır. Bu sayede okuyucu metin değiştirim tekniği uygulanmış metni daha iyi anlayacak ve kendine olan güveni artacaktır (akt, Durmuş, 2013a s.397; Margarido vd., 2008, s.315; Siddharthan, 2004, s.24; Specia, 2010, s.30).

Metin değiştirim (text modification) kavramıyla birlikte, sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma kavramları da ele alınmaktadır. Söz konusu kavramların genel anlamda birbirlerinden ayrıldıkları noktalar bulunmaktadır. Sadeleştirme kavramı, bir metnin daha anlaşılır boyuta getirilmesi olarak ifade edilmektedir. Sadeleştirme işlemi sadece yabancı dil öğrenenler için değil aynı zamanda yaşlı bireyler, özel okuma ve anlama gereksinimi olan bireyler gibi birçok okuyucu kitlesi için de kullanılmaktadır (Sagion, vd. 2011). Bir diğer metin değiştirim tekniği olan genişletme işlemi sadeleştirme tekniğine alternatif olarak düşünülebilir. Şöyle ki bir metinde yer alan karmaşık ve öğrencinin seviyesinin üstündeki dil bilgisi yapıları metinden çıkarılarak bu yapılar üzerinde tekrar ve açıklama gibi farklı teknikler kullanılır. Böylece öğrenciye anlayabileceği bilgi girdisi sağlanarak metin daha anlaşılır bir hâle getirilir (Long 1996). Bir diğer metin değiştirim tekniği, kolaylaştırmadır. Kolaylaştırma tekniği, okumayı eğlenceli ve amaca daha uygun bir hâle getirmektedir. Bu tekniklerin dışında Nation (2001) metin uyarlama da görüşme tekniğinden de bahsetmektedir. Ancak bu teknik sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırmadan yapısal olarak farklı bir tekniktir. Sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma teknikleri metin üzerinde yapılırken adı geçen görüşme tekniği ise çoğunlukla bir sınıf ortamında uygulanan ve mülakat, gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı bir uygulamadır (akt. Özcan ve Batur, 2021, s.231). Biz yapmış olduğumuz bu çalışmada sadece metin değiştirim tekniklerinden metin üzerinde uygulanan sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma tekniklerini kullandık.

2.1. Sadeleştirme tekniği

Metin değiştirim tekniklerinden biri olan sadeleştirme tekniği, özgün bir metnin hedef kitlenin seviyesine göre yeniden düzenlenerek daha anlaşılır hâle getirilmesi olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla sadeleştirme tekniği sayesinde hedef kitle, toplum içinde daha rahat etkileşime geçebilmekte böylece okuma ve anlama becerilerini daha rahat geliştirmektedir.

Yabancı dil öğretiminde özellikle temel seviyelerdeki öğrencilerin düzeylerine uygun özgün metin bulmak oldukça zordur. Bu nedenle birçok eğitmen ana dil ortamlarında üretilmiş metinleri değiştirerek öğrencilerine sunmaktadır. Metin sadeleştirme tekniği, ikinci/yabancı dil öğrenicisine sunulan metnin, karmaşık dil bilgisi özelliklerinin giderilmesinin yanında anlaşılması güç söz varlığının değiştirilmesi, yapısal özelliklerinin ve içeriğinin hedef dili öğrenen öğrenicinin düzeyine göre yeniden oluşturulması esasına dayanmaktadır (Durmuş, 2013b, s.1298).

Metin sadeleştirmedeki temel amaç metin üzerinde yapısal değişiklikler yaparak metnin anlamlandırılmasını artırmaktır (Mapleson, 2006). Böylece yabancı dil öğrenen bireyler metni daha iyi anlayacak ve bazı bilinmeyen dilbilimsel yapılar kontrol altına alınacaktır. Metin sadeleştirme tekniği temel olarak iki yöntem üzerinden yapılmaktadır. İlki sezgisel yöntemdir. Bu yöntemde sadeleştirme işlemini yapan eğitmen kendi tecrübelerini de sadeleştirme işlemine eklemektedir. Sezgisel yöntem sadeleştirme işlemini yapan yazara belirli düzeydeki öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiğine yönelik kendi öznel yaklaşımını kullanma şansı vermektedir (Allen, 2009). Bu yöntem sadeleştirme tekniğinde oldukça sık kullanılan bir metot olmakla birlikte yazarın sezgisine kişisel inançlarına ve bir metni neyin daha okunaklı yaptığına yönelik küçük önsezilerini göstermesine imkân vermektedir (Lotherington ve Wolosyzn, 1993). Sadeleştirme işleminde kullanılan diğer yöntem ise yapısal yaklaşım metodudur. Yapısal yaklaşım yönteminde yabancı dil öğrenen bireyler okuma ve anlama becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için seviyelere indirgenmiş okuma materyallerini kullanır. Bu yöntemde öğrencinin seviyesine okuma materyali hem dil bilgisi hem de söz varlığı yönünden öğrencinin düzeyine indirgenir. Bu yöntemde yazar, okuma materyallerini geliştirirken seviyelere göre daha önceden tanımlanmış kelime ve yapı listelerini kullanmaktadır (Nuan, 1993). Tüm bu teknikler göze alındığında metin sadeleştirmesinde bulundurulması gereken en önemli nokta, metinde öğrencilerin bildiği ve bilmediği yapıların dengesini sağlamaktır.

2.2. Genişletme tekniği

Metin değiştirim teknikleri arasında sadeleştirme tekniğiyle birlikte genişletme tekniği de oldukça sık kullanılmaktadır. Sadeleştirme tekniğinde; daha kısa tümceler, basit cümle yapıları, anlaşılması kolay söz varlığı, kurallı cümleler yer alırken, genişletmede ise bir metni daha kapsamlı hâle getirmek için yinelemeler, eş anlamlı sözcükler vb. yer almaktadır. Genişletme tekniği yabancı dil öğretiminde öğrencilerin anlama düzeyini artırmak amacıyla metne açıklayıcı bilgilerin eklenmesi, iletinin/anlamın ve yapının açık hâle getirilmesi olarak tanımlamaktadır (Durmuş, 2013b, s.1300).

Genişletme tekniğinde, sadeleştirmede olduğu gibi özgün metinlerde yer alan düzey üstü sözcük ve sözcük gruplarının yerine düzeye uygun halleri kullanılmaz. Bunun yerine düzey üstü olan kelime ve kelime grupları metinde korunarak ilgili kelimenin öncesine veya sonrasına açıklayıcı unsurlar eklenir. Böylece sadeleştirme tekniğinin aksine daha geniş, daha hacimli metinler ortaya çıkar. Bu yöntem öğrencinin metinde yer alan düzey üstü kelime ve kelime gruplarının azaltılmasına gerek kalmadan anlaşılabilir girdi sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin gelecekte maruz kalacağı yeni kelime ve kelime

gruplarına alışmasında etkili olmaktadır. Krashen (1985) genişletme tekniği üzerine yapmış olduğu çalışmasında; girdi+1 (Input+1) teorisine vurgu yapmaktadır. Krashen (1985)'e göre öğrenciye bulunduğu düzeyin bir miktar üzerinde bilgi girdisi verilmelidir. Böylece öğretilmek istenen bilgi, öğrenci tarafından daha iyi anlamlandırılacak ve gelecek seviyelerde daha başarılı olacaktır.

Sadeleştirme ve genişletme teknikleriyle ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda birbirinden farklı sonuçlar görülmektedir. Ancak her iki teknik üzerine yapılan çalışmalarda genel kanı iki değiştirim metodunun da okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilere sahip olduğudur.

2.3. Kolaylaştırma tekniği

Kolaylaştırma tekniği, metinde yer alan sözcükleri değiştirmeden, okumayı daha anlaşılır kılmak için metne şemalar, resimler, grafik ve tablolar, metin özetleri, sözlükler/açıklamalar, yönlendirme soruları ve başlıklar gibi farklı türde destekler ekleme olarak tanımlanmaktadır (Nation, 2001; Sandom, 2013, s.68). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kolaylaştırma tekniği metnin erişim yapısını geliştirmekte ve bireye ek bir öğrenim metodu sunmaktadır.

Kolaylaştırma, sadece metin sunumunda kullanılan bir teknik değildir. Bu teknik aynı zamanda öğrencinin metni kendisi için sadeleştirmesine yardımcı olan bir öğrenme stratejisidir. Sadeleştirme metodunda odak, metinken; kolaylaştırma metodunda ise odak, öğrenci üzerinde toplanmaktadır. Dolayısıyla sadeleştirme, probleme öğretim açısından yaklaşmakta; kolaylaştırma ise öğrenim açısından ele almaktadır. Dahası sadeleştirme de asıl odak, metin üzerinedir ve alınan girdi sorunu ikincildir. Kolaylaştırma da ise birincil odak, alınan girdi üzerinedir ve nadiren metin değiştirimine gerek duyulur (Bhatia, 1983, s.46).

Kolaylaştırma tekniğini daha basit anlama indirgeyecek olursak; kolaylaştırmanın temel amacı metnin kolay anlaşılmasından çok, metnin öğrenci için daha eğlenceli, yaratıcı ve dilsel girdi açısından daha üst düzey bir form almasıdır. Dolayısıyla kolaylaştırma, bir öğrenme stratejisidir. Okuyucu için metni anlaşılır bir hâle getirmez; bunun yerine öğrencinin metni kendi başına anlamasına rehberlik eder. Kolaylaştırmanın bu özel yönü, onu diğer metin uyarlama metotlarından ayırmaktadır (Özcan ve Batur, 2021, s.233).

3. Yöntem

Anadolu kültür coğrafyasında en çok bilinen masallardan biri olan ve günümüze kadar anlatılagelen Ağlayan Narla Gülen Ayva Masalı içerisinde yer alan gerek kültürel unsurlar gerekse sözcük hazinesi bakımından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması gereken halk edebiyatı mahsullerindendir. Bu kapsamda adı geçen masalı B1 düzeyine uyarlamayı amaçlayan bu çalışma betimsel bir çalışmadır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uyarlanan metin değiştirim ölçütleriyle B1 düzeyine uygun, anlaşılır ve okunabilir anlatı metninin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda izlenen yöntemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmış ve bulgular kısmında ilgili masaldan örnekler sunulmuştur.

3.1. Verilerin toplanması ve analizi

Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan konulara göre şekillenen Ankara Üniversitesi TÖMER, Yeni Hitit 2 (Orta, B1), Gazi TÖMER (B1 Orta Düzey), Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti (B1), Yedi İklim Türkçe (B1), Gökkuşağı (B1) ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları taranmış ve B1 düzeyine ilişkin dil bilgisi konular belirlenmiştir. Ayrıca sadeleştirme sürecinde söz varlığı noktasında TDK'nin Büyük Türkçe Sözlük 'ünden (2011) de faydalanılmıştır.

Sonraki aşamada B1 düzeyine uyarlanacak ilgili masalın özgün hâli MS Word dosyasına kaydedilmiştir. Orijinal metnin Word dosyasına kaydedilmesinden sonra özgün metinde yer alan her bir cümle bir satıra gelecek şekilde Excel dosyasına işlenerek hem özgün metnin hem de düzeylere göre değiştirilmiş cümlelerin içerdikleri seslem, sözcük ve tümce sayıları belirlenmiştir.

Metin değiştirim aşamasında ilk olarak sadeleştirme ve genişletme teknikleri uygulanmıştır. En son aşamada ise kolaylaştırma işlemi yapılmıştır. Metin uyarlama tekniklerinden ilki olan sadeleştirme işlemi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak masalın içeriği sadeleştirilmiş, sonrasında cümle ve sözcüksel sadeleştirme yapılmıştır. Masalın içeriğinin sadeleştirilmesi esnasında konu bütünlüğüne dokunulmadan sadece olay dışı unsurlar ayıklanmış ve masaldan çıkarılmıştır. Bununla birlikte masalda bulunan ve tekrar tekrar ifade edilen cümle kalıpları da ayıklanmıştır. Cümle sadeleştirmesinde ise devrik cümleler düzeltilmiş, uzun cümleler ise iki cümle şekline dönüştürülmüştür. Böylece masalda yer alan paragraflar daha anlaşılır bir hâle gelmiştir. B1 düzeyinin üstünde yer alan bağlaçlar ve dil bilgisi yapıları belirlenmiş, bunlar yerine düzeye uygun bağlaç ve dil bilgisi yapıları kullanılmıştır. B1 seviyesinin üstünde yer alan bağlaçların belirlenmesinde ve bunlar yerine seviyeye uygun bağlaçların kullanılmasında Karatay ve Kaya (2019)'nın *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağlaçlar için Çerçeve Programı* adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca B1 düzeyine uygun dil bilgisi yapılarını belirlemek amacı ile yukarıda adı geçen yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan dilbilgisi yapıları ayrı ayrı MS Word dosyasına kaydedilmiştir. Sözcüksel sadeleştirme işleminde düzey üstü kelime ve kelime grupları belirlenmiştir. Belirlenen kelime ve kelime gruplarının yerine düzeye uygun kelimeler seçilmiştir. Bu işlem yapılırken Aydın (2015)'ın *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelerine Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*, Erol (2014) 'un *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi* ve Aşcı ve Kaplan'ın (2021) *Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı Yenisey B1/B2* çalışmalarından yararlanılmıştır.

Ağlayan Narla Gülen Ayva masalının B1 düzeyine uyarlanması aşamasında yararlanılan bir diğer teknik, genişletme tekniğidir. Bu işlem tek aşamada gerçekleşmiştir. Krashen (1985)'in girdi+1 (input+1) teorisini dikkate alarak öğrencinin çağrışım yoluyla anlayabileceği bazı düzey üstü kelimeler masal içerisinde korunmuştur. Bu koruma işlemi sırasında ihtiyaca binaen bazı kelimelerin öncesinde veya sonrasında açıklayıcı birtakım bilgiler verilmiştir. Masal metninin uyarlanmış hâlinde düzey üstü olan kelime ve kelime grupları renklendirilerek gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu kelime ve kelime grupları kırmızı renk ile renklendirilmiştir. Bu renklendirmenin amacı, okuyucunun dikkatini bu kelimeler üzerine çekmektedir.

Son olarak başvurulan bir diğer metin değiştirim metodu, kolaylaştırma işlemidir. Sadeleştirme işlemi sırasında korunan bazı düzey üstü kelime ve kelime grupları numaralandırılmıştır. Bununla birlikte numaralandırılan bu kelimeler ***kalın*** ve ***italik*** puntoyla yazılarak uyarlanmış metnin sonuna

kelimelerin anlamını açıklayan bir sözlükçe eklenmiştir. Buradaki temel amaç bilgiyi öğrenciye doğrudan vermek yerine öğrencinin bilgiyi kendisinin edinmesini sağlamaktır.

B1 düzeyine uyarlanmış Ağlayan Narla Gülen Ayva masalı uzman görüşlerini almak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında en az sekiz yıl çalışmış olan beş uzmana gönderilmiştir. İlgili eğitmenlerden hem masalın orijinal hâlini hem de uyarlanmış hâlini okumaları istenmiştir. Bununla birlikte masalın uyarlanmış hâlini kendi sınıflarında uygulamaları da istenmiştir. Okumaların ve uygulamaların ardından eğitmenlerden alınan değerlendirme raporu aracılığıyla masala ve sözlükçeye nihai hâli verilmiştir.

4. B1 düzeyine uyarlanmış metin örneği

4.1. Ağlayan Narla Gülen Ayva masalı

Bir varmış, bir yokmuş... Memleketin birinde kudretli, güçlü bir padişah varmış. Bu padişahın hiç oğlu yokmuş, bütün çocukları kızmış. Hanımı yine gebe, hamile olmuş. Padişah, hanımını doğumdan önce çok korkutmuş:

“Eğer bu sefer de kızsa seni de kızını da öldüreceğim.”

Dokuz ay, dokuz saat tamam olur, kadın yine bir kız doğurur. Başlar ağlamaya kadın, ebeye sorar:

“Hanım, niçin ağlıyorsun?”

“Kocam oğlan istiyordu, çocuk yine kız oldu. Şimdi çocuğu da beni de öldürecek.”

“Adam sen de... Dur bakalım, bir plan yapar, kocana söyleriz.”

Padişaha bir oğlu olduğunu söylerler. Çocuk büyüdükçe de erkek elbiseleri giydirirler. Çocuk büyür, on -on iki yaşlarına gelir. Padişah der ki:

“Hanım, hazırlıklara başla. Çocuk büyüdü. Neredeyse on beş yaşına girecek. Sünnet zamanı geldi. Oğlumuz sünnet olacak.”

Kızın annesini bir korku alır. Korkmaya başlar. Bir taraftan da büyük bir meydana kazanlar kurulur. Padişah, ***tellallar***[1] çağırır:

“Yedi yaşından yetmiş yaşına kadar herkes toplansın.”

Herkes meydana gelir, insanlar yemekler yer. Sünnet zamanı yaklaşır. Herkes yemekteyken kız ağlayarak annesine gider:

“Anne, Allah'a ısmarladık, artık beni öldü diye düşün. Senin canını kurtarmak için bu memleketi terk edip gideceğim.”

Kızla annesi vedalaşırlar. Kız gizlice kaçarak babasının tarlalarından birine girer. Burada karşısına bir beyaz at çıkar:

“***Şehzadem***[2], niçin ağlıyorsun?”

"Niçin ağlamayayım, ben doğduğum zaman babama oğlan diye bildirmişler. Halbuki ben, kızım. Babam bugün beni sünnetim olacak; kız olduğumu duyduktan sonra annemi de beni de öldürecek. Onun için kaçıyorum."

"Peki, ben seni kurtaracağım. Şimdi bana bineceksin, babanın önünden bir o tarafa süreceksin, bir bu tarafa süreceksin. Kaçacağın zaman ata güçlü bir şekilde vur, babana Allah'a ısmarladık de, git. Önce Allah'ın izniyle ben seni kurtarırım."

Kız atın gözlerinden öper, üzerine biner. Babasının yanına gider:

"Baba, izninle sünnet olmadan bir iki ***cirit***[3] oynayayım."

"Tabii evladım, çocuğum oyna."

Bir süre meydanda gidip geldikten sonra babasının yanına yaklaşarak:

"Baba, Allah'a ısmarladık, dualarınızdan beni eksik etmeyin." deyip ata güçlü bir şekilde vurup gider. Oğlan, atı ile birlikte oradan kaçıp gider. O kara at meğer ***peri***ymiş[4]! Bu çocuğu altı aylık yere yarım saatte götürür. Bunlar başka bir memlekete varırlar. Herkeste bir telaş, bir üzüntü, bir endişe; yemekler pişiyor, aşçılar durmadan yemek koyuyorlar. Kız, ata der ki:

"Ben bu memlekette ne edeceğim, ne yapacağım?"

"Sen onların yanına gidersin, seni de hizmetçi almalarını söylersin."

"Ya bir problemle olsa ne yapacağım?"

"Sana sırtımdan birkaç kıl veririm, zor durumda kaldığın zaman kılları birbirine çarparsın, ben hemen gelirim."

Orada kız ile at birbirlerinden ayrılırlar. Kız aşçıbaşının, şefin yanına gider:

"Beni yanınıza hizmetçi alır mısınız?"

"Alırım oğlum, herkes burada yemek yiyor, gel sen de ye."

Kız orada erkek elbisesi ile hizmete başlar. Akşam olunca oradakilerden birine sorar:

"Bu telaşınız, aceleniz nedir, bana da anlatır mısınız?"

"Oğlum, telaşımızı nasıl anlatayım sana. Bu memlekete yılda bir defa ***dev***[5] gelir, padişahını yer. Padişahımızı yiyecek diye dev gelmeden önce tedbir, önlem aldık, üzüntümüz bitene kadar açlık çekmeyeceğiz."

"Bu iş nasıl olacak?"

"Bu gece devin gelme zamanı padişahın kapısı açık bırakılır, Bir yıl daha kimseye dokunmaz."

"Peki bu devi öldüremiyor musunuz?"

"Öldüremiyoruz."

Akşam olup da herkes evlerine gidince kız, dev gelmeden önce, kılları birbirine sürter, at gelir:

"Yaaa at! Bu memleketin böyle bir usulü, yöntemi varmış. Ben bu devi öldürebilir miyim?"

"Öldürebilirsin şehzadem."

"Bana bir kılıç getir öyleyse. Ama, bir vuruşta devi ikiye parçalasın."

At gidip bir kılıç getirir, şehzadeye söyler:

"Aman şehzadem seni göreyim, sakın bir daha vurma. Bir daha vursan dev canlanır, bir daha öldüremezsin. O sana: 'Yiğitsen, güçlüysen bir daha vur' der, sakın vurma. De ki: "Ben annemden bir kere doğdum."

Kız kılıcı alıp kapıları açık olan saraya gider. Bir kapının anahtar deliğinden bakar ki bir kız hem gergef, nakış işliyor hem de ağlıyor. Elbiseleri de hep allı, kırmızılı. Bu, padişahın küçük kızı imiş. Yanındaki odada beyazlar giyinmiş kız... O da hem ağlamış hem de kumaşın üzerine değişik şekiller yapmış. Bu da padişahın ortanca kızıymış. Üçüncü odada da padişahın büyük kızı karaları giymiş; hem ağlamış hem de kumaşın üzerine değişik şekiller yapmış.

Kırmızılı giyinmiş kadına âşık olmuş, ama kendi de kız, o da kız. Bir de kulak verir, dinler, bir gürültü var dışarıda. Bir ses, bir çatırtı. Dev gelip doğrudan padişahın odasına girer. Padişah da korkusundan yatağında ölü gibi yatıyor. Dev padişaha yaklaşır yaklaşmaz kız arkasından deve kılıcı öyle bir indirir ki devi ikiye böler. Dev seslenir:

"Ey insanoğlu! Yiğitsen bir daha vur."

"Ben annemden bir kere doğdum, iki kere doğsaydım belki bir daha vururdum."

Dev ölür. Kız hemen cebinden bıçağını çıkartıp devin sağ kulağını keser, cebine koyar.

Sabahleyin padişah uyanır ki dev ölmüş, kendisi canlı. ***Minare***[6] gibi bir dev, evin yüzüne devrilmiş. Padişah hemen sokağa çıkıp, tellalları çağırmadan bağırmaya başlar:

"Ey, bu devi kim öldürdüyse çıksın, ona bu dünyada mal, para, her şey vereceğim ama diğer dünyasına yani ahretliğine karışamam." Aşçılardan biri ortaya çıkar:

"Ben öldürdüm padişahım." Padişah bu kişinin dünyada ihtiyacı olan mal, para, vb. her şeyi verir. Hizmet edenlerden biri de gidip kendisinin öldürdüğünü söyler, padişah ona da mal, para, vb. her şey verir. Aşçılardan biri bu oğlanı da padişaha gönderip para alması için isteklendirir. Aşçı ile birlikte padişahın karşısına çıkarlar:

"Padişahım, devi asıl öldüren benim."

"Oğlum, senin yaşın küçük, devi öldürmeye gücün yetmez. Para istiyorsan vereyim."

"Padişahım, bakın bakalım devin sağ kulağı üstünde mi, değil mi? Devi ben öldürdüm, öldürdükten sonra da kulağını kesip cebime koydum."

Padişah bakar ki, gerçekten de devin kulağı yok. Oğlana sorar:

"Oğlum, dileğini iste."

"Dileğim, senin kırmızılar giyen ***cariyendir***[7] sultanım."

"Oğlum, keşke ya siyah giyen cariyemi ya da beyaz giyen cariyemi istesen. Kırmızılı giyen kızım biraz fenadır, onu yola getiremeyiz. Neyse mademki ölümden kurtardın, onu sana veririm. Kızıma sorayım, gelirse alır gidersin."

"Kızım, bak bu genç erkek beni ölümden kurtardı, seni ona vereceğim."

"Baba, bu akşam düşüneyim de ben cevabımı yarın sabah bildiririm."

Bu kız da periler padişahının oğlunu sevmiş, onunla görüşmüş, onunla buluşmuş. Akşam olunca padişahın erkeğe benzer kızı, kırmızılar giyen cariyenin anahtar deliğinden cariyeyi seyreder. Cariye bir altın leğen getirip içine su koyar. Gidip pencereyi açar, bir kuş gelir. Hareket ederek, suya girip yıkandıktan sonra bir genç erkek olur. Kırmızılı cariye ile eğlenirler, söyleşirler, gülerler. Ayrılacakları zaman kız:

"***Gözümün nuru***[8], babam bugün beni bir zavallı erkeğe vermek istedi, ne dersin?"

"O da mı dert. Sen ondan devlerin ***şimşir tarağını***[9] istersin, oraya giden de gelmez. Devler onu öldürür, biz de kurtulmuş oluruz." Kız da bunları kapıdan dinler, sonra gidip yatar. Sabah olunca padişahın karşısına çıkar.

"Padişahım, kızınıza sorun bakalım ne diyecek." Kızı çağırırlar:

"Baba, bir arzum var, onu yerine getirirse onunla giderim, yoksa gitmem."

"Söyle bakalım kızım arzun neymiş?"

"Devlerin şimşir tarağını istiyorum." Padişah oğlana dönüp:

"Oğlum, getirebilir misin?"

"Padişahım, getiririm."

Oğlan şeklindeki kız, tarağı getirmek için dışarı çıkınca kılları birbirine çarpar, at gelir:

"Beni devlerin memleketine götüreceksin, devlerin şimşir tarağını getireceğim."

"Peki, bin sırtıma." Kız atın sırtına biner, devlerin sınırına gelince:

"Şehzadem, içeri gir, eğer devlerin gözleri açıksa anla ki uyuyorlar; yok kapalı ise anla ki uyanıklar. Ondan yararlan. Hemen şimşir tarağı al, sakın arkana dönüp bakma, benim yanıma kaç, ben seni kurtarırım."

Kız, atın dediği gibi gider. Devlerin gözlerinin açık olduğunu görünce uykuda olduklarını anlar, hemen şimşir tarağı alıp atın yanına gelir. At da bunu alıp kaçar. Kız tarağı getirip padişaha verir:

"Padişahım, arzu ettiğiniz, istediğiniz tarağı getirdim, bakalım kızınızın başka isteği var mı?"

Kız yine ertesi sabah söylemek şartıyla babasından bir gece daha izin ister. Kız, gece de cariyenin odasının anahtar deliğinden olup bitenleri görür. Kuş, cariyenin açtığı pencereden girip altın ***leğendeki***[10] suda yıkandıktan sonra yakışıklı bir delikanlı olur. Cariye buna der ki:

"***İki gözüm***[11], zavallı oğlan arzu ettiğimiz tarağı babama getirdi, şimdi ne yapacağız?"

"Devlerin aynasını isteriz." Kız bunları duyduktan sonra anahtar deliğinden bakmayı bırakıp yatmaya gider. Sabah olunca padişah kızını çağırır:

"Kızım ne istiyorsun?"

"Devlerin aynasını istiyorum babacığım."

Kız kılları sürterek atı çağırır, onun yardımı ile tarağı getirdiği gibi aynayı da getirip padişaha verir. Kız bir arzusu, isteği daha olduğunu, eğer devlerin kilimini getirirse o delikanlıya gideceğini söyler.

Kız dışarı çıkınca kılları birbirine sürterek atı çağırır, atına binip devlerin sınırına gelirler. At orada kalır, kız ***kilimi***[12] almak için gider. Bakar ki devlerin gözleri açık, onları uyandırmadan kilimi toplayıp kaçar. Devlerin sınırındaki suyun ortasına gelince devler uyanıp kötü dua ederler: "Kız isen erkek, erkek isen kız olasın." Üçüncü eşyalarını da götürünce devler kızıp bu ***beddua***[13] yı edince hemen kabul olmuş ve kız, oğlan olmuş. At da kızın oğlan olduğunu anlar ve der ki:

"Şehzadem, bundan sonra sana sevgim birken beş olacak. Artık oğlan oldun, Allah'ın izniyle korkudan çıktık, haydi bakalım."

Padişahın huzuruna çıkıp kilimi verir; kız ise en son bir arzusu daha olduğunu, onu da yarın sabah söyleyeceğini bildirir.

O gece kuş yine gelip camdan içeri girer. Kız da kapıda bunları dinler:

"İki gözümün nuru, o zavallı oğlan arzu ettiğimiz kilimi de getirdi."

"***Aman***[14], senin de düşündüğün şeye bak. Ben peri padişahının oğlu olayım da o işi başaramayacak mıyım? Elbette ki bu işi de başaracağım. Bizim bahçede ağlayan narla gülen ayva ağaçları vardır. Narın yanına gidince ağlamaya başlar, ayvanın yanına gidince gülmeye başlar. O zamana kadar ben de askerimle kurduğum tuzakta onun tüylerini dökerim."

Sabah olunca padişah kızını çağırıp ne istediğini sorar, o da:

"Baba, ağlayan narla gülen ayva ağaçlarının meyvelerini istiyorum, bu son isteğimdir. Bunu da getirirse onunla evlenirim."

"Getirebilir misin oğlum?"

"Getiririm padişahım. Ama, hiç ayva güler de nar ağlar mı?" Kız yola çıkar, kılları birbirine sürter, at gelir. Ata binip yola çıkarlar. Bir süre gittikten sonra ilerde birkaç çocuğun kavga ettiğini görürler. At şehzadeye der ki:

"Şehzadem, ileride çocuklar kavga ediyorlar. Bunlar padişah çocuklarıydı, babaları ölünce bütün mallarını yediler, bitirdiler. Bir yağmurluk, bir şapka, bir ***ok***[15], bir de ***yay***[16] kaldı; onları bölüşemiyorlar. Oraya gidince ok ile yayı fırlatırsın. Onlar almak için gidince yağmurluk ile şapkayı alır yerine biraz altın bırakırsın. Onlar bize ilerde lazım olacak."

Oğlan atın dediği gibi yapar. Bakar ki iki oğlan çocuğu kavga ediyorlar:

"Durun bakalım, niye kavga ediyorsunuz?"

"Ya kardeş, babamız öldü, bütün malını yedik, şimdi ise elimizde bunlar kaldı, onları da paylaşamıyoruz."

"Ok ile yayı bana verin, ben yayı uzaklara hızlıca atacağım. Hanginiz erken getirirse yağmurluk da onun, şapka da onun olacak. Bu işi kabul eder misiniz?"

"Ederiz." derler. Şehzade oku hızlıca atınca onlar da arkasından giderler. Bu da oraya biraz altın bırakıp yağmurluk ile şapkayı alıp yola devam eder. Periler padişahının bahçesine yaklaşınca at der ki:

"Başına bu şapkayı örttüğün zaman seni kimse göremez. Ağlayan narla gülen ayvanın yanına gidince bu yağmurluğu ağaçlara çal, vur. Yağmurluğu ağaçlara vurduktan sonra ağaçları kökünden çıkartıp kucağına alacaksın. Onlar senden meyvelerini istediler, sen ağaçlarını kucaklayıp götüreceksin."

Şapkayı örtüp bahçeye giren oğlan her tarafın asker dolu olduğunu görür. Bütün bahçenin her yerinde karınca gibi birçok askerler varmış. Askerlerin yanından geçerse de askerler bunu göremezler. İçeriye, padişahın sarayına girer, kırmızılı cariye, padişahın oğlu ile koltukta oturuyor. Öğle yemeği gelir. Bu da oturup onlarla yemek yer, bir el fazladan ***siniye***[17] gidip gelir. Kız der ki:

"İki gözüm, babam beni bu oğlana verirse nasıl olacak."

"Dur bakalım, oğlan buraya gelince onu parçalarız, döveriz." Halbuki oğlanda orada, onlarla beraber yemek yiyor, eli siniye gidip gelir, kimse göremez. Yemekten sonra kız oğlana bir mendil hediye eder:

"Al bu mendil benden sana hediye olsun." Oğlan da mendili alıp oturduğu yerin üzerine koyar. Şapkanın altındaki oğlan ise mendili oturduğu yerin üzerinden alıp cebine koyar. Dışarıya çıkıp yağmurluğu ağaçlara vurup kökünden çıkarır, kucağına alıp atın üzerine bindiği zaman bağırır:

"Ey peri padişahının oğlu, ben hünerimi, yeteneğimi belli ettim, gösterdim sen de hünerini belli et." At bunu alınca havalanır, getirir padişahın sarayının yakınına bırakır.

Peri padişahının oğlu dışarı çıkar ki askerler şaşkın bir ***hâl***deler[18]:

"Padişahım, ne duruyorsun, ağaçları kökünden söküp götürmüşler. Nasıl oldu bir türlü anlayamadık?"

Padişahın oğlu içeri gelip kıza der ki:

"Senin verdiğin mendili aldı, siniye gitti geldi, bizimle yemeği yedi, ağaçları kökünden çıkardı, götürdü. Sen, benden çok ona uygunsun. Şimdiden sonra sen benim dünya ahret kardeşimsin." Kızı oradan alıp evlerine koyar, vedalaşıp ayrılırlar.

Padişah ağaçları görür görmez kızını çağırıp başka arzusu olup olmadığını sorar, o da:

"Baba, başka arzum yok. Hepsi yerine geldi, beni artık verebilirsin."

Kırk gün, kırk gece düğün yaparlar, bunları içeri atarlar. Bir süre burada kaldıktan sonra oğlan padişaha der ki:

"Padişahım, ben babama gideceğim bana ***müsaade***[19]."

Padişah, kızına yükü ağır olmayan fakat çok pahalı, değerli eşyaları verir. Oğlan karısını alıp babasının memleketine doğru yola çıkar. Yaklaşınca babasına müjdeciler, haberciler gönderir. Babası oğlunu topla, tüfekle, davulla zurnayla karşılar:

"Oğlum, niye kaçmıştın, başından neler geçti, anlat bakalım." Bu da başından geçenleri anlatmaya başlar:

"Kaçmamın sebebi, ben doğduğumda kızmışım, bütün bunlar başımdan geçti, devler bana kötü dualar etti, oğlan oldum. Annem ve beni öldürme diye kaçtım."

Padişah kızar: "***Cellat***[20], benim çocuğuma niye bu kadar eziyet ettin?" diye karısının boynunu kestirmek ister. Oğlan, babasının ayaklarına kapanır, ona yalvarır:

"Baba, annem de can korkusundan, ölüm korkusundan yaptı. Yoksa oğlan olmayacaktım. Annemi bağışla, affet."

Padişah, oğlunun isteği üzerine annesini bağışlar, Yeniden kırk gün, kırk gece düğün ederler. Yiyip içip isteklerine kavuşurlar, ***darısı hepimizin başına***[21].

5. Sözlükçe

1. Tellal **(Crier):** Eskiden bir haberi halka duyurmak için çarşıda, pazarda dolaşarak bağıran kişi.

2. Şehzade **(Prince):** Padişahların ve oğullarının erkek çocuklarına verilen unvan.

3. Cirit **(Javelin):** Atların üzerinde oynanan oyun.

4. Peri **(Fairy):** Doğaüstü güçleri olduğuna inanılan, hayal ürünü varlık.

5. Dev **(Giant):** Korkunç, çok büyük ve olağanüstü güçlü masal yaratığı.

6. Minare **(Minaret):** Camilerde ezan okunan yer, çoğunlukla taştan, yüksek ve ince yapı.

7. Cariye **(Concubine):** Yabancı ülkelerden getirilen, her konuda efendisinin isteklerine bağlı olan genç kadın.

8. Gözümün nuru **(The light of my eye):** Sevgi anlatan bir seslenme şekli.

9. Şimşir tarak **(Boxwood scallop):** Devlere ait özel bir tarak.

10. Leğen **(Basin):** Genellikle, içinde bir şey yıkamak için kullanılan metal veya plastikten yayvan kap.

11. İki gözüm **(Sweety)**: Sevgi ile yapılan bir seslenme şekli.

12. Kilim **(Rug):** Genellikle desenli, kalın, halıdan küçük, kıl veya yün dokuma.

13. Beddua **(Curse):** Birinin kötü duruma düşmesini isteme.

14. Aman **(Oh!):** Şaşkınlık anlatan bir söz.

15. Ok **(Arrow):** Yay ile atılan ince, kısa çubuk.

16. Yay **(Bow):** Ok atmakta kullanılan ağaç veya metal yuvarlak çubuk.

17. Sini **(Tray):** Üzerinde yemek yenilen yuvarlak, büyük tepsi.

18. Hâl **(Status):** Durum.

19. Müsaade **(Permission):** İzin.

20. Cellat **(Hangman):** Bir emirle adam öldüren kişiye verilen ad.

21. Darısı hepimizin başına **(Per millet):** Bir başarı veya bir mutluluk, başkası için istendiğinde söylenen bir söz.

6. Sonuç ve öneriler

Dil öğretiminin temel unsurlarından biri kuşkusuz kültür aktarımıdır. Batılılar dillerinin konuşulduğu ülkelerde bu durumu temel hedeflerinden biri hâline getirmişlerdir. Öyle ki devlet politikası düzeyinde bir konuma oturtturmuşlardır. Bu doğrultuda dillerini öğrettikleri toplumlara kültürlerini de öğretmektedirler. Bu sayede dillerinin kalıcı olmasını sağlamaktadırlar. Batılı toplumlar kültürlerini hedef kitleye aktarırken sinema, belgesel, afiş, reklam filmleri, roman, hikâye, masal vb. materyalleri kullanmaktadırlar. Burada dikkatimizi çeken unsur kullanılan her materyalin kendi kültürlerine ait olmasıdır. Böylece kültür aktarımı sayesinde dil kalıcı olmaktadır.

Son yıllarda ülkemizde bazı kurum ve kuruluşların Avrupa Dil Portfolyosu'nda geçen seviyelere göre kültürel ögeleri barındıran okuma kitapları hazırladığı görülmektedir. Ancak hazırlanan bu kitapların sayısı yeterli değildir. Bununla birlikte ortaya konulan kitaplardaki okuma metinleri yapay metinler olup kendi öz kültürümüzü yeterince yansıtamamaktadır. Bu noktada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar ve akademisyenler kendi öz kültürümüzü yansıtan masal, efsane, destan, halk hikâyesi gibi anlatılara yönelmelidir. Bu bağlamda adı geçen ürünlerin düzeylere göre sadeleştirilmesi yapılmalı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere sunulmalıdır.

Halk edebiyatı ürünleri, gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekse kültür aktarımında başta gelen ürünlerindendir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi alanında ortaya konan okuma kitapları, ders kitapları, çalışma kitapları vb. kaynaklar araştırıldığında ne yazık ki masallar üzerine gerekli ve yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada buradan yola çıkarak Anadolu'da çok bilenen masallardan biri olan *Ağlayan Narla Gülen Ayva* masalı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesine uyarlanmıştır. Yapılan bu çalışma sayesinde hem Türkçe öğretimi hem de kültür aktarımı arasında bir köprü kurulmuş olacaktır.

Türk yurtlarında ve Anadolu coğrafyasında farklı farklı versiyonları bulunan ve yüzyıllardır çok geniş bir coğrafyada anlatılagelen *Ağlayan Narla Gülen Ayva* masalını B1 düzeyine uygun olarak seviyelendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eksikliği hissedilen seviyelendirilmiş okuma metni sayısına bir katkı sunacağını öngörülmektedir.

Kaynakça

Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System, C. 37, S. 4,* 585–599.

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2019). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2. Ankara.

Aşçı, M., Kaplan H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitabı 2: B1/B2 kurları. (Ed. Ufuk Deniz Aşçı, Süleyman Uzkuç). Konya: Palet Yayınları.

Aydın, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelerine göre sözcük hazinesi çalışması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayva, A. (2004). Mehmet Ali (Güneysınır/Konya) Köyü'nden derlenen masallar. *Türk Halk Kültüründen Derlemeler 2000,* 21-37.

Bhatıa, V. K. (1983). Simplification v. Easification – The Case of Legal Texts. *Applied Linguistics. C. 4, S. 1,* 42-54.

Bölükbaş, F.; vd. (2020). Yeni İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti (Ed. Fatma Bölükbaş, Mehmet Yalçın Yılmaz, Funda Keskin). İstanbul: Kültür Basım.

Bölükbaş, F. 2015. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 924-935.

Candıdo, A., Mazıero, E., Gasperın, C., Pardo, T., Specıa, L. & Aluı̄sio. S. M. (2009). Supporting the adaptation of texts for poor literacy readers: a text simplification editor for Brazilian Portuguese. In Proc. of the Fourth Workshop on Innovative. *Use of NLP for Building Educational Applications*, Boulder: Colorado.

Daelemans, W., Höthker, A. & Sang. E. T. K. (2004). Automatic sentence simplification for subtitling in dutch and english. *In Proc. of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation*, Lisbon, Portugal.

De Belder, J. & Moens, M. F. (2010). Text simplification for children. *In Proc. of SIGIR 2010 Workshop Towards Accessible Search Systems,* Geneva, Switzerland.

Durmuş, M. (2013a). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri. *JASSS, C. 6, S. 4*, 391-408.

Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies, C. 8, S. 1,* 1291- 1306.

Erol, H. F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gazi Üniversitesi TÖMER. (2019). Yabancılar için Türkçe B1. Ankara.

Günay V. D., Fidan Ö., Çetin B., Yıldız F. (2014). İzmir B1 yabancılar için Türkçe ders kitabı. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second Language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second language acquisition*, San Diego: Academic Press.

Lotherıngton-Woloszyn, H. (1993). Do Simplified Texts Simplify Language Comprehension for ESL Learners? In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and Application*. SEAMEO Regional Language Center, Singapore.

Mapleson, D. L. (2006). Post-Grammatical Processing for Discourse Segmentation. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of East Anglia, Norwich.

Margarıdo, P. R. A., Pardo, T. A. S., Antonıo, G., Fuentes, V. B., Aıres, R., Aluısıo, S. M. & Fortes, R. P. M. (2008). Automatic summarization for text simplification: evaluating text understanding by poor readers. *Companion XIV Brazilian Symposium on Multimedia and the Web*, 310315.

Nation, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1999). Second language teaching and learning. Heinle & Heinle, London.

Özcan, H. Z., Batur Z. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metin uyarlama örneği: Köroğlu destanı. *Folklor Akademi Dergisi. Cilt:4, Sayı: 2,* 227 – 251.

Öztürk, T., Akçay, S., Yiğit, A., vd. (2009), Gökkuşağı dil öğretim seti III. İstanbul: Dilset Yayınları.

Petersen, S.E. & Ostendorf, M. (2007). Text simplification for language learners: a corpus analysis. *In Workshop on Speech and Language Technology for Education*. Pennsylvania, USA.

Saggıon, H., Gómez-Martı̄nez, E., Etayo, E., Anula, A. & Bourg, L. (2011). Text Simplification in Simplext, making Text More Accessible. *Procesamiento de Lenguaje Natura, 47,* 341-347.

Sakaoğlu, S. (2002). Gümüşhane ve Bayburt masalları. Ankara: Akçağ Yayınları.

Sandom, M. (2013). Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners of Japanese authenticate? [Unpublished Doctoral Dissertation]. School of Languages and Cultures, Victoria University of Wellington.

Siddharthan, A. (2004). Syntactic simplification and text cohesion. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Cambridge.

Specia, L. (2010). Translating from complex to simplified sentences. (Eds. T.A.S. Pardo et al.). *PROPOR 2010, LNAI 6001*, 30–39.

TDK (2011). Türkçe sözlük (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü (YEE). (2019). Yedi İklim Türkçe B1. Ankara.

04. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması

Aybegüm AKSAK GÖNÜL[1]

Meltem EKTİ[2]

APA: Aksak Gönül, A. & Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 47-60. DOI: 10.29000/rumelide.1220228.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinden yazma becerisini ölçme değerlendirmeye yönelik literatür incelendiğinde alan yazında ağırlıklı olarak yazmanın değerlendirilmesine odaklanıldığı, ölçmeye değerlendirme içinde kısaca yer verildiği görülür. Oysa istenilen şekilde doğru ve objektif değerlendirme çıktılarının elde edilmesi için gerekli en temel unsur sağlıklı bir ölçmenin yapılabilmesiyle mümkündür. Ölçme araçlarının öğrenici yeterliğini doğru bir şekilde ölçebilmesi için taşıması gereken bazı özellikler olmalı ve bazı kriterlere uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Yazma becerisi öğrenicinin dil düzeyinin anlaşılabilmesinde oldukça etkili bir beceridir. Çünkü öğrenici yazarken hedef dilde düşünebilme, yapı ve içerik bilgisi, dilin zenginliklerine hâkimiyet gibi birçok yönünü ortaya koyar. Ancak yazma becerisi okuduğunu/dinlediğini anlama becerilerinin aksine objektif şekilde puanlanabilmesi ve değerlendirilebilmesi zor bir beceridir. Okuma ve dinleme becerilerinde soruların belirli doğru cevapları vardır ve öğreniciler yanıtları bu cevaplar üzerinden puanlanarak başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilebilirler. Oysa yazma becerisinde tek ve kesin bir doğru cevap yoktur ve her öğrenicinin yazma kâğıdı müstakildir. Dolayısıyla değerlendirilmesi güç olan yazma becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilmesi için iyi yapılandırılmış ve geliştirilmiş sorulara ve dereceli puanlama anahtarlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılarak bir derleme çalışması yapılmıştır. Alan yazındaki çeşitli çalışmalar taranarak konuya ilişkin bilgiler bir araya getirilmiştir. Çalışmanın evrenini yabancı dil öğreticileri/değerlendiricileri oluşturmaktadır. Araştırma ile yazma becerisinde öğrenicinin hedeflenen yeterliklere sahip olup olmadığının belirlenebilmesi için hazırlanacak yazma sorularının taşıması gereken özellikler tespit edilmeye ve genel kriterler belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ikinci dil, yazma, ölçme, değerlendirme

Preparation of evaluative assessment tools for writing skills in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

When the literature on measuring and evaluating the writing skill, one of the four basic language skills, is examined in the process of teaching Turkish as a foreign language, it is seen that the literature mainly focuses on the evaluation of writing, and assessment is briefly included in the assessment.

[1] Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER, aybegumce@gmail.com , orchid: 0000-0002-5367-6608 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220228]

[2] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, meltemekti@gmail.com, orchid: 0000-0002-8353-1397

However, the most basic element necessary to obtain accurate and objective evaluation outputs as desired is possible with a healthy assessment. In order for assessment tools to accurately assess learner efficacy, they must have certain features and should be prepared in accordance with some criteria. Writing skill is a very effective skill in understanding the language level of the learner. Because while writing, the learner reveals many features such as being able to think in the target language, knowledge of structure and content, and mastery of the richness of the language. However, unlike reading/listening comprehension skills, writing is a difficult skill to be scored and evaluated objectively. Questions in reading and listening skills have certain correct answers, and learner responses can be evaluated as successful or unsuccessful by scoring these answers. On the other hand, there is no single and definite correct answer in writing skills, and each learner's writing paper is unique. Therefore, well-structured and developed questions and evaluation scales are needed in order to carry out the assessment and evaluation process of the writing skill, which is difficult to evaluate. In the research, a review study was carried out using the literature review method. Various studies in the literature were scanned and information on the subject was brought together. The population of the study consists of foreign language lecturers/evaluators. With the research, it is aimed to determine the characteristics that the writing questions to be prepared in order to determine whether the learner has the targeted competencies in writing skills and to determine general criteria.

Keywords: Foreign language teaching, second language, writing, assessment, evaluation.

1. Giriş

Yazma becerisi; zihinsel, fiziksel ve psikolojik boyutları ile hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi alan yazınında en geç ve zor gelişen beceri olarak kabul edilmektedir. Yazmanın zihinsel boyutu yazı ile düşünce arasındaki ilişkiden ileri gelmektedir. Yazma esnasında insan zihni karmaşık işlemler gerçekleştirir. Süzülen ön bilgilerin yapılandırılması, yazmanın planlanması, sıralanması, analiz-sentez ve yorumlama süreçleri gibi faaliyetlerle yazma gerçekleştirilir. Yazmanın bu yönü ana dili eğitiminde ve yabancı dil öğretiminde benzerlik göstermektedir. Yabancı dilde yazma sürecinde bireyin hedef dilde düşünebilme yeterliği yazma yetisi ile paralellik göstermektedir. Hedef dilde düşünebilen öğrenici yazmanın gerektirdiği tüm zihinsel süreçleri aktif olarak gerçekleştirebilir, hedef dilin kullanıldığı toplum içinde sosyal bir aktör olarak bulunur ve yazılı iletişimi aksamalar olmadan gerçekleştirebilir. Yazmanın fiziksel boyutu ise ana dilinde bireyin yazmayı gerçekleştirebilecek psikomotor becerilere sahip olmasını ve yazma öğretimine tabi tutulmasını içermektedir. Yabancı dilde ise hedef dil ile öğrenicinin ana dilindeki alfabe farklılıklarından kaynaklanan yazma farklılıkları fiziksel boyutu oluşturmaktadır. Örneğin ana dili Arapça olan birey Türkçe öğrenirken yazı yönü, harflerin çizimi ve çizim yönünden kaynaklanan farklılıklardan hareketle fiziksel boyut söz konusu olmaktadır. Üçüncü boyut olan yazmanın psikolojik boyutu ise bireyin yazmaya yönelik kaygılarını içermektedir. Yazma zorlu bir süreç olduğundan hem ana dili hem de yabancı dil öğrenicileri yazmaktan kaçınmakta, öz güven eksikliği yaşamaktadırlar. Hata yapma, iyi ve etkili bir metin ortaya koyamama kaygısı bireyi yazmadan uzaklaştırmaktadır. Yazmada öğreniciler genellikle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar, bu nedenle de yazmayı zor bir beceri olarak kabul edip zamanla yazmaktan uzaklaşma ve kaçma eğilimi gösterebilmektedirler. Yazma becerisinin gelişimi uzun zaman aldığı için öğreniciler kısa zamanda kendilerinde gözle görülür bir gelişme göremeyebilirler. Öğreniciler tarafından yazmanın zor bir beceri olarak düşünülmesinde ve yazmaya karşı olumsuz bir tutum gösterilmesinde bu durumun da etkisi olduğu söylenebilir (Temur ve Yıldırım, 2018: 535). Bireyin tam anlamıyla etkili ve yeterli bir yazılı anlatım yetisine sahip olması, hedef dile ait tüm yapısal özelliklere ve hedef dilin söz ve sözcük hazinesine hâkim olması ile doğrudan ilişkilidir. Hedef dilde bu şekilde oluşacak bir hâkimiyet ise yoğun

bir çabanın yanı sıra uzun bir süreci de beraberinde getirmektedir. Uzun süreli öğrenme de doğası gereği öğrenicide bir kaygı oluşturmaktadır. Güneş (2018: 499)'e göre yazmanın ayrıca bir de sosyal beceri boyutu bulunmaktadır. Hedef dilde yazılı iletişim kurabilmek için; alıcıya bir not iletme, iş başvurusunda bulunma, resmî bir form doldurma, bir e-posta veya kısa mesaja yanıt verme, bayram tebriği, mektup yazma gibi pek çok eylemi gerçekleştirebilmeyi içermektedir (İnal, 2018: 525-526). Bu şekilde gerçekleştirilen yazılı eylemler alıcı ile gönderici arasında sorunsuz bir süreç yürütebilmeyi içerdiğinden yazmanın sosyal bir beceri olarak da kazanılmasını gerektirir.

Belirtilen tüm güçlükler göz önünde bulundurularak yazma becerisinin geliştirebilmesi için öğretim sürecinin en iyi şekilde planlanmış olması gereklidir. Yazma sürecinin planlanması ve sürdürülmesinde verim alınabilmesi için ölçme ve değerlendirmeler kılavuzluk etmektedir. Öğrenici durumları iyi bir şekilde tespit edildiğinde öğretim sürecini oluşturan içeriklerdeki eksiklikler, kullanılacak araç-gereçler, etkinlikler, teknikler vb. tüm ihtiyaç durumları tespit edilip gerekli ekleme ve düzenlemeler yapılabilecektir. Ancak bunun sağlanabilmesi için ölçülmesi hedeflenen seviyedeki yeterlikleri ve yazmanın tüm unsurlarını ölçecek, ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun hazırlanmış sorularla ölçmenin gerçekleştirilmesi bir gerekliliktir. Çalışmanın; söz konusu soruların yazma becerisi için hangi özellikleri taşıması gerektiğine dair öğreticilere yol göstermesi ve ilgili alan yazında araştırma yapmak isteyenler için ve öğrenicilere yönelik gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarda uygulanacak soruların geliştirilmesi için fikir vermesi açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uygulama ve teori açısından önemlidir.

1.1. Problem durumu

Yazma becerisi gelişimi gibi ölçülmesi ve değerlendirilmesi de güç olan bir beceridir. Öğretim sürecinin planlanması, geliştirilmesi ve öğrenici durumlarının tespiti için yazma becerisinin objektif şekilde değerlendirilmesi gereklidir. İyi bir değerlendirme yapılabilmesi için de iyi yapılandırılmış ölçme araçlarına yani yazma sorularına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da öğrenicilere uygulanacak yazma sınavlarının belirli ölçütlere göre hazırlanmış olması gereklidir. Yapılan literatür taramasında doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sorularının hangi özellikleri taşıması gerektiğine dair yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konuyla ilintili olarak 2014 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Hüseyin Duru tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması" adlı yayımlanmamış doktora tezinde yazma becerisi ile ilgili sınıf içi etkinliklere odaklanılmıştır. Yine söz konusu Enstitüde 2019 yılında Emrah Boylu tarafından gerçekleştirilen "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma" adlı yayımlanmış doktora tezinde yazma sorularının hazırlanmasına ilişkin kısa bir bölüm yer almaktadır. 2017 yılında İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Enver Gedik tarafından gerçekleştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme" başlıklı yüksek lisans tezinde ise seviyelere göre kazanımlara uygun örnek sorulara yer verilmiştir. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Nevin Kahveci tarafından gerçekleştirilen 58 sayfadan müteşekkil "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilme Çalışması" adlı yüksek lisans tezinde ise sadece yazma becerisinin değerlendirilmesine odaklanılmış, ölçmeye dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Efecan Karagöl ve Berker Kurt tarafından IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Kitabı'nda yayınlanan "Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi ders kitabı yazarlarının dil öğretim yöntemleri ile ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri" adlı bildiri metninde öğreticilere yazma becerisinde hangi yaklaşımı benimsedikleri ve hangi soru türlerini tercih ettikleri sorulmuş ancak soruların taşıması gereken özelliklere ilişkin bilgilere yer

verilmemiştir. Yapılan literatür taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesine ilişkin makale türünde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nezir Temur ve Mehmet Yıldırım tarafından 2021 yılında hazırlanan ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğreticiler İçin Yazma Portfolyosu Kılavuzu" adlı kılavuz kitapta süreç temelli yaklaşıma göre ağırlıklı olarak sınıf içi yazma etkinliklerine odaklanılmıştır. Söz konusu çalışmalara bakıldığında doğrudan yazma sorularının hangi özellikleri taşıması gerektiğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Çalışmalarda ölçme ile ilgili daha çok örnek sorulara ve sınıf içi etkinliklere ağırlık verilmiştir. Çalışmaların birçoğunda ortak olarak ölçmeden ziyade, değerlendirmeye daha kapsamlı yer verilmiştir. İyi yapılandırılmış bir ölçme olmadan verimli bir değerlendirme yapılamayacağı düşüncesinden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde hazırlanacak yazma sorularının hangi kriterlere göre hazırlanıp hangi özellikleri taşıması gerektiğine yönelik derlem çalışmasının hem ilgili alan yazına hem de uygulayıcılara katkı sağlayacağı ve gelecekte bir ölçek yapılandırma sürecinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmada "Yabancı dilde yazma becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan yazma sorularının taşıması gereken özellikler nelerdir?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Yabancı dilde yazma becerisi, öğreniciler tarafından zorlanılan, diğer becerilerden daha sonra, daha geç gelişen ve genellikle sınıf içi etkinliklere daha az yer verilen bir beceri olduğundan öğrenicinin yazma yeterliği kazanması ve bu yeterliği kazanıp kazanmadığının ölçülmesi oldukça önemlidir. İyi yapılandırılmış ölçme araçları ile değerlendirme yapılması, eksikliklerin belirlenmesi beraberinde öğretim sürecine yönelik planlamaların sağlıklı yapılması ve öğreticinin değerlendirme sürecinde öğrenicinin yazma potansiyelini ve yeterliliğini ölçerken ortak bir çerçevede hareket edilmesini sağlayıcı alt amaçlara da götürecektir. Ancak belirtildiği üzere burada asıl amaç ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde dikkate alınması gereken özellikleri belirlemeye çalışmak ve buna dikkat çekmektir.

1.3. Yöntem

Araştırma öncelikle literatür taraması üzerine kuruludur. Gall, Borg ve Gall (1996)'in literatür taramasının özellikle yeni araştırma konularının yakalanabilmesine ve gelecek çalışmaların neler olabileceğini belirlenmesine katkı sağlayacağı ifadelerinden hareketle bu yöntem tercih edilmiştir. Çünkü özellikle yazma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde ölçek konusunda hâlen sınırların belirlenmesinde sorunlar yaşandığı ve daha önce uygulanan yöntemlere ek olarak farklı ve içerik açısından bir yapılandırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu yöntemden hareketle 2015 yılı itibariyle uygulanan ve Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılan yazma becerisini ölçen soru örnekleri, Goethe, Telc, Cambrige tarafından seviye odaklı uygulanan sınavların soru örnekleri incelenmiş, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan seviye odaklı sınırlılıklar ve özellikle 2011 yılı itibariyle alanda hazırlanan ölçme araçları, ölçek, sınav, yabancı dil seviyesi, değerlendirme şeklindeki anahtar kelimeler dikkate alınarak betimsel bir çalışma yapılmak istenmiştir. Ayrıca bu süreçte tarama modelinde Büyüköztürk'ün de belirtmiş olduğu "Ne idi?, Nedir? Ne ile ilgilidir? sorularından hareket edilerek, (2016:178) aranılan bilgilerin net olarak belirli olması ve metin içinde karşılaşılabilecek şekillerin de tahmin edilebilmesi nedeniyle tarama yönteminin de bu bağlamda kullanıldığı söylenebilir.

2. Yazma becerisinin öğretiminde temel yaklaşımlar: Ürün odaklı yaklaşım

Yazma becerisinin öğretiminde ürün odaklı ve süreç odaklı olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz edilmektedir. Ürün odaklı yaklaşım süreç sonunda çıkan metne odaklanırken, süreç odaklı yaklaşım üründen ziyade yazma sürecinin verimli şekilde yürütülmesini hedefler. Süreç odaklı yazmada, öğrenicilerin öğretim süreci boyunca gerçekleştirdikleri yazma performanslarındaki değişimler ve bir parça değil, bütün değerlendirilir (Llach, 2011). Ürün odaklı yaklaşımda ise öğrenici pasif konumdadır ve bilgileri organize edip metin üretmekle sorumludur. Bu yaklaşımda amaç bilgi aktarmak olduğundan öğrenici; bilgileri toplar, sebep-sonuç gösterme, tezi savunma/ispatlama, karşılaştırma gibi yollardan yararlanarak yazıya aktarır (Dilidüzgün, 2021: 60). Metnin mekanik olarak yani sözcük bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi, yazım ve noktalama açısından doğruluğuna odaklanan ürün odaklı yaklaşımda öğretici değerlendirmelerini bu özellikler doğrultusunda yapar. Metin oluşturmada öğretici sürece dâhil olmaz yalnızca değerlendirici konumda bulunur. Ürün odaklı yaklaşımda aşağıdaki ölçme araçları ile ölçme gerçekleştirilir (Göçer, 2018: 74):

-Yazılı sınavlar

-Konu sonu izleme testleri

-Tema sonu değerlendirme

-Çoktan seçmeli testler.

Süreç odaklı yaklaşımda portfolyo değerlendirmesi tercih edilirken, ürün odaklı yaklaşımın değerlendirme aracı sınavlardır. Belirtilen ölçme araçlarından yazılı sınavlar, yani ürün odaklı değerlendirme uygulanması daha hızlı ve kolay olduğundan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesinde daha çok tercih edilmektedir.

3. Yabancı dilde yazma yeterliğini belirleyen unsurlar

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi olan iletişim kurma ve hedef toplum içerisinde bireyin sosyal bir aktör olarak yer almasının sağlanması için yazma yeterliğinin de kazandırılması bir gerekliliktir. Bireyin yazma yeterliğinin sağlanabilmesi ve doğrudan okurla/alıcıyla aksama olmadan iletişim sağlayabilmesi, yazma unsurlarının ve aşamalarının tümünün göz önünde bulundurulması ile gerçekleştirilecek bir yazma öğretimi süreci sonunda gerçekleşebilecektir. Söz konusu durumun gerçekleşebilmesi öğrenicinin hedef dile ait tüm kuralları bilmesi, işleve ve anlatmak istediklerine uygun olarak ihtiyaç duyulan yapıları seçebilmesi, sözcük bilgisinin oldukça zengin olması ve planlı yazma bilgi ve tecrübesine sahip olmasına bağlıdır.

Yabancı/ikinci dil öğretim sürecinin basamakları sırasıyla; hedef dilin kurallarını öğrenim, pekiştirme, işlevsel durumlarla bağlamı çeşitlendirme ve içselleştirme olarak sıralanabilir. Söz konusu basamaklar göz önüne alındığında ve iletişim temelli yaklaşıldığında bireyin yabancı/ikinci dilde yazılı iletişim kurabilmesi ve yazma amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için yalnızca sözcük bilgisi ve yapı bilgisi yeterli olmayacaktır; amaca yönelik yazma eylemi gerçekleştirilirken dil, bir sosyalleşme aracı olarak görülmeli ve önemsenmelidir. Diğer becerilerle birlikte hedef dilde düşünebilme ve kendini ifade etme yetisi geliştirilirken bir yandan da planlı yazma ve yazmanın unsurlarının öğretimi ile yazma becerisi öğretilir.

Yazma becerisi çok yönlü bir beceri olduğundan birçok unsuru bünyesinde barındırır. Metinlerde yer alan başlıktan sonuç bölümüne, yazımdan üslup özelliklerine kadar tüm unsurların yazılı anlatımlarda da bulunması beklenen bir durumdur.

Yazmanın temel unsurlarından biri dil bilgisidir. Dil bilgisi; yapı, anlam ve kullanım (işlev) boyutlarından oluşur (Larsen-Freeman, 2003). Yabancı dil öğrenicisinden hedef dile ait dil bilgisi yapılarını ihtiyaca uygun, doğru anlamda ve işlevde hata yapmaksızın çeşitlendirerek kullanması beklenir. Dil bilgisi yapıları; hedef dilin özelliklerine uygun olarak ve iletişimsel ihtiyaçlar da göz önünde bulundurularak müfredat ve materyal hazırlayıcılar tarafından yapılandırılır. Öğrenicilerden beklenen mevcut seviyesine uygun dil bilgisi yapılarını kullanırken yazılı anlatımlarında yapısal, anlamsal ve işlevsel hata yapmamasıdır. Yabancı dilde yazma çalışmalarında öğreniciler tarafından zorlanılan ancak öğretimde çoğu zaman ihmal edilen ya da sezerek öğrenilmesi beklenen unsur söz dizimidir. Özellikle ana dili ile hedef dilin söz dizimi arasında farklar bulunan öğreniciler cümle kurulumunda, ögelerin yerleri konusunda sıklıkla hata yapabilmektedir. Örneğin ana dili Arapça olan bir öğrenici Türkçe öğrenirken sıfatı isimden sonra söyleyebilmekte ya da cümle ögelerinin dizilişini tamamen ters olarak gerçekleştirebilmektedir.

Yazılı anlatımda öğrenicinin metnin temasına ve türüne uygun söz dağarcığına sahip olması, doğru sözcükleri seçebilmesi, çeşitlendirebilmesi ve söz tekrarlarından kaçınması beklenen bir durumdur. Seviyesine uygun olarak; sıfat, zamir, zarf gibi sözcük türlerini çeşitlendirebilmesi, sözcüklerin bağlamsal kullanım farklarını seçebilmesi (kara baht, yürekli adam, gönülsüz çalışmak vb), doğru yardımcı fiili seçebilmesi (etmek, yapmak, olmak, kılmak), bağlaçları doğru işlev ve anlamda kullanarak bağlı cümleler üretebilmesi, yan-mecaz-terim anlamları kullanabilmesi beklenir.

Yazım ve noktalama ana dilinde de yabancı dilde de öğreniciler tarafından sık hata yapılan ve öğreticiler tarafından sık değerlendirilen unsurlardır. Yabancı dilde özellikle ana dilinde alfabe ve noktalama farkı olan öğreniciler daha fazla hata yapabilmektedirler. Ancak yazım ve noktalama sözcüğün ve cümlenin anlamını tamamen değiştirebildiğinden öğrenicilerin yazılı anlatımlarında yazım ve noktalama hatası bulunmaması beklenir.

Öykü, deneme, rapor gibi yazma türlerinde bir yazma planı bulunması anlatımın etkili olması açısından gereklidir. Metne uygun etkili bir giriş yapabilme, gelişme bölümünü zenginleştirebilme ve konuyu sonuca bağlayabilme bir metinde olması gereken unsurlardır. Metni zenginleştirmek, anlatılanları daha anlaşılır hâle getirmek, okuru etkilemek gibi amaçlarla seviyeye ve metnin türüne uygun olarak düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması yazılı anlatımlarda beklenen bir durumdur. Ancak her seviyede ve her metinde öğrenicinin düşünceyi geliştirme yollarının tamamını kullanması beklenmez. Özellikle orta seviye ve sonrasında metnin türüne uygun olarak birkaç farklı düşünceyi geliştirme yollarına başvurulur.

Dil öğrenimi aynı zamanda dünyayı tanıma ve kültür öğrenimi olduğundan, birey ana dilini öğrenirken kendi kültürünü yabancı dil öğrenirken ise hedef kültür tanır ve edinir (Hinkel, 2013; Çakır, 2011; İşcan, 2017). Evrensel kültür unsurları ile birlikte hedef kültür (ana dilinde kendi kültürü) unsurlarına yazılı anlatımda yer vermesi beklenen bir durumdur. Kültürel anlatımları aktarırken de metnin bütünlüğünü sürdürmesi önemlidir.

Konu bütünlüğü ve konudan kopmama yazmada dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin doğru bir şekilde işlenmesi, her paragrafta bir yardımcı fikir üzerinde durulması yazılı anlatımda tutarlılığın ve etkililiğin sağlanması için gereklidir. Metnin anlamsal olarak bağdaşıklığını sağlamada cümleler arası bağlaçların doğru anlamda ve işlevde kullanılması önemlidir. Yazılması hedeflenen konu ve verilmek istenen mesaj üzerine yazarın/öğrenicinin çözümleme yapması, yardımcı fikirleri belirlemesi, söz konusu fikirlerin sentezlemesi ve değerlendirmesi yazılı anlatımın

amacına uygun şekilde mesajın alıcıya etkili bir şekilde ulaşması için gereklidir. Metin boyunca sağlanacak bütünlüğün yanı sıra metne ait başlığın da metin ile uyumlu ve bütünlüğe uygun şekilde olması gerekir. Yabancı dil öğretiminde temel seviyede başlığın var olması ve konu ile alakalı olması yeterli görülebilirken orta ve ileri seviyelerde başlığın konunun bütününü kapsaması ve ilgi çekici olması beklenir.

Söz konusu tüm unsurlar yabancı dil öğretim sürecinin bütününe kılavuzluk eden Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (CEFR)'nde yer alan kazanımlar ile seviyelere göre ayrılmış ve somut olarak tanımlanmıştır.

4. Yazma becerisi kazanımları

Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa hedefiyle Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (CEFR) baştan sona yabancı dil öğretim sürecine dair kur sisteminden ölçme-değerlendirmeye tüm sınırlılık, yeterlik ve gereklilikleri belirlemesi yönüyle Avrupa dilleri dışındaki diğer diller için de yabancı dil öğretiminde bir rehber kitap olarak kabul görmektedir. Eylem odaklı yaklaşımı benimseyen Çerçeve Metin, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) merkezli bir öğretim sistemini ve basamaklı kur sistemini önerir. Önermekle kalmaz, her bir beceri için her bir seviyede öğrenicilerin hangi kazanımlara sahip olması gerektiğini belirler. Çerçeve Metin'de basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkelerine uygun olarak kazanımlar yapılandırılmıştır. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin temel amacının iletişim kurmak olduğu göz önünde bulundurularak bireyin hedef dilin konuşulduğu ülkede ihtiyaç duyacağı iletişim ortamları dikkate alınarak kazanımlar oluşturulmuştur. Hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidildiğinde örneğin bir otelde konaklayabilmek ya da üniversiteye kayıt yaptırabilmek gibi ihtiyaçlardan hareketle A1 seviyesinde öğrenicinin kısa ve basit paragraflar yazabilmesi ve form doldurabilmesi beklenirken A2 seviyesinde farklı olarak bağlantılı ve bütünlük taşıyan kısa metinlerin yazılması beklenir. B1 seviyesine gelindiğinde ise konu çeşitliliğinin yanı sıra öğreniciden fikirlerini daha açık ve ayrıntılı yazması beklenmektedir. Söz konusu seviyede belirtilen eylemleri gerçekleştirebilmesi için öğrenicinin hedef dilde yazarken analiz yapabilme yeterliğine sahip olması gereklidir. B2 seviyesinde öğrenicinin aşamalı olarak rapor gibi akademik üsluba sahip metinler yazması, metin içinde karşıt görüşleri tartışabilmesi beklenmektedir. Akademik metin yazabilmek analiz yapabilmenin yanı sıra sentez ve yorumlama yapabilmeyi gerektirir. Ayrıca bu metin türlerini etkili hâle getirmek için yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması önemlidir. İleri seviyede öğrenicilerin tamamen hedef ve amaç odaklı, iyi bir şekilde yapılandırılmış, yazınsal türler de dâhil birçok metin türünde ana dili konuşurlarına yakın düzeyde yazabilme yeterliğine sahip olmaları beklenmektedir. Söz konusu kazanımlar hedef ve ders içeriği oluşturmanın yanı sıra, yazma becerisinin ölçülebilmesinde de yol gösterici bir rol üstlenmektedirler. Çünkü ölçme değerlendirme aşamasında öğrenicinin seviyesine uygun kazanımlara sahip olup olmadığı sınanır.

5. Yabancı dilde yazma becerisini ölçme

Yazma becerisi; zihinsel, fiziksel ve psikolojik gelişim istemesi nedeniyle ana dilinde ve yabancı dilde en geç gelişen beceri olarak görülür. Yazma becerisinin yapılandırılması, programlanması, sınıf içi-sınıf dışı etkinliklerin planlanması, geliştirme çalışmalarının yapılması, ölçülmesi ve dönüt verilmesi dâhil tüm öğretim süreci bu boyutlar göz önünde bulundurularak yürütülmelidir. Boylu (2019: 74) tarafından belirlenen yabancı dilde yazma yeterliğini etkileyen unsurlar, eklemeler de yapılarak aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Yazma becerisinin zihinsel boyutunu:

-Bireyin ana dilindeki yeterliği,

-Planlı yazma bilgisi,

-Hedef dili öğrenme sebebi,

-Hedef dile ve kültüre hâkimiyet,

-Öğrenicinin okuma, dinleme ve konuşmadaki yeterliği,

-Öğrenicinin entellektüel birikimi,

-Hedef dilde düşünebilme ve analiz, sentez, yorumlama yapabilmesi,

Fiziksel boyutunu:

-Hedef dil ile ana dilinin alfabe benzerliği/farklılığı,

-Hedef dilin öğrenildiği ortam,

-Bireyin yazmaya yönelik psikomotor becerisinin gelişmişliği,

-Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin nicel ve nitel yeterliği,

-Derste yazmaya ayrılan zaman,

Psikolojik boyutunu:

-Öğrenicinin yazmaya yönelik tutumu,

-Öğrenicinin hedef dile yönelik tutumu,

-Öğreticinin yazmaya yönelik tutumu ve öğrenici motivasyonunu yönetmesi,

-Yetersizlik hissi ve kaygı düzeyi gibi unsurlar oluşturur.

Yazma becerisine yönelik gerçekleştirilecek ölçme sürecinde, özellikle yazmanın zihinsel boyutu, kısmen de olsa fiziksel boyutu etkin olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisine ilişkin gerçekleştirilecek değerlendirme işleminin birinci basamağı öğrenicinin seviyesinden beklenen yeterlik ve kazanımların belirlenmesidir. Öğrenicinin söz konusu yeterliklere sahip olup olmadığının anlaşılabilmesi için ise yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının kazanımları ölçecek ve öğrenicinin becerisini ortaya koyabileceği nitelikte olması gereklidir. Bu amaçla yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesinde farklı soru tipleri kullanılabilmektedir.

Yazma becerisinde sınav hazırlama diğer becerilere kıyasla daha kısa sürede, değerlendirme ise daha uzun sürede gerçekleşmektedir. Değerlendirmenin uzun ve detaylı bir eylem olması münasebetiyle yazma becerisinin ölçülmesine yönelik sorular genellikle daha az sayıda olmaktadır. Yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan soru tipleri şöyledir (Boylu, 2019: 79-83):

1. Kısa yanıt gerektiren sorular
2. Uzun yanıt gerektiren sorular
3. Zorunlu yanıtlı sorular
4. Seçimlik sorular

Kısa yanıt gerektiren soru tipi, özellikle form doldurma, kart yazma gibi A1 seviyesi kazanımlarına uygun olarak kullanılabildiğinden bu seviyede birden çok soru sorularak kullanılabilir. Ancak bu soru tipine verilecek cevaplar bir metin oluşturmaması sebebiyle diğer seviyelerde genellikle tercih edilmez. Zorunlu yanıtlı sorular, yanıtlanması tercihe bırakılmayan tüm öğreniciler tarafından yanıtlanması istenen sorulardır. Yabancı dil öğretiminde öğrenicinin yeterliklerini yansıtabilmesi için hâkim olduğu

bir konuda yaratıcılığını da kullanarak yazması tercih edildiğinden bu soru tipi çok fazla tercih edilmez. Seçimlik sorularda öğreniciden istenen verilen birkaç soru arasından istediğini seçip yazmasıdır. Seçimlik sorular uzun yanıt isteyen sorulardır ve yabancı dil öğretiminde tercih edilen soru tipidir. Hazırlanması ve uygulamasının kolay olması ve öğrenicinin dil yeterliğini pek çok yönüyle yansıtması sebebiyle uzun yanıt gerektiren sorular yabancı dil öğretiminde tüm seviyelerde sıklıkla tercih edilir. Bu nedenle çalışmada söz konusu ölçme türünün yani metin yazmayı içeren uzun yanıt gerektiren soruların taşıması gereken nitelikler üzerine yoğunlaşılmıştır.

Örge Yaşar, uzun yanıtlı sorular için "Öğreniciden beklenen sorulan soruların cevabı üzerine düşünüp yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazmasıdır." der (2018: 626). Temelde bu şekilde görülen açık uçlu sorular yazma becerisi için hedef dilde yaratıcı düşünebilme, yeni fikirler üretebilme, mevcut fikirleri tartışabilme, sorgulama, sentezleme, yorum üretebilme, organize edebilme gibi üst düzey yetileri ölçmektedir. Yabancı dilde yazma sınavlarında genellikle bir güdümlü ve bir de serbest yazma sorusu sorulur. Amacına uygun iyi yapılandırılmış bir güdümlü yazma sorusu öğreniciden neyi yazmasının beklendiğini içerir, fikir verir, ancak öğrenicinin yaratıcılığını kısıtlamaz. Aynı şekilde iyi yapılandırılmış bir serbest yazma sorusu da her öğrenicinin cevaplayabileceği nitelikte, kazanım ve temalara uygun, evrensel yargılar içeren niteliktedir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin ölçülmesi amacıyla hazırlanan açık uçlu yazma soruları genellikle; form doldurma, eksik bir metni tamamlama (genellikle öykü türünde), verilen bir konu hakkında dilekçe yazma, özet çıkarma, e-posta yazma, tablo, resim ya da grafiği yorumlama, bir konu üzerine kompozisyon yazma gibi farklı şekillerde gerçekleştirilir. Yabancı dil öğretimi yazma becerisi ölçme sorularında birden çok yazma konusu içerisinden öğrenicinin seçimine bırakılan soru maddeleri şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu tarzda seçimlik sorular, öğrenicinin ana dilinde de bilmediği bir konuda yazmak zorunda kalmasının önüne geçer. Ancak seçimlik sorularda soruların zorluk düzeyi yakın, temaları farklı olmalıdır. Hangi tipte hazırlanmış olursa olsun yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının belirli kriterler doğrultusunda hazırlanması gereklidir.

6. Ölçme-değerlendirme kriterlerine uygunluk açısından yazma soruları

Eğitim bilimlerinin tüm alanları için ölçme değerlendirme uygulamalarında uyulması gereken belirli kriterler söz konusudur. Yazma becerisinin ölçülmesi amacıyla hazırlanacak sorular da bu ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun olmalıdır.

Geçerlik: Bir ölçme aracı, özelliği ne derece ölçebiliyorsa sadece o özellik için o derece geçerlidir, denir (Göçer, 2018: 20). Yani yabancı dilde yazma becerisi için hazırlanan ölçme araçlarının geçerli olabilmesi için ölçülmesi hedeflenen kazanımlara uygun olması ilk şarttır. Sorularda ölçme hedefleriyle ilgili sınırlılıklar ve yönlendirmeler yer almalıdır. Örneğin, "etkileyici olarak, tasvirlerle, duygularınızı ifade ederek" gibi ifadelere yer verilebilir. C1 seviyesinde "Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim." (TELC, 2013: 32) kazanımına uygun bir soru şu şekilde oluşturulabilir: "Bir gazetede köşe yazarısınız. Sizden, sanayileşmenin çevre ve toplum üzerine etkileri üzerine görüşlerinizi anlatan bir köşe yazısı yazmanız isteniyor. Konu hakkındaki görüşlerinizi 150 kelimelik bir köşe yazısı olarak yazınız." Yönergeyle belirtilen konu, öğrenicinin kişisel görüşlerini açık ve ayrıntılı şekilde ifade edebileceği, zıt görüşleri de içinde barındıran karmaşık bir konudur. Kazanımla uyumlu görülmesi bakımından örnek soru geçerli bir soru olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde oluşturulacak yazma sorularında, konu-

beceri ve seviye arasında bir denge olmalıdır. Değerlendirme ölçütleri önceden öğrenicilerle paylaşılmalıdır ki öğrenici nelerin değerlendirileceğine dikkat ederek yazabilsin. Ölçmede sorulan sorular öğretim sürecinde verilen ve ders materyalindeki yazma konuları ile birebir aynı olmamalıdır. Aksi takdirde öğrenici önceden hazırladığı metni ezberleyerek ölçme esnasında yazabilir. Aynı zamanda ölçme soruları sınıf içi etkinliklerdeki yazma konularından çok daha zor ya da kolay olmamalıdır.

Güvenirlik: Bir testin ölçmesi gereken şeyi ölçebilme tutarlılığını ifade eder. Bir puanlayıcı iki veya daha fazla farklı ölçüm zamanında benzer sonuçlar elde ediyorsa (aracı güvenilirlik), iki veya daha fazla puanlayıcı aynı değerlendirme aracını kullanarak benzer sonuçlar alıyorsa (aracılar arası güvenilirlik) veya bir denek benzer sonuçlar gösteriyorsa bir testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Cherry ve Meyer, aktaran Llach: 51). Ölçme araçları hazırlandıktan sonra, pilot uygulama ile hatalı olup olmadığı kontrol edilebilir. Yazma soruları, ölçülecek hedef kitlenin tamamının anlayacağı ve fikirlerini paylaşabileceği açıklıkta olmalıdır. Yazma sorularına ait temalar, aynı sınavdaki okuma-dinleme metinleri ile aynı ya da benzer temalarda olmamalıdır. Aksi takdirde öğrenici yazma esnasında bu metinlerden yararlanabilir, bu durum da ölçmenin güvenirliğini zayıflatır. Örneğin A2 seviyesinde hazırlanmış bir sınavda okuma metninin teması "tatil" ise "Hayalinizdeki tatili anlatınız." gibi bir yazma sorusu güvenirliği zayıf bir soru olacaktır. Çünkü öğrenicinin, okuma metninin bilgilerinden ve sözcük hazinesinden yararlanması ihtimali söz konusu olacaktır.

Kullanışlık: Bir ölçme aracının kullanımında ergonomik olması, yani soruların hazırlanmasının, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması ölçme aracının kullanışlığının göstergesidir (Kan, 2019: 91). Yazma becerisine ait ölçme araçlarının hazırlanışı kısa süreli ve kolay gibi görünse de üzerine düşünülmesi, çeşitlendirilmesi ve iyi yapılandırılması gereklidir. Yazma ölçme araçlarının kullanışlı olması için dikkat edilmesi gereken hususlar önceden belirlenmeli ve bilinmelidir. Yazma becerisi ölçme araçlarının öğreniciye uygulanmasının kullanışlı olması için soruların yer aldığı yönergenin iyi bir şekilde hazırlanmış olması, gereken tüm detayların belirtilmesi gereklidir. Yazılması beklenen konunun sınırlarının çizilmesi, okuyucu hedef kitlenin bildirilmesi, sözcük sayısında alt ve üst sınırların çizilmesi, sorular için puan dağılımının ve yazma için verilen sürenin yönergede belirtilmesi kullanışlığı artırır. Örneğin, "Sakla samanı, gelir zamanı atasözünü açıklayınız."dan ibaret bir yönergede hiçbir sınır belirlenmediğinden ve uzun uzun yazılabilecek bir konu olduğundan kullanışlığı zayıf bir yönergedir. Yazma süresinin ve sözcük sayısının seviyeye uygun şekilde ayarlanması gereklidir. Öğrenici verilen sürede düşünebilmeli, plan yapabilmeli ve yazabilmelidir. Ayrıca değerlendirme süreci için analitik ya da holistik bir dereceli puanlama anahtarı kullanılması ve bu anahtarda belirtilen kriterlerin yazma öncesinde öğreniciye bildirilmesi kullanışlığı artıran hususlardır.

Objektiflik: Ölçme-değerlendirme süreci başından sonuna kadar objektif olması gereken bir süreçtir. Objektiflik farklı değerlendiriciler tarafından farklı şartlar altında değerlendirildiğinde puanın değişmemesi anlamına geldiği gibi uygulamanın yapılacağı tüm hedef kitle için ölçme araçlarının aynı olması ve soruların tüm öğreniciler tarafından anlaşılabilir olmasını da ifade eder (Göçer, 2018: 26). Örneğin, belirli bir kültüre ait olan ve diğer toplumlar tarafından bilinmeyen bir konu sorulmamalıdır. "Başlık parası uygulaması hakkında düşüncelerinizi yazınız." sorusu tüm kültürlerde olmayan bir uygulama olduğundan tüm öğreniciler tarafından bilinmeyebilir ve bazı öğreniciler bu konu hakkında yazamayabilirler. Yazma becerisinde her bir öğrenicinin yazma kâğıdı müstakil bir formda olduğundan objektif değerlendirilmesi oldukça güçtür. Değerlendirme aşamasında ise analitik dereceli puanlama anahtarı kullanmak, objektifliği sağlamada büyük önem taşımaktadır. Öğretici, bir yazmaya puan vereceği zaman öğrenici ile ilgili ön kişisel görüşlerini göz önünde bulundurursa puanlama işleminde hataya düşer ve objektifliği sağlayamaz (Boylu, 2019: 78). Bu durum değerlendirmenin geçerliğini

düşüreceğinden kör hakem uygulaması daha objektif bir sınav uygulanmasına olanak sağlayabilmektedir.

Ayırt Edicilik: Uygulanan aracın öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilen ve gerçekleştiremeyen öğreniciyi tespit edebilir olmasını ifade eder (Göçer, 2018: 27). Ölçme aracı, seviyesine uygun yazabilen ve yazamayan öğreniciyi ayırt edebilir nitelikte olmalıdır. Yani yazma sorularının seviye üstü veya seviye altı olmaması gereklidir. Örneğin, B2 seviyesindeki bir hedef kitleye "Ailenizi tanıtan bir metin yazınız." gibi bir yazma sorusu yöneltmek, ölçme aracının ayırt ediciliğini düşürür, çünkü söz konusu soru A1 seviyesine uygun bir sorudur ve öğrenicinin B2 düzeyi yeterliklerini sağlayıp sağlamadığını yansıtmaz. Bu nedenle B2 seviyesinde "aile" temalı bir soru sorulmak isteniyorsa bu soru seviyeye uygun şekilde sınırlandırılmalıdır. Örneğin, "Aile yapısının bireyin ve toplumun gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir? Düşüncelerinizi nedenleriyle ve örneklerle açıklayınız." ya da "Kendi kültürünüzden olmayan yabancı birisi ile evlenmek istiyorsunuz. Ailenizin tepkisi nasıl olur ve siz nasıl davranırsınız?" gibi sınırlandırılmış sorular öğrenicinin seviyesine ait yeterliklere sahip olup olmadığını ortaya koyabilmesine ve ölçmenin ayırt edici olmasına imkân sağlar.

Örnekleyicilik: Ölçme alanını en iyi örnekleyebilecek soruları seçebilmeyi ifade eder (Göçer, 2018: 27). Yabancı dilde yazma becerisi ölçme araçlarının örnekleyici olabilmesi için temaların seviyesine uygun, sınıf içi uygulamalarla paralel olması, soruların çeşitlendirilebilmesi ve seviyede öğretimi hedeflenen yapıların öğrenici tarafından yazılı anlatımda kullanılabilmesine uygun olması gereklidir.

Uygulanabilirlik: Ölçmeyi gerçekleştirirken ölçme aracını uygulayan kişi ve öğrenici açısından özel bir çaba gerektirmeden uygulayabilmesini ifade eder (Kan, 2019: 92). Ölçme uygulaması esnasında yönerge, uygulayıcılar ve uygulamaya tabi olanlar için açık ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca soruların yazı boyutunun okunabilir olması, sorularda anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hataları olmaması ve yazma uygulaması için sınav evrakının yeterli yere sahip olması gibi özellikler de ölçmenin uygulanabilirliğini etkilemektedir.

Puanlanabilirlik: Ölçme araçlarında puanlanabilirlik; öğrenici yanıtlarını uygun olarak alabilmeyi, cevap anahtarının doğru kullanılmasını, kullanımının kolay olmasını, güvenilir ve doğru bir puanlamaya imkân sağlamasını ifade eder (Kan, 2019: 92). Ayrıca, dereceli puanlama anahtarında da puanlaması doğru ve kolay hesaplanabilir olmalıdır.

Tüm eğitim alanları gibi ölçme-değerlendirme kriterlerine uygun hazırlanan yazma becerisi sınav soruları da öğrenici yeterliğini belirlemek açısından önemlidir.

7. Tartışma ve sonuç

Kazanımlar öğretimin amaç, içerik ve yöntemini belirler. Dolayısıyla amaca ulaşabilmek için ders içeriğini kazanımlar doğrultusunda planlamak, kazanımlara uygun yazma çalışmaları yaptırmak ve değerlendirme konusu belirlemek gerekir (Temur ve Yıldırım, 2021: 52). Yazma becerisinin hazırlanmasında kullanılacak dereceli puanlama anahtarları, Çerçeve Metin'de yer alan seviyeye ait kazanım ve temalara uygun şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca öğrenicinin hedef kazanımlara sahip olup olmadığını ölçecek nitelikte ve birden fazla kazanımı ölçebilecek temada olmalıdır. Örneğin, C1 seviyesinde: "Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde

belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim." kazanımlarının tümünü içeren bir yazma konusu olarak "Bulunduğunuz şehirde belediyenin sokaktaki köpekleri, insanları rahatsız ettiği gerekçesiyle topladığını öğrendiniz. Siz bunun yanlış olduğunu düşünüyorsunuz ve bu duruma itiraz etmek için belediyeye bir şikâyet mektubu yazacaksınız. Belediye yetkililerine itirazınızı gerekçeleri ile yazınız." gibi bir yazma konusu kendi fikirlerini resmî üsluba uygun olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade etmesini istemek birden çok kazanımı karşılayacak bir yazma konusu olabilecektir. Seviye üstü yaygın kullanımı bulunmayan bir atasözünü sorup açıklayınız demek yerine temalara uygun evrensel yargılar içeren sorular hazırlanmalıdır. Doğrudan bilgi isteyen sorular yerine, seviyeye ve hedef kitleye uygun farklı metin türlerinde sorular sorulmalıdır. Eğer, metnin yazılabilmesi için bilgi gerekli ise bu bilgi yönergede belirtilmelidir (2022 yılı dünya nüfus artışı oranı vb.).

Hazırlanacak sorular hedef kitlenin yaş, sosyokültürel durum vb. özelliklerine uygunluk taşımalıdır. Örneğin, Piaget'in somut işlemler döneminde (7-11 yaş) çocuklar mantıksal kurallar yerine algı ve sezgilere göre düşünmeye başlarlar ve varsayımsal olaylara ilişkin düşünme ve soyutlama yapma becerileri henüz gelişmemiştir (Bekleyen, 2016: 20). Dolayısıyla öğrenici bu dönemdeyse öykü, masal gibi metin türlerinin tercih edilmesi daha uygun olacaktır. Yaşın yanı sıra hedef kitlenin sosyokültürel özellikleri de göz önünde bulundurulmalı, hedef kitlenin cevaplayamayacağı düşünülen konularda sorular sorulmamalıdır. Dolayısıyla aynı araçla ölçülecek hedef kitle benzer özelliklere sahip olmalıdır. Sorular; savaş, aile özlemi, şiddet, ayrımcılık, ırkçılık vb. konular içermemelidir. Çünkü bu türde sorular öğrenicileri duygusal anlamda zorlayarak yazmanın önünde psikolojik bir engel olarak durabilir. Bu durum da yazmanın psikolojik boyutunu olumsuz olarak etkileyecektir.

Yabancı dilde yazma temel seviyede, cümle ve paragraf yazma ile başlarken ileri seviyelerde çeşitli metin türlerinde yazabilmeyi içerir. Dolayısıyla, yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılan açık uçlu sorular öğrenicinin, karmaşık ve daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirmektedir (Güneş, 2012: 34). Yazma becerisi yalnız yazım ve noktalamayı içermez; daha önce de belirtildiği üzere yazma becerisinin zihinsel boyutu göz önünde bulundurulduğunda yazma becerisi, hedef dilde düşünme ve üstbilişsel becerileri kullanmayı da içerir. Öğrenicinin planlı yazabilmesi, hedef dilde ifade yetisi, hedef kültüre hâkimiyet, hedef dilde düşünüp analiz, sentez, değerlendirme yapabilme gibi zihinsel yetileri yazılı anlatımı etkilediğinden ölçme araçlarının bu becerileri de ölçecek nitelikte olması gereklidir. Ölçme değerlendirme kriterlerinden geçerlik, objektiflik, ayırt edicilik ve örnekleyicilik kriterlerine uygun hazırlanan yazma soruları sayesinde söz konusu üstbilişsel özelliklerin de ölçülebilmesine imkân sağlanmış olacaktır.

Yazma becerisi ölçme araçları öğrenici için yönlendirici olmalı, ancak çok fazla sınırlandırıcı ve yaratıcılığı önleyici nitelikte olmamalıdır. Yazma sorusu bir fikre yönlendirmemeli, ancak fikir verici olmalıdır. Tek bir soru sormak yerine konu birkaç benzer soru ile öğreniciyi düşündürüp fikir verici olmalıdır. Hem yazmanın zihinsel boyutu noktasında sorularla düşünce üretme yeterliği sağlanabilirken aynı zamanda tek sorunun öğrenicinin anlamaması ya da yeterli düşünce geliştirmesini sağlamadığından birden çok soru sorulması yazma motivasyonunu artırıp yazmanın önündeki psikolojik engellerin kaldırılmasına yardımcı olacaktır. Böylece yazmanın hem zihinsel hem de psikolojik boyutu desteklenmiş olacaktır. Ölçme değerlendirme kriterlerinden geçerlik ve örnekleyicilik kriterlerine uygun şekilde hazırlanan yazma soruları söz konusu hususların gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Yazma sınavlarında iki farklı soru türü kullanılıyorsa bunların temaları ve metin türleri farklı olmalıdır. Örneğin bir soruda öykü yazılması isteniyorsa diğer soruda deneme, rapor, dilekçe vb. yazılması

istenmelidir. Böylece ölçme değerlendirme kriterlerinden geçerlik, ayırt edicilik ve örnekleyicilik kriterlerine uygunluk da sağlanmış olacaktır.

Öğretim sürecine dair tüm planlamaların yapılabilmesi ve verimli bir süreç yürütülebilmesi için; ölçme araçlarının iyi hazırlanması tek başına yeterli değildir, aynı zamanda hem ölçülecek kriterin gerektirdiği ölçütler bilinmeli hem de objektif bir değerlendirme yapılması gereklidir. Çünkü mevcut duruma dair yapılan değerlendirmeler öğretimin iyileştirilmesi ve verimliliğin artırılması açısından önemlidir. Değerlendirme sürecinin istenilen sonuçları verebilmesi ise sağlıklı yürütülen bir ölçme ile mümkün olabilmektedir. Sınav sorularının çalışma boyunca belirlenen özelliklere sahip olması ölçme sürecinin verimliliğini artırırken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değerlendirme sürecinin de objektif ve hedeflere uygun gerçekleştirilebilmesi için iyi yapılandırılmış ve geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) kullanılması gereklidir (Boylu, 2019: 81). Dereceli puanlama anahtarları hem seviye belirleme hem de kur atlama sınavlarında kullanılmaya elverişlidir. Hedef dilin öğretim ortamlarının, dil öğretim merkezlerinin tümünde ortak, amaca hizmet eden, kazanımlara dair en net sonuçları verebilecek dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı ile değerlendirilmesi zor olan yazma becerisinde objektif ve güvenilir sonuçlar elde etmek mümkün olacaktır. Aksi takdirde dil öğretim merkezleri tarafından belirlenen seviyelerde tutarsızlık meydana gelmesi söz konusu olabilecektir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında genel geçer kabul gören puanlama anahtarları mevcut değildir. Standart dereceli puanlama anahtarlarının güvenirliğinin artırılabilmesi için öğreticilerin/değerlendiricilerin de değerlendirme prosedürlerini dikkatli şekilde uygulamaları ve puanlama anahtarının kullanımına iyi derecede hâkim olmaları gerekir (Brooks, 2013). Tüm dil öğretim merkezlerince kabul görecek ortak ve standart, seviyelere göre ayrıştırılmış dereceli puanlama anahtarları geliştirildikten sonra ikinci basamak puanlama anahtarlarının kullanımını detayları ile ve örneklerle açıklayan birer kılavuz kitapçıklarının hazırlanmasıdır. Bu kitapçıklar değerlendirme yapacak kişiler ile paylaşılmalı, öğreticilere puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanması gerektiği ve kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim programları ve çalıştaylar düzenlenmelidir.

8. Kaynakça

Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Boylu, E. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.(2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(22.bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Brooks, G. (2013). Assessment and Academic Writing: A Look at the Use of Rubrics in the Second Language Writing Classroom. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*. Vol. 17, 2012 Nishinomiya, Japan, 227-240.

Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 190, Bahar, 248-255.

Dilidüzgün, Ş. (2021). *Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi* (2b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duru, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması (yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Education research: An introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.

Gedik, E. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Göçer, A. (2018*). Süreç ve Sonuç Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (2b.). Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. Yıl/Year: 2012 Cilt 1, Sayı:1, 31-42.

Güneş, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2b.) içinde (Edt. Abdullah Şahin). Ankara: Pegem Akademi.

Hinkel, E. (2013). *Culture in Second Language Teaching and Language* (3b.). Cambridge: Cambridge Universty Press.

İnal, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazmanın Önemi ve Yazma Etkinlikleri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2b.) içinde (Edt. Abdullah Şahin). Ankara: Pegem Akademi.

İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 58, Erzurum, 437-452.

Kahveci, L. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilme Çalışması (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, *Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*.

Kan, A. (2019). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (12b.) içinde (Edt Hakan Atılgan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karagöl, E. & Kurt, B. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Yazarlarının Dil Öğretim Yöntemleri İle Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. I*V.Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler* (Edt. O.K. Gül, B. Kurt, C.C.Çakmakcı), s.137-143. Ankara.

Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching Language: From Grammar to Grammaring. Canada: Heinle& Heinle.

Llach, M. P. A. (2011). *Lexical Errors And Accuracy İn Foreign Language Writing*. Ontario: British Library Cataloguing in Publication Data.

Örge Yaşar, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (Edt. A. Şahin ve A. Kılınç). Ankara: Pegem Akademi.

Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2b.) içinde (Edt. A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi.

Temur, N. Ve Yıldırım M. (2021). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğreticiler İçin Yazma Portfolyosu Kılavuzu*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Telc. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni, Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.

05. Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençlerin sosyokültürel dinamikleri, sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme[1]

Süleyman SOYHANOĞLU[2]

APA: Soyhanoğlu, S. (2022). Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençlerin sosyokültürel dinamikleri, sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 61-76. DOI: 10.29000/rumelide.1220234.

Öz

Türkiye'deki en büyük Suriyeli göçmen grubunu gençler oluşturmaktadır. Suriyeli gençlerin topluma katılımlarında önemli değişkenler olarak sosyal işlevsellik ve yaşam kalitelerinin artırılması, daha sağlıklı bir toplum inşası için gerekli görülen müdahaleleri bir bütün olarak kapsamaktadır. Bu doğrultuda Suriyeli gençlerin sosyokültürel değişkenler üzerinden sosyal işlevsellikleri ve yaşam kalitelerinin betimlenebilmesinin amaç edinildiği çalışmada 28 Suriyeli genç ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda Suriyeli gençlerin sosyokültürel dinamiklerinin göç öncesi sürece göre farklılaşmaya başladığı ve Türkiye'deki gündelik yaşama bir uyum sürecinde oldukları fark edilmiş, toplumda işlevsel olmaya başladıkları keşfedilmiştir. Eğitime katılımda, göç öncesine göre oldukça işlevsel olunduğu ve gençlerin yaşam kalitelerinin yükseldiği görülmüştür. Öte yandan sağlık ve sosyal faaliyetlere katılım temalarında da işlevselliğin istendik yönde olduğu ve yaşam kalitelerinin arttığı keşfedilmiştir. Ancak sosyal işlevselliğin ve yaşam kalitesinin barınma ve istihdam koşulları üzerinden yapılan değerlendirmesinde Suriyeli gençlerin çeşitli zorluklarla mücadele etmek zorunda olduğu ve Türkiye'de barınma ve istihdam hizmetlerine katılımda birçok güçlüğün yaşandığı belirlenmiştir. Suriyeli gençlerin işlevsel bir şekilde yaşama katılımlarının sağlanması için barınma ve istihdam temalarındaki olanakların iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Suriyeli genç, sosyal işlevsellik, yaşam kalitesi, toplumsal katılım

An evaluation on the socio-cultural dynamics, social functionality and quality of life of Syrian youth living in Turkey

Abstract

Syrian youth is the largest Syrian immigrant group in Turkey. Social functionality and quality of life, as important variables that show the participation of Syrian youth in society, cover the interventions considered necessary for the construction of a functional society as a whole. In this direction, in-depth interviews were conducted with 28 Syrian youth in the study, which aimed to determine the social functionality and quality of life of Syrian youth through sociocultural variables. As a result of the interviews, it was discovered that the socio-cultural dynamics of the Syrian youth began to differ when they compare with the pre-migration process and they were in a process of adaptation to the daily life in Turkey, and they began to be functional in the society. It has been observed that participation in education is quite functional compared to pre-migration and the quality of life of the

[1] ETİK: Bu makale için Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünce 05.05.2022 tarihli, E-35853172-300-00002165077 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bölümü (Ankara, Türkiye), suleymansoyhanoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000- 0001-5517-8568 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220234]

youth has increased. On the other hand, it was discovered that functionality was in the desired direction and quality of life increased in the themes of participation in health and social activities. However, in the evaluation of social functionality and quality of life based on housing and employment conditions, it has been determined that Syrian youth have to struggle with various difficulties and there are many difficulties in reaching in housing and employment services in Turkey. It has emerged that opportunities in the themes of housing and employment should be improved in order to ensure the functional participation of Syrian youth in life.

Keywords: Syrian youth, social functionality, quality of life, social participation

1. Giriş

2011 yılında Suriye İç Savaşı'nın başlamasıyla Türkiye'ye yönelen Suriyeli göçü, 2022 yılı itibarıyla 6 milyonu geçkin Suriyeli nüfusun dünyanın farklı ülkelerine dağılmasına yol açmış ve küresel gündemi meşgul eden bir Suriyeli diasporası oluşmuştur. 6 milyon göçmenin yaklaşık 4 milyonu Türkiye'ye gelmiş ve Türkiye kısa süre içerisinde dünyada en fazla göçmene sahip olan ülke konumuna gelmiştir.

Suriyeli göçmenlerin kısa süre içerisinde ve yoğun bir biçimde göç etmesi, Türkiye'nin de içlerinde olduğu pek çok ülkenin hızlı karar vermesini gerektirmiş ve pek çok düzenlemeyle Suriyeli göçmenler gittikleri ülkelerde yaşamaya başlamıştır. Sürecin oldukça hızlı ilerlemesi, birçok sorunu ortaya çıkarmış ve dezavantajlı bir grup olarak Suriyeli göçmenlerin içerisinde çeşitli dezavantajlı alt gruplar oluşmuştur. Kadınlar, çocuklar, yaşlılar ve engelliler gibi dezavantajlı grupların yanı sıra Suriyeli gençler de bu gruplardan biri olarak birtakım hizmetlerin geliştirilmesini gerekli kılan bir başlığı teşkil etmektedir.

Suriyeli gençlerin içerisinde bulunduğu dezavantajlı konum, gündelik yaşam deneyimleri arasında eğitim, sağlık, barınma, istihdam ve sosyal hizmetlere erişim temalarında olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu doğrultuda Suriyeli gençlerin gündelik yaşamda hizmet ve fırsatlara erişimi ile söz konusu göç deneyimi sonrasında sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri değerlendirilmiştir. Temelde topluma katılımı ve uyumu doğrudan etkileyen bu faktörler, Suriyeli gençlerin mevcut durumuna yönelik tabloyu daha net bir hâle getirmiştir.

2. Kuramsal çerçeve

Türkiye'deki Suriyeli gençler: Betimsel ve sosyokültürel istatistikler

2022 Ekim ayı itibarıyla Türkiye'de 3.8 milyona yakın Suriyeli göçmen yaşamaktadır. Türk vatandaşı, geçici koruma ve uluslararası koruma başvuru sahibi olarak üç farklı statüde bulunabilen Suriyeli göçmenlerin bir kısmı da herhangi bir statüye sahip değildir. Önemli oranda dinamik bir nüfus olan Suriyeli göçmenlerin 15-24 yaş aralığında olanlarının sayısı 762.980 iken bu sayı toplam Suriyeli göçmenler içerisinde %20.42'ye denk gelmektedir. Bu oran, diğer tüm yaş aralıklarında olduğundan daha yüksek bir oran olarak Türkiye'de Suriyeli göçmenler içerisinde en büyük kitlenin gençler olduğunu göstermektedir (multeciler.org, 2022).

Türkiye'de Suriyeli gençler üzerinde ihtisaslaşan ve onların betimsel veya sosyokültürel dinamiklerini açıklayan çok az çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Türkiye'deki göçmenler içerisinde önemli bir sayıya tekabül eden Suriyeli gençlere yönelik betimsel ve sosyokültürel çıkarımları içeren az sayıda çalışmaya atıfta bulunulabilmiştir.

Türkiye, Suriyeli çocuk ve gençler için öncelikle Geçici Eğitim Merkezleri'ni faal hâle getirerek kayıp neslin önüne geçmeye ve Suriyeli çocuk ve gençlerin okullaştırılmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarla Türkiye, dünyadaki Suriyeli göçmenlerin en fazla okullaştırıldığı ülkelerden biri olmuştur. Öte yandan söz konusu okullaşma oranları, lise düzeyinde dramatik bir biçimde azalmaktadır. Bu durum, Suriyeli gençlerin eğitimlerinin yarıda kalması riskinin yüksek olduğunu ortaya koyarken çalışma hayatına erkenden atıldıklarını da göstermektedir. Ancak Türkiye'de 15 yaş ve üzerindeki Suriyelilerin %97'sinin kayıt dışı sektörde çalışıyor olması, yaşam kalitesi ve sosyal işlevsellik gibi değişkenlerin olumsuz birtakım etkenlerle çevrelendiğini göstermektedir (Erdoğan, 2019; International Labour Organisation, 2017; UNHCR, 2020).

Bu bilgilerle benzer şekilde Suriyeli gençlerin önemli oranda travmatik yaşantılara sahip olması, Türkiye'de pek çok Suriyeli gencin çeşitli psikososyal sorunlarla birlikte yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar, Suriyeli çocuk ve gençlerin %26.9'una dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu, %25'ine majör depresyon, %23.1'ine anksiyete bozukluğu teşhisi konduğunu göstermektedir. Bu oranlar, ev sahibi toplum verileriyle karşılaştırıldığında oldukça kritik farkların olduğu görülmektedir. (Çeri, Beşer, Perdahlı Fiş, & Arman, 2018; Ünver, Çeri, Poyraz Findik, & Rodopman Arman, 2021).

Suriyeli gençlerin %86'sının geleceğini Türkiye'de planladığı da literatürdeki bir diğer veridir. Bu durum, Suriyeli gençlere yönelik geliştirilecek sosyal politikaların ve sosyal uyum mekanizmalarının gerekliliğinin altını çizmektedir. Benzer çalışmalar Türkiye'de kalmak isteyen Suriyeli gençlerin topluma uyum sağlamak istediklerini de ifade etmektedir. (Çiftçi, 2019).

Ancak Suriyeli ailelerin genellikle düşük sosyoekonomik koşullarda yaşaması, söz konusu gençlerin bugünü ve yarını için önemli tehditleri beraberinde getirmektedir. Suriyeli gençlerin içerisinde bulundukları koşullar ve bu koşullar eksenindeki yaşam kaliteleri ve sosyal işlevsellik düzeyleri toplumdaki yaşam standartlarını ve sosyal katılımlarını doğrudan ilgilendiren faktörlerdir. Bu çalışmada da Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençlerin yaşam kaliteleri, psikolojik iyi oluş hâlleri, özyeterlik algıları ve sosyal işlevsellikleri, sosyokültürel değişkenler üzerinden değerlendirilmiş ve sistemik bir bakış açısıyla sosyal hizmet profesyonellerine yol gösterilmiştir.

Sosyal işlevsellik, yaşam kalitesi ve sosyal hizmet

Sosyal işlevsellik, bireyin gündelik yaşantısı içerisindeki eylemlerinde ve sahip olduğu rollerindeki yetkinliği ve yeterliliğine ilişkin doyumu ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bireyin yaşamının belli bir noktasında rollerini, sorumluluklarını veya gündelik yaşamlarındaki eylemlerini doyum alacağı bir biçimde yerine getirememesi, işlevlerini yerine getirememesi anlamına gelmekte, böylece işlevsel olmama sorunu ortaya çıkmaktadır (Kasper, 1999).

İşlevsellik kavramı, bireyin gündelik yaşamı içerisinde temel temalar olan sosyal ilişkiler, barınma, çalışma ve fiziksel sağlık gibi kavramların sistemik bir biçimde bireye bir araya geldiği ve bireyin çevresinde yer alan diğer insanlarla karşılıklı olarak etkileştiği bir yapıyı ifade etmektedir. Dolayısıyla işlevsel olma ifadesindeki rol, sorumluluk ve işlev kavramları, eğitim, barınma ve istihdam gibi alanlarda toplumla uyum içerisinde yaşamayı da kapsamaktadır (Bauböck & Tripković, 2017; Lawrence, 2005).

Bireyin çevresi içerisindeki her bir temadaki uyumunun, onun algılanan stres, iyi oluş, mutluluk ve depresyon gibi psikososyal durumuyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.

Buna paralel olarak sosyal işlevselliğin bireyin psikososyal sağlığını yakından ilgilendiren bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır (Coyne et al., 1987; Hudson, 1997; Miller et al., 1998).

Yukarıdaki bilgilere ek olarak sosyal işlevselliğin kişilerarası ilişkileri, hizmetler ve fırsatlara erişimi, hak bağlamını ve gündelik yaşam ritüelleriyle yakından ilişkili olması, sosyal uyum kavramıyla işlevselliğin bir arada kullanılabileceğinin de önemli bir göstergesi niteliğindedir. Nitekim sosyokültürel dinamiklerdeki değişimle koleratif olması yönüyle sosyal işlevsellikten ayrılan sosyal uyum kavramının da kişilerarası ilişkileri ve hizmetlere erişimi içermesi, sosyal işlevselliğin ve sosyal uyumun temelde benzer noktalara odaklandığını göstermektedir. Sosyal işlevsellik, topluma katılımın bugününe odaklanırken sosyal uyum kavramı sosyokültürel konseptleri de bünyesinde barındırmakta, bu nedenle sosyal uyum kavramı sosyal işlevsellik kavramının, bir çatı kavramı olarak değerlendirilmektedir (Bosc, 2000; Murray & Lopez, 1996; Stanley, 2003).

Sosyal işlevsellik kavramıyla bağlantılı olan konseptlerden bir diğeri ise yaşam kalitesidir. Yaşam kalitesi, bireyin gündelik yaşamı süresince deneyimlediği şeylerin, deneyimlemeyi beklediği şeylerle arasındaki mesafeyi ifade etmektedir. Bu nedenle yaşam kalitesinin bireyin deneyimlerine ve deneyimlemeyi umduklarına yönelik algısını içerdiği söylenebilmektedir (WHO, 1998).

Yaşam kalitesi, daha genel bir ifadeyle bireyin hâlihazırdaki yaşamı ile yaşamına ilişkin beklentileri üzerinde şekillenmektedir. Dolayısıyla bireyin arzuları, umutsuzluk seviyesi veya pozitif duygudurumu, yaşam kalitesini etkileyen temel faktörler olarak değerlendirilmektedir (Calman, 1984; Saxena & Orley, 1997).

Sosyal alan, fiziksel alan, çevre, psikolojik alan ve boş zaman aktiviteleri gibi farklı alanlarda yaşam kalitesinden söz etmek mümkündür. Dolayısıyla yaşam kalitesine yönelik genel bir fikrin yanı sıra alt temalar düzeyinde de yaşam kalitelerinden bahsedilebilmektedir. Bu perspektif, yaşam kalitesinin sosyal işlevsellikte olduğu gibi eğitim, istihdam, barınma gibi alanlarda da incelenmesini mümkün kılmaktadır (Bottomley, 2002; Gregory, 2009; Nussbaum & Sen, 1995). Nitekim özellikle son yıllarda sosyal işlevselliği ve yaşam kalitesini birlikte değerlendiren çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde yaşam kalitesinin sosyal işlevsellikle pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu ve yaşam kalitesinin işlevselliğin değerlendirilmesinde tamamlayıcı bir değişken olarak kullanıldığı görülmektedir (Eisenberg et al., 1997; La Rodr̄guez de Vega & Toscano, 2018; Tripathi, Rai, & van Rompay-Bartels, 2021).

Sosyal işlevsellik ve yaşam kalitesini, uygulayıcı niteliğinin önünde bir amaç olarak belirleyen sosyal hizmet mesleği, bireyin refahını hedeflerken onun topluma katılımının, hizmetlere ve fırsatlara erişiminin ve gündelik yaşam deneyimlerindeki doyumunun sağlanmasını öncelemektedir. Bireyi, herhangi bir vasfı üzerinden ayırt etmeksizin toplumun bir ferdi olarak değerlendiren sosyal hizmet, toplumun refah düzeyinin artırılmasının her bir bireyin katılımının artırılmasından geçtiğini kabul etmektedir. Buna ek olarak toplumda dezavantajlı konumları nedeniyle sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri daha düşük düzeyde olan birey ve grupların güçlendirilmesini de misyon edinen sosyal hizmet, söz konusu dezavantajlı bireyleri işlevsel kılacak ve yaşam kalitelerini artıracak mikrodan makroya tüm düzeylerde müdahaleler gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Sosyal hizmet bunu yaparken bireyi çevresi içerisinde ele almakta ve işlevsel olmayı toplumdaki diğer bireylerle karşılıklı bir biçimde sağlamaya çalışmaktadır (Tecim, 2016; Thompson, 2016).

Göçmenler de bu alandaki dezavantajlı gruplardan biri olarak toplumun içerisinde çeşitli hizmet ve fırsatlara erişim güçlüğü yaşamakta, bu nedenle işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri zayıflayabilmektedir. Dolayısıyla toplumların refah seviyesinin yükseltilebilmesi için sosyal hizmet profesyonellerinin ihtisaslaştığı alanlardan biri de göçmenlerin sosyal işlevsellikleri ve yaşam kalitelerinin artırılması konusudur (Chick et al., 2016; Kim, Chun, Heo, Lee, & Han, 2016).

Türkiye'de Suriyeli gençlerin topluma katılımlarının artırılması, işlevselliklerinin sağlanması ve yaşam kalitelerinin artırılması için birçok sosyal hizmet faaliyeti yürütülmektedir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı başta olmak üzere Gençlik ve Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı'nın ağırlıklı olarak rol üstlendiği bu nokta, Suriyeli gençlerin eğitime katılımları, sağlıklı koşullarda yaşamaları, kültür-sanat etkinliklerinde yer almaları ve bulundukları dezavantajlı konumların etkilerinin hafifletilebilmesi için sosyal yardımları bütüncül bir şekil kapsamakta ve adı verilen her bir kurumda sosyal çalışmacılar sahada aktif olarak rol almaktadır.

Buna karşın Suriyeli göçünün yoğun bir şekilde gerçekleşmesine paralel olarak Suriyeli gençlerin çeşitli güçlükler yaşadığı da bilinmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de yaşayan Suriyeli gençlerin geçen yılların ardından sosyal işlevsellikleri ve yaşam kalitelerinin ne düzeyde olduğu ve ilgili değişkenlerin sosyokültürel dinamiklere göre nasıl şekillendiğinin belirlenebilmesi, sosyal hizmet literatürü ve disiplinine önemli katkılar sunma potansiyelini bünyesinde barındırmaktadır.

3. Yöntem

Araştırma kapsamında Suriyeli gençlerin sosyokültürel dinamiklerinin belirlenebilmesi, sosyal işlevsellikleri ve yaşam kalitelerine ilişkin mevcut durumlarının ortaya konabilmesinin derinlemesine görüşmeler yapmayı gerektirdiği düşünülmüş, bu nedenle çalışma nitel bir perspektifle gerçekleştirilmiştir.

Görüşme odaklı gerçekleştirilen çalışmada her bir katılımcı ile birebir derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

1. Türkçe bilmeyen katılımcılarla tercüman eşliğinde görüşülmüş ve tercüman ile görüşme öncesinde sorular paylaşılmış, soruların mümkün oldukça basitleştirilmesi noktasına vurgu yapılmıştır.
2. Katılımcıların, araştırmacılardan etkilenmemesi için onaylama veya reddetme ifadesi taşıyacak her türlü jest ve mimiklerden kaçınılmıştır.
3. Daha güvenilir yanıtlar alabilmek için araştırma soruları, katılımcılara bir sohbet havası içerisinde sorulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de yaşayan 15-24 yaş aralığındaki 28 Suriyeli genç oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerin 20'si erkeklerle, 8'i ise kadınlarla yapılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların beyanlarına uygun olarak görüşme formuna sıkı sıkıya bağlı kalınmamış ve bazı ek sorularla ilgili ifadelerin detaylandırılması sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcıların sosyodemografik ve sosyokültürel dinamiklerinin yanı sıra sosyal işlevsellikleri ve yaşam kalitelerine yönelik sorular sorulara araştırmanın amacına uygun verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında veriler Adana, Gaziantep, İstanbul ve Ankara illerinde doğrudan araştırmacının katılımcılara ulaşması yoluyla toplanmış ve kolay ulaşılabilir örnekleme metodu esas alınmıştır. Buna göre; araştırmacı için maliyet oluşturmayacak, yakın ve ulaşılabilir katılımcılar örnekleme dâhil edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma süresince toplanan veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından transkripsiyonlar temalara uygun bir biçimde kompartmentalize edilmiştir. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken katılımcıların verdiği yanıtlar, araştırmacının gözlemleri ve katılımcıların jest ve mimikleri bir arada değerlendirilmiş ve mevcut durumun anlaşılırlığı sağlanmaya çalışılmıştır.

4. Bulgular ve yorum

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üç ana tema altında toplanmıştır. Buna göre; katılımcıların belirlenen sosyokültürel dinamikleri, göç sonrası Türkiye'deki yaşama ayak uydurma süreçlerinde söz konusu sosyokültürel dinamiklerin yeri ve katılımcıların genel olarak yaşamlarındaki işlevsellik ve yaşam kaliteleri olmak üzere üç tema, bulguları bütünüyle içerebilmektedir.

Katılımcıların sosyokültürel dinamikleri

Yapılan görüşmelerde Suriyeli toplumuna ilişkin pek çok sosyokültürel dinamik ortaya çıkmıştır. Suriyeli gençlerin topluma katılımları ile doğrudan ilişkili olduğu belirlenen göç öncesi süreçteki mevcut dinamikler, göçle birlikte birtakım değişikliğe uğramıştır. Genel olarak ele alındığında Suriyeli gençler, aile ve akrabalık bağlarının çok güçlü olduğundan ve sıklıkla akraba ziyaretlerinin gerçekleştirildiğinden bahsetmiştir.

> "Akraba ziyaretlerine gidiyorduk sık sık. Babaannemlerde kalıyordum ben bir de, onlarla yaşamayı, orada kalmayı çok seviyordum. Akraba ilişkilerimiz bayağı samimiydi, normalde de eve giden gelenimiz çok olurdu. Orada yaşarken akrabalarla iki günde bir görüşürdük, bir gün olmazsa diğer gün görüşürdük yani." (Hüda, 21 Yaşında)

> "Neredeyse her gün görürdük birbirimizi. Bazı haftalar olurdu, her gün görüşürdük. (Hazım, Erkek, 20 Yaşında)

Katılımcıların özellikle göç öncesi süreçte akraba ziyaretlerinin sıklıkla gerçekleştiğini söylemelerinin yanı sıra büyük oranda akrabalarla aynı binada oturulduğu ve komşularla da evlerin birbirine bitişik konumda olduğu belirtmiştir. Dolayısıyla akraba ve komşuluk bağlarının fiziksel bir göstergesi olarak yerleşim özellikleri de bu yakınlığı vurgulamaktadır.

> "Suriye'de oturduğumuz ev müstakil bir evdi. Köylerin evleri genellikle müstakildi, bir kat, en fazla iki kat olurdu. Şehre gittiğinizde dört, beş, altı katlı olabiliyordu, şehir başka biraz. Bizim oturduğumuz ev de iki bahçeli, müstakildi, dört yüz metrekareydi. Evler hep birbirine bitişikti. Bahçeleri büyük değildi. 4+1, iki bahçeliydi. Burada yaşadığımız ev 3+1 ve Suriye'deki eve göre küçük. Burada biz sobayla ısınıyoruz, Suriye'de yaşarken dizeldi." (Muhammed, 24 Yaşında)

> "Evler birbirine bitişik, içleri büyük. Genelde müstakil evler." (Hilal Ahmet, 22 Yaşında)

Bunun yanında genellikle çok çocuklu olan ailelerin, çok odalı ve Türkiye'deki ortalama evlere oranla çok daha büyük evlerde yaşadıkları öğrenilmiştir. Evlerin fiziksel özelliklerinin oldukça iyi olduğundan bahsedilmiş, barınma olanaklarının gelişmişliğine değinilmiştir. Dolayısıyla Suriyeli gençlerin göç öncesi süreçte barınma olanaklarının da oldukça sağlıklı olduğunu ve kendilerinin bu koşullardan memnun olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan gençler, Suriye'de eğitime devam edebildiklerini ancak özellikle genç kadınların ortaokuldan sonra okula devam edemediğini vurgulamıştır. Bu durum, kadınların Suriye'de okullaşması sorununu gündeme getirirken erkekler liseyi büyük ölçüde bitirebilmektedir. Ancak ülkede üniversite sayısının yetersiz olması, büyük oranda gençlerin üniversite eğitimi alamamasına yol açmış görünmektedir. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri, bu bulguları desteklemektedir.

> "Kadınlar genelde evlenirdi, ortaokuldan sonra okula devam etmezlerdi." (Rıdvan, Erkek, 19 Yaşında)
>
> "Suriye'de yaşamaya devam etseydim okuyamazdım, evlenirdim kesinlikle çünkü Suriye'de kadınlar yani böyle erken yaşta evlendiriliyor." (Ceylan, Kadın, 25 Yaşında)

Suriye'de genç kadınların ortaokuldan sonra okullardan alınarak büyük oranda evlendirilmesi, genç kadınlara yönelik yaklaşıma ilişkin bir fikir vermektedir. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde Suriyeli gençlerden edinilen bilgiler, sosyokültürel bir dinamik olarak göç öncesi süreçte genç kadınların genellikle dışarıya çıkarılmadığını, okuldan ayrılmalarının ardından hayatlarını büyük oranda evde geçirdiklerini göstermektedir.

> "Dışarıda genç kadın görmezsin, evdedir. Evde havuz olur, serinleyecekse oraya girer mesela." (Hazım, Erkek, 20 Yaşında)
>
> "Suriye'de dışarı çıkmak mümkün değildi. Çıkamazdın. Ailen izin vermezdi. İzin verseler bile çok dedikodu olur." (Şada, Kadın, 22 Yaşında)

Bu durum, Suriye'de genç kadınların eğitim başta olmak üzere pek çok hizmet ve fırsata erişimde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kadınlara yönelik bu korumacı perspektif, onların sosyal ihtiyaçlarını yalnızca evde sunulan hizmetler dâhilinde giderebileceği bir ortam sunabilmekte, kadınların evin dışında sosyal bir faaliyete katılmasını engellemektedir.

Öte yandan evin dışında sosyal faaliyetlere katılmanın genç erkekler için de uygun görülmediğini gösteren ifadeler elde edilmiştir. Buna göre; kafe ve restoranlara genç erkeklerin de gitmesi çok desteklenmeyen bir olgu iken özellikle akşam saatlerinde güvenlik sebepleriyle Suriye'de dışarı çıkmanın çok tehlikeli olduğu belirtilmiştir.

> "Gerek erkek gerek kadın dışarı çıkamazdı gece, yasaktı." (Nour, Kadın, 18 Yaşında)
>
> "Suriye'de de gençler restoranlara, kafelere giderdi ama gece hayatları böyle burada olduğu gibi çok değildi." (Hasan, 21 Yaşında)

Suriye'de gençlerin ebeveynleriyle aynı yerde yaşaması konusunda da bir baskının olduğu öğrenilmiştir. Araştırmaya katılan gençler, evlendikten sonra da aileye yakın oturulduğunu belirtirken üniversite eğitimi için de şehir dışına çıkmanın desteklenmediğini, aynı şehirdeki üniversiteye gitmenin tek seçenek olabildiğini ifade etmiştir.

> "Ben Halep'ten Şam'a gidemezdim okumak için göç yapılmaz bizim orada aile izin vermez zaten ayıplanırdı." (Hasan, 21 Yaşında)

> "Orada annen babanın bir tane odası olsa sen evlenince orada yaşayacaksın gibi bir kural var böyle." (Rıdvan, Erkek, 19 Yaşında)

Gençlerin aileleriyle bir arada yaşamalarına yönelik toplumsal baskı, temelde sosyal destek mekanizmasına atıfta bulunsa da gençler bu konu için genellikle bir kısıtlılık olarak bahsetmiş, yaşamlarında istedikleri gibi hareket edemediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde genellikle hayatlarındaki önemli kararların aile büyükleri tarafından alındığını belirten gençler, evlilik, okul ve çalışma gibi hususlarda ebeveynlerinin taleplerini yerine getirdiklerini, kendilerinin bu konularda söz sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

> "Aile karar veriyordu her şeylere, nerede yaşanılacağına kadar onlar karar verirdi." (Semih, 15 Yaşında)

> "Anneler, teyzeler, halalar falan kız bakarlar. Eğer kız beğenirlerse önce söz olur, nişan olur, sonra da evlilik olur. Ama Suriye'deyken kız beğenmese bile evlenirdi yani." (Mamnun, 17 Yaşında)

Yukarıdaki tüm bulgular, Suriyeli gençlerin gözüyle Suriyeli toplumunun göç öncesi süreçteki sosyokültürel dinamiklerini yansıtmaktadır. Suriyeli gençleri doğrudan ilgilendiren bu dinamikler, bazı alanlarda yaşam deneyimlerini kısıtlarken bazı alanlarda da psikolojik iyi oluşlarını artırıyor görünmektedir. Bu değerlendirmelerle Suriyeli toplumunun gençlerden beklentileri de görülmekteyken toplumdaki genç algısına ilişkin de bir tablodan söz etmek mümkündür.

> "Şöyle söyleyeyim komşular için sen nasıl annenin ve babanın sözünü dinliyorsan komşununkini de, onun da sözünü dinleyeceksin, bir ihtiyacı olduğunda da karşılayacaksın, saygı duymak çok önemlidir, komşunun sözünün dinlenilmesi istenir bizde." (Hasan, 21 Yaşında)

> "Ama mesela işte okumak istemiyorsan evde de oturmayacaksın öyle boş. Bir meslek sahibi olman lazım. Esnaf çocukları mesela eğer okumak isterse bile ikinci veya üçüncü sınıftan sonra çalışması için çocuğunu bir yere gönderir çünkü hiç kimse öyle boş oturamaz yani. Herkes bir iş yapacak ve çalışacak, bu bekleniyor gençlerden." (Hasan, 21 Yaşında)

> "Önceden ablam evlenseydi okuyamazdı ama burada okuyor. Hem evli hem de okuyor." (Semih, 15 Yaşında)

Yukarıdaki ifadeler, Suriyeli gençlerin akrabalarla yakınlığın sürdürülmesinde bir araç olarak değerlendirildiğini ve ebeveynlerle bir arada yaşamanın vurgusunu doğrularken Suriyeli gençlerin erken yaşta hayata atılarak evlenmesinin ve bir an önce meslek sahibi olmasının ön plana çıkarıldığını göstermektedir.

Göçle gelen değişikler: Katılımcıların sosyal işlevsellik ve yaşam kalitesi düzeyleri

Katılımcılar Türkiye'ye gerçekleşen göç sonrası pek çok dramatik değişiklikle karşı karşıya kaldığını, bunun da genel yaşam kalitelerini ve topluma katılımlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu konudaki en belirgin bilgi, göç sonrasında Türkiye'de çalışma alanında Suriyeli ailelerin yaşadığı sorunlara bağlı olarak hanenin gelir düzeyinin düşmesi olmuştur.

> "7 kişiyiz biz aile olarak. Kazandığımız da altı milyar öyle aylık." (Hilal Ahmet, 22 Yaşında)

> "Beş kişiyiz biz, beş kişi yaşıyoruz evimizde. Evimizin geliri tam on bin falan diye biliyorum." (Semih, 15 Yaşında)

Katılımcıların tamamı Suriye'de yaşadıklarından daha küçük evlerde yaşadıklarını ve istihdam sorununa bağlı olarak ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde gelire sahip olamadıklarını belirtmiştir. Bu durumun Türkçeyi yeterince bilmediğini belirten Suriyeli gençlerde ise daha ciddi bir sorun oluşturduğu gözlemlenmiştir.

> "Dil bilmediğimiz durumlarda iş bulmak ve işe girmek daha zor. İşe almak için düşünüyor adam, diyor ki sonra 'beni anlayamıyor bu, bana çayı nasıl getirecek? Benim ne dediğimi nasıl anlayacak?'. Böyle de işe almıyor o yüzden" (Zahid, Erkek, 20 Yaşında)
>
> "Ben Türkçe bilmiyorum. Bu nedenle hiç Türk birinin yanında çalışamadım." (Yasin, Erkek, 18 yaşında)
>
> "Çalıştırmak için de çalışma iznine başvurması lazım onun, ama bunu da istemiyorlar ki. Sigorta olmadan çalışacaksan da alacağın maaş çok düşük olacak." (Rıdvan, Erkek, 19 Yaşında)

Dolayısıyla Türkçe bilmiyor olmanın topluma katılımı olumsuz etkilemesinin yanı sıra istihdam olanaklarına erişimi kısıtlaması nedeniyle yaşam kalitesinin daha düşük olmasında da doğrudan bir etkisinin olduğu görülmüştür. Göçmen olmanın getirdiği dezavantajların yanı sıra Türkçeyi bilmiyor olmanın Türklerle etkileşim kurmayı olumsuz etkiliyor olması, iş olanaklarını doğrudan sınırlamaktadır. Öte yandan Türkçe bilmemenin diğer hizmet ve fırsatlara erişimde de önemli sorunlar ortaya çıkardığı ve Suriyeli gençlerin sosyal işlevselliklerini ve yaşam kalitelerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

> "Ben pek arkadaş edinemiyordum dışarıda, her insanla arkadaş olamıyordum ama zaman geçtikçe geçti bu. Türkçeyi bilmekle ilgili bir durum." (Mamnun, 17 Yaşında)
>
> "Türkçe tamamen öğrenene kadar derslerim iyi olmadı, zamanla Türkçe öğrenince de derslerim iyi oldu." (Zahid, Erkek, 20 Yaşında)
>
> "Ortaokulda hiç arkadaş edinemedim, Türkçe bilmediğim için ne dediklerini anlamıyordum. Onlar da benim ne dediğimi anlamıyor." (Mamnun, 17 Yaşında)
>
> "Arkadaşlık kurmakta çok zorlandım, bir de ilk geldiğimizde eğitime uyum sağlarken çok zorlandım. Eğitime Türkçe nedeniyle uyum sağlarken zorlandım. Türkçeyi bayağı zor öğrendim, yani öğretmenleri anlamıyordum ben, yani dersi de anlamıyordum bu yüzden, böyle sınava girdiğimde soruları okuyordum ama anlayamıyordum. Böyle olunca da düşük notlar aldım hep ben." (Semih, 15 Yaşında)

Suriyeli gençler, Türkçenin eğitim sürecinde de önemli bir unsur olduğunun altını çizerek eğitim yaşamında başarılı olma, arkadaş edinebilme ve gündelik hayatta sağlıklı ilişkiler geliştirme noktalarında Türkçenin kendilerine önemli bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Buna paralel olarak Suriyeli gençlerin Türkiye'ye gelmeleriyle sosyal çevrelerinin de kritik bir biçimde değiştiğini söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye'de yakınlarıyla bir arada oturamama ve akrabalarla eskisi kadar sıkça görüşememe, Türkçeyi bilmeyi ve Türklerle etkileşim kurmayı zorunlu kılan etmenler olarak değerlendirilmektedir.

> "Türkiye'ye geldikten sonra çok dağıldık, birbirimizden uzaklaştık. Uzak olunca herkes birbirini unutuyor, bir de Türkiye büyük yani, kalabalık çok, okula gidiyorsun, işe gidiyorsun." (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "Biz dedemin evine gidiyorduk neredeyse her gün, amcalarıma, dayılarıma falan. Türkiye'ye geldikten sonra iş yoğunluğu nedeniyle biz şu an akrabalarıma çok gitmiyoruz. Benim bazı akrabalarım Türkiye'de yaşıyor, birkaç tane aile. İki haftada bir gidiyoruz. Buraya gelmeden önce iki günde bir görüşüyorduk." (Mehe, 22 Yaşında)

Suriyeli gençlerin Türkiye'de çevrelerinin değişmesi de yaşam kalitelerini sosyal yönden sınırlayan önemli etmenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Suriyeli gençler Türkiye'ye gelmelerinin ardından yakınlarıyla daha az sıklıkla görüşebildiğini ve bunun da ilişkilerine zarar verdiğini belirtmiştir. Özellikle yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha az bildiği göz önünde bulundurulduğunda akraba ve komşu ziyaretlerinin azalması, yaşam kalitesini ve topluma katılımını azaltmaktadır. Gündelik faaliyetler içerisinde önemli bir yer tuttuğu görülen akraba ziyaretlerinin Türkiye'de yapılamıyor olması, psikososyal açıdan Suriyeli aileleri ve dolayısıyla Suriyeli gençleri olumsuz etkileyebilmektedir.

Suriyeli gençlerin yaşam kalitelerin fiziksel açıdan ele alındığında da genel olarak olumsuz bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki kış mevsiminin sert geçmesi, görece eski yapılarda yaşanması ve kira olgusu, Suriyeli gençlerin yaşam kalitelerini düşürmektedir. Özellikle düşük gelirli olan Suriyeli ailelerde kiranın, evin ekonomisini önemli ölçüde sarstığı görülmektedir.

> "Orada bir kere çok sıcak oluyor hava, biz de buradaki gibi kalın giysiler almıyoruz, giymiyoruz. Biz Türkiye'ye yazın gelmiştik, kış oldu, o kadar soğuk oldu ki. Suriye'de yakmak için dizel vardı, dizel kullanıyorduk, burada da soba var, ev kalabalık, çok kişi var. Bu yüzden burada kış gelmesin istiyoruz." (Zahid, Erkek, 20 Yaşında)

> "Burada oturduğumuz bina eski bayağı, kirası da yüksek. Rahat ettiğimiz bir ev yok. Yaz geldiğinde çok sıcak oluyor, kışın da çok soğuk oluyor. Evimiz en üst kat ve küçük bir manzara var. Ben bulutlara bakmayı çok severim, en sevdiğim özellik bu benim için. Gökyüzüne yakın olmak çok iyi hissettiriyor, bunu çok seviyorum." (Mamnun, 17 Yaşında)

Suriye'de yaşanan dönemde Suriyeli gençler evlerin genellikle müstakil olduğundan ve kendilerine ait olduklarından bahsederken Türkiye'de kira ödenmesi, hâlihazırda düşük gelirli olmalarına bağlı olarak alım gücünü zayıflatmakta, bu nedenle sosyal yardımlara olan ihtiyacı artırmaktadır. Yapılan görüşmelerde Suriyeli gençlerin bir kısmının, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Türk Kızılay hizmetlerinden yararlandığı ve bu kurumlar üzerinden sosyal yardım aldığı öğrenilmiştir. Bu durum, her ne kadar yaşam kalitelerinin istenen düzeyin altında olduğunu gösterse de sosyal yardım uygulamalarıyla dezavantajlı konumlarının verdiği olumsuz etkilerin hafifletilmeye çalışması, sürecin daha olumsuz görünümleri olmasının önüne geçmektedir.

> "Sosyal Hizmetlerden yardım alıyor annem." (Rıdvan, Erkek, 19 Yaşında)

> "Her yerde Kızılay'ın, Sosyal Hizmetler'in binaları var. Seni oraya götürüyorlar gitmek istediğinde veya 'buraya git' diyorlar." (Zahid, Erkek, 20 Yaşında)

Düşük sosyoekonomik düzey, Suriyeli ailelerin, kadınların çalışmasına daha sıcak bakmasına neden olurken bu konudaki sosyokültürel dinamiklerde bir değişimi de gerekli kılmaktadır. Buna göre; bazı Suriyeli genç kadınlar Suriye'de çalışmaları mümkün değilken Türkiye'de çalışabildiklerini veya eğitim alabildiklerini söylemiştir.

> "Suriye'de kalmaya devam etseydim okuyamazdım ben, evlenirdim. Ama burada mesela iki bölüm birden okuyorum. Çocuk gelişimi okudum, mezun oldum, şu anda da işletme yönetimi okuyorum üniversitede. Suriye'de kalmaya devam etseydim okuyamazdım, eğer okuyabilseydim bile bu sefer kocam çalışmama izin vermezdi (Hilal Ahmet, 22 Yaşında)

> "Mesela benim ablalarımın dışarıda giymek için bir ayakkabısı bile yoktu orada. Lazım olduğunda abimin gitmesi gerekiyordu veya ben gidiyordum her yere. Ama buraya geldikten sonra daha güvenli oldu. Babam izin vermeye başladı, okumak için devam etti ablalarım. Suriye'de olsaydık okula gidemezlerdi bence. Çok değişti bence babam." (Zekeriya, 21 Yaşında)

Suriyeli genç kadınların eğitim ve istihdam olanaklarına erişebilmesinde yaşanan değişim, topluma katılımlarının da önünü açmış ve artan yaşam kalitesi, sosyal işlevselliğin de artmasıyla sonuçlanmıştır. Bu doğrultuda Suriyeli genç kadınlar Türkiye'de dışarı çıkabildiklerini, farklı illeri ziyaret edebildiklerini ve genel olarak sosyal yaşama katılmakta sorun yaşamadıklarını ifade ederken erken evlendirilme olaylarının da giderek azaldığını ifade etmiştir.

> "Suriye'de sadece yakın yerlere falan giderdik. Türkiye'de Kırşehir'i gezdim, 3-4 şehir gezdim kamplarla falan." (Mamnun, 17 Yaşında)

> "Restoranlara, kafelere gidiyorum. Suriye'de gidemezdim." (Mamnun, 17 Yaşında)

Suriyeli gençler, Türkiye'ye göçün ardından kadınların daha özgür olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla sosyokültürel dinamiklerden biri olarak kadına yönelik perspektifin değişmeye başladığı, eğitim fırsatlarına erişimin bunun en önemli nedenlerinden biri olduğu gözlemlenmektedir. Genç kadınların eğitime devam edebiliyor olması, Suriyeli toplumunun kalkınmasında da önemli bir rol üstlenerek geleceğin inşasında önemli bir destek mekanizması olabilecektir.

> "Temel çerçevelerde var, sağlık konusunda haklarımı bilirim, eğitim konusunda hak yükümlülüklerimi bilirim" (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "(Hastanelere) İstediğin zaman gidebiliyorsun. Randevu almak zaman alıyor ama olabilir, sorun yok yani." (Mamnun, 17 Yaşında)

Genel olarak çalışma ve barınma koşullarından şikâyet eden Suriyeli gençlerin ifadeleri, yaşam kalitesinin söz konusu iki başlıkta kritik bir biçimde düştüğünü ortaya koyarken eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere erişim perspektiflerinde yaşam kalitelerinin arttığını söylemek mümkündür. Nitekim Suriyeli gençler sağlık hizmetlerinden daima olumlu bir şekilde bahsederken eğitim fırsatlarının da geniş olması, Türkçeyi öğrenmelerini, topluma katılımlarını ve kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıran bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

> "Çok kurslar var Türkiye'de. Öğrenmek istersen gidebilirsin. Biz kızlarla gidebiliyoruz." (Şada, Kadın, 22 Yaşında)
>
> "Güzel iyi eğitim hizmetlerine erişim konusunda. Sadece üniversite harçları çok yüksek." (Hüda, 21 Yaşında)

Tüm bu olgular, Suriyeli ailelerin ve gençlerin sosyokültürel yapılarında çeşitli değişiklikleri gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda eğitim, sağlık, barınma, istihdam ve sosyal yardım hizmetleri ve fırsatlarından istifade eden Suriyeli gençlerin, içerisinde bulundukları olumsuz koşulların azalmaya başladığı bir süreç içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre; Türkiye'ye gelinen süreçte yaşanan sorunlardan daha sık bir biçimde bahsederken Suriyeli gençlerin günümüze yaklaştıkça sorunların daha az yer kapladığını ifade etmesi, bir yandan Türkiye'deki yaşama uyum konusunu gündeme getirmekte, diğer taraftan gerçekleştirilen hizmetlerin belli bir ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Göç sonrası Türkiye'deki yaşama uyum süreci

Araştırmaya katılan gençlerden edinilen bilgiler, Suriyeli toplumunun göç öncesi süreçte sahip olduğu sosyokültürel dinamikleri ortaya koyarken bu dinamiklerin göçle birlikte çeşitli alanlarda değişime zorlandığı da öğrenilmiştir. Yukarıdaki temada değişime uğramakta olan dinamiklere yer verilmiştir. Bu dinamiklere ve Türkiye'deki topluma ne ölçüde uyum sağlanabildiği teması ise işlevselliği doğrudan ilgilendiren bir başlık olarak Suriyeli gençlerin Türk toplumu ile karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki yaşamı, işlevselliğin taraf olduğu, eğitim, sağlık, barınma, istihdam ve sosyal faaliyetlere katılım alanları içerisinde tartışmak mümkündür. Bu doğrultuda katılımcıların her bir başlıktaki gündelik rutinleri üzerinde durularak sosyal işlevsellikleri ve genel olarak Türkiye'deki yaşama uyum süreçlerine değinilmiştir.

Yapılan görüşmelerde Suriyeli gençlerin eğitim sistemine uyum sağladığı ve üniversite sayısının fazla olması, okulların fiziksel imkânların yeterli olması ve dil eğitimleri de dâhil olmak üzere Halk Eğitim Merkezleri üzerinden pek çok kursa katılma imkânının olması, eğitim sürecine devam etme motivasyonlarını artıran faktörler olarak değerlendirilmiştir.

> "Ben burada siyaset okuyorum, Suriye'de olsaydım okuyamazdım, muhtemelen mühendis olacaktım mesela. Çünkü bir tane siyaset bilimi bölümü var Suriye'de sadece, bir üniversitede vardı o da, Şam'daydı." (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "Çok kurslar var Türkiye'de. Öğrenmek istersen gidebilirsin. Biz kızlarla gidebiliyoruz." (Şada, Kadın, 22 Yaşında)
>
> "Ben orada projeksiyon görmedim. Yani bilgisayarlı tahtalar falan, çok güzel. Ben bunları görünce çok mutlu oldum." (Şada, Kadın, 22 Yaşında)

Suriyeli gençlerin eğitime devam etme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu ve özellikle genç kadınların eğitime devam etme konusunda oldukça istekli oldukları görülmüştür. Dolayısıyla Suriyeli gençlerin genel olarak eğitim sürecine uyum sağladığı söylenebilmektedir. Öte yandan eğitim sürecindeki uyumu güçleştiren faktörlerden de söz etmek mümkündür. Nitekim zaman zaman Suriyeli gençler akranları tarafından ayrımcılığa maruz kalabildiğini, bu sürecin de kendilerini yıprattığını ifade etmiştir. Ancak eğiticilerin bu konudaki farkındalıklarının ve Türkçeye hâkim olma düzeyinin ayrımcılık deneyimini azaltan önemli unsurlar olduğu da yine katılımcıların beyanlarından elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

> "Ben Türk okuluna gideyim diye tercih ettim, kolay dil öğrenebiliyorum çünkü, severdim küçüklükten beri. Okulda ilk başlarda küçüktük, o dönemlerde bazı söylemlere maruz kaldım, ırkçı oldu bazıları ama umursamamaya çalıştım. Çünkü çalışkan bir öğrenciydim, öğretmenlerim de severdi beni, bu yüzden o tip ırkçılıklara falan maruz kalmamı engellemişti yani." (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "Hatay'da 5. Sınıfı okudum bir Suriye okulunda. İstanbul'a taşındık sonra, 6. Sınıfı okumam gerekiyordu ama girdiğim okulda Suriyeli olduğum için beni istemediler, başka okula gönderdiler." (Mamnun, 17 Yaşında)
>
> "Türkler zaten Türkçe bilince bir şey demiyorlar. Senin Arapça konuşmanı istemiyorlar. Türkiye'deysen 'Türkçe bil, konuş!' diyorlar. Türkçe konuşursan Türkler çok iyiler, ırkçılık yapmıyorlar." (Muhammed, 24 Yaşında)

Bu bulgular, Suriyeli gençlerin topluma katılımlarını engelleme potansiyelini içerisinde barındırmaktadır. Eğiticilerin farkındalığının ayrımcılığa maruz kalma deneyiminin önüne geçebiliyor olması, bu tür dezavantajlar için okullarda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi yönündeki fikri güçlendirmektedir.

Sağlık sistemine ise katılımcıların tamamı uyum sağlayabildiğini, hizmetlere erişimde herhangi bir güçlük yaşamadıklarını söylemiştir.

> "Türkiye'deki hastanelerde çalışanlar tarafından değil de hastalar tarafından ırkçılığa maruz kalıyoruz. Garip garip bakıyorlar, Suriyeli falan diyorlar." (Hüda, 21 Yaşında)
>
> "Suriye ile karşılaştıracaksak çok çok çok daha iyi. Sıra alıp doktora gidebilirsin veya paran varsa özele gidiyorsun sigortan varsa indirimli yararlanıyorsun özelden. Yani bence iyi." (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "Türkiye'de devlet hastaneleri bizim ülkemizdekilerden daha iyi. Hem hizmet olarak daha iyi, hem temizlik olarak da iyi, doktorlar olarak da. Suriye'de hastaneler daha kalabalık oluyor, fazla kalabalık yani. Mesela burada bir hastane doluysa daha randevu alamazsın, değil mi? Orada bir sistem hatırlamıyorum, devletteki hastanelerde özellikle." (Zekeriya, 21 Yaşında)

Hastanelerde hizmetlerine erişimde sorun olmadığını belirten katılımcılar, sağlık sistemine yönelik uyum sağlayamadıkları herhangi bir alan olmadığını belirtmiştir.

Barınma ve istihdam alanları ise Suriyeli gençlerin uyum sağlamakta en çok güçlük yaşadığı temaları oluşturmaktadır. Buna göre; Türkçe bilmeme ve çalışma izninin gerekliliği gibi hususlar formel istihdam olanaklarına erişimi önemli oranda kısıtlarken pek çok Suriyeli gencin kayıt dışı sektöre yöneldiği, düşük ücretler alabildiği, bu nedenle hane içerisinde pek çok kişinin çalışarak evin ekonomisine destek

sağlamaya çalıştığı öğrenilmiştir. Düşük gelirli olmanın neticesinde ise barınma koşulları giderek ağırlaşmaktadır. Araştırmaya katılan gençler, evlerindeki fiziksel koşullara ve çalışma koşullarına uyum sağlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir.

> "Çalışamıyorum çünkü her yer vatandaşlık istiyor." (Hilal Ahmet, 22 Yaşında)
>
> "kayıt yok, ücretler düşük. Kabul edeceksen de böyle edeceksin. Kimse çalışma izniyle uğraşmaz." (Mustafa, 23 Yaşında)
>
> "Çok eski binadayız, başka ev arasak da kimse bize ev vermiyor." (Mamnun, 17 Yaşında)

Eğitim ve sağlık hizmetlerinin aksine barınma ve istihdam noktalarında işlevsel olmanın söz konusu olmadığı bir sürecin varlığı, bütüncül bir sosyal hizmet perspektifiyle odaklanılması ve dezavantajlarının giderilmesi gereken iki alana işaret etmektedir. Sistemik bakış açısı, her ne kadar eğitim ve sağlıkta uyum ve işlevsellik sürecinin istendik düzeyde olduğunu gösterse de işlevsel olunmayan alanların varlığı biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve tinsel yönlerin tamamını bünyesinde barındıran insanın diğer alanlarda deneyimlediği ve işlevselliğinin engellendiği noktalardaki sorunların tüm alanlara da sirayet edebileceğini ve yaşam kalitesini bütünüyle olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla Suriyeli gençlerin genel yaşam kalitesinin artırılmasının, işlevsel olunmasını güçleştiren istihdam ve barınma alanlarını odağa alarak müdahale yöntemleri geliştirilmesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal faaliyetlere katılım konusunda ise Suriyeli gençlerin oldukça işlevsel olduğunu, Suriye'de yapamadıkları pek çok aktivitenin Türkiye'de mümkün hâle geldiğini söylemek mümkündür. Buna göre; Suriyeli gençler sivil toplum kuruluşlarında gönüllülük faaliyetlerine katılabilmekte, akranlarıyla dışarıda buluşabilmekte ve kafe ve restoranlara gidebilmektedir. Böylece Suriyeli gençlerin cinsiyetten bağımsız olarak sosyal ihtiyaçlarını Türkiye'de karşılayabildiği, bu noktada işlevsel oldukları söylenebilmektedir.

> "Giderdi Suriye'de gençler kafelere restoranlara ama gece hayatları bu kadar yaygın değildi." (Hasan, 21 Yaşında)
>
> "Biz Azez'deyken kafeye, restoranta çok gitmiyoruz çünkü erkekler çok sevmiyor, laf oluyor. Ama burada haftanın üç günü restorana gidiyorum." (Hilal Ahmet, 22 Yaşında)
>
> "Bizim Suriye'de siyasete karışmamız zaten kolay bir şey değil insan korkar ya pisliğe bulaşmaktan korkardı ya da aslında direk tehditlerden vs. korkardı farklı bir şey söyleyecekse vs. mesela ben burada gönüllülük çalışmaları yaparım genç kulüpleri vs. yaparım o şekilde günümü geçiriyorum." (Hasan, 21 Yaşında)

Verilen ifadeler Türkiye'deki sosyal yaşamın Suriyeli gençleri memnun ettiği ve boş zamanlarında sosyalleşerek eğlenebildiğini göstermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Suriyeli gençlerin Türkiye'deki gündelik yaşama uyum sağlayabildiği, gündelik yaşam deneyimlerinde işlevsel olabildikleri söylenebilmektedir.

5. Sonuç

Suriyeli gençler, çeşitli travmatik deneyimlerinin ardından Türkiye'ye göç etmiş olan ve hâlihazırda Türkiye'deki Suriyeliler içerisinde en büyük kitleyi oluşturan grubu teşkil etmektedir. Göç etmiş olmanın doğası gereği getirdiği çeşitli dezavantajlar, doğal olarak Suriyeli gençler için de söz konusu olmuş ve farklı bir ülkede yaşamanın zorluklarıyla mücadele etmek zorunda kalmışlardır.

Suriyeli toplumunun sosyokültürel dinamikleri, Türk toplumunun sosyokültürel dinamiklerinden birçok yönden farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların getirdiği yaşam zorlukları, uyum sürecini gündeme getirmektedir. Dolayısıyla Suriyeli gençlerin topluma uyumları, sosyal işlevsellikleri ve yaşam kaliteleri üzerinden ele alınmış ve içerisinde bulundukları yaşam koşulları, sosyokültürel dinamikleri temelinde irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Suriyeli gençlerin özellikle eğitim, sağlık ve sosyal faaliyetlere katılımda topluma uyum sağlayabildiklerini veya görece daha kolay bir uyum sağlama sürecinde olduklarını göstermektedir. Öte yandan istihdam ve barınma koşullarının yetersiz olduğu, çeşitli formel prosedürlerin ve Türkçe bilmiyor olmanın dezavantajları nedeniyle ev kiralama ve kayıt dışı olmayan bir istihdam olanağından istifade etmenin daha güç bir durum olduğu ortaya konulmuştur.

Türkiye'deki pek çok çalışma Suriyeli gençlerin büyük oranda Türkiye'de kalmak istediklerini gösterirken söz konusu gençlerin Türkiye'deki yaşama uyum sağlama ve topluma katılımları, toplumun bir bütün olarak refahını amaçlayan sosyal hizmet profesyonelinin asli görevlerinden biridir. Bu doğrultuda Suriyeli gençlerin uyumunu, topluma katılımlarını ve yaşam koşullarının iyileştirilerek yaşam kalitelerinin artırılmasını hedefleyen sosyal politikalarla gençlerin uyum süreçlerinin kolaylaştırılması mümkündür. Çeşitli sosyal yardım mekanizmalarının varlığının önemli bir avantaj olarak değerlendirildiği Türkiye'de, Suriyeli gençlerin de büyük oranda uyum sağlamaya sıcak bakıyor olması, kültür-sanat etkinlikleri ve kişilerarası ilişki noktalarını hedefleyen ve iki kültürü bir araya getiren sosyal faaliyetlerinin sayısının artırılmasıyla bu sürecin daha yumuşak bir biçimde geçirilmesine olanak sağlayabilir.

Öte yandan Türkçe bilmenin uyum, işlevsellik ve yaşam kalitesiyle yakından ilişkili bir husus olduğu bulgusunun ortaya çıkması, Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla verilen Türkçe eğitimlerinin kalitelerinin artırılması gerektiğini ve pratik ağırlıklı uygulamalarla Türkçe öğreniminin yaygınlaştırılmasın uygun olacağını düşündürmektedir. Nitekim'ın çalışması da benzer sonuçlar olduğunu göstermektedir. Verilen Türkçe eğitimlerinin sosyal işlevselliğe yönelik kapasitenin artmadığı ve sosyal katılımın gerçekleşmediği durumlarda düşük bir etki düzeyine sahip olduğunu gösteren Büyükikiz ve Çangal (2016)'ın çalışması da benzer sonuçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca okullarda Suriyeli çocuk ve gençlerin ayrımcılığa maruz kaldığının bulgulanması, Büyük han ve Karagöl (2021) çalışmasında da belirtilen bir husus olarak yaşam kalitesini ve sosyal işlevselliği düşüren bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Ayrımcılığa maruz kalmanın bireyin sosyal katılımını genel olarak etkilemesi ve çeşitli psikososyal sorunların derinden deneyimlenmesine yol açması, okullarda bu konuda hizmet içi eğitimlerin ve farkındalık çalışmalarının önem arz ettiğinin kritik göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Kaynakça

Bauböck, R., & Tripković, M. (Eds.) (2017). *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography*. Fiesole: European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Retrieved from http://www.eui.eu/Projects/TheForum/Home.aspx

Bosc, M. (2000). Assessment of Social Functioning in Depression. *Comprehensive Psychiatry*, *41*(1), 63–69. https://doi.org/10.1016/S0010-440X(00)90133-0

Bottomley, A. (2002). The cancer patient and quality of life. *The Oncologist*, *7*(2), 120–125. https://doi.org/10.1634/theoncologist.7-2-120

Büyükhan, M., & Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi Önündeki Engeller: Ankara İli Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *25*(3), 941–972. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/66172/846975

Büyükikiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerledirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5*(3). Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/25000/263931

Calman, K. C. (1984). Quality of life in cancer patients--an hypothesis. *Journal of Medical Ethics*, *10*(3), 124–127. https://doi.org/10.1136/jme.10.3.124

Chick, G., Hsu, Y.-C., Yeh, C.-K., Hsieh, C.-M., Bae, S. Y., & Iarmolenko, S. (2016). Cultural Consonance in Leisure, Leisure Satisfaction, Life Satisfaction, and Self-Rated Health in Urban Taiwan. *Leisure Sciences*, *38*(5), 402–423. https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1141734

Coyne, J. C., Kessler, R. C., Tal, M., Turnbull, J., Wortman, C. B., & Greden, J. F. (1987). Living with a depressed person. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(3), 347–352. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.3.347

Çeri, V., Beşer, C., Perdahlı Fiş, N., & Arman, A. (2018). İstanbul'daki Mülteci Çocuklara Bakım Vermek Üzere Özelleşmiş Bir Çocuk Psikiyatri Ünitesinden Bulgular. *Journal of Clinical Psychiatry*, *21*(2), 113–121. https://doi.org/10.5505/kpd.2018.57070

Çiftçi, H. (2019). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne Aidiyetleri Bakımından Adaptasyon ve İletişim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(1), 153–176. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/44605/470244

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., . . . Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, *68*(2), 295–311. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9180003/

Erdoğan, M. (2019). *Suriyeliler Barometresi 2019: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi.*

Gregory, D. (2009). *The dictionary of human geography* (5th ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.

Hudson, M. (1997). Palestinians and Lebanon: the common story. *Journal of Refugee Studies*, *10*(3), 243–260. https://doi.org/10.1093/jrs/10.3.243

International Labour Organisation (2017). Household Labour Force Survey.

Kasper, S. (1999). From symptoms to social functioning: Differential effects of antidepressant therapy. *International Clinical Psychopharmacology*, *14 Suppl 1*, S27-31. https://doi.org/10.1097/00004850-199905001-00006

Kim, J., Chun, S., Heo, J., Lee, S., & Han, A. (2016). Contribution of Leisure-Time Physical Activity on Psychological Benefits Among Elderly Immigrants. *Applied Research in Quality of Life*, *11*(2), 461–470. https://doi.org/10.1007/s11482-014-9374-7

La Rodrīguez de Vega, L., & Toscano, W. N. (2018). *Handbook of Leisure, Physical Activity, Sports, Recreation and Quality of Life*. *International handbooks of quality-of-life*. Cham, Switzerland: Springer.

Lawrence, R. J. (2005). Housing and Health: A Way Forward. *Built Environment*, *31*(4), 315–325. https://doi.org/10.2148/benv.2005.31.4.315

Miller, I. W., Keitner, G. I., Schatzberg, A. F., Klein, D. N., Thase, M. E., Rush, A. J., . . . Keller, M. B. (1998). The treatment of chronic depression, part 3: Psychosocial functioning before and after treatment with sertraline or imipramine. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *59*(11), 608–619. https://doi.org/10.4088/jcp.v59n1108

Multeciler.org (2022, January 14). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Aralık 2021 – Mülteciler ve Sığınmacılar Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. Retrieved from https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=CjwKCAiA24SPBhB0EiwAjBgkhlpR3iVOEdrjacxTrX5kgOUkMDWNEN-loYu8U0zorwLLMN3Z11Ba8B0C56QQAvD_BwE

Murray, C. J. L., & Lopez, A. D. (1996). *The global burden of disease: A Comprehensive Assessment of Mortality and Disability from Diseases, Injuries, and Risk Factors in 1990 and Projected to*

2020. *Global burden of disease and injury series*. Cambridge, Mass.? Harvard School of Public Health on behalf of the World Health Organization and the World Bank.

Nussbaum, M. C., & Sen, A. (1995). *The Quality of life: Conference : Papers / edited by Martha Nussbaum and Amartya Sen*. *Studies in development economics*: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001

Saxena, S., & Orley, J. (1997). Quality of life assessment: the World Health Organization perspective. *European Psychiatry*, *12*(S3), 263s-266s. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(97)89095-5

Stanley, D. (2003). What Do We Know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research Network. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens De Sociologie*, *28*(1), 5. https://doi.org/10.2307/3341872

Tecim, V. (2016). Sistem Yaklaşımı ve Soft Sistem Düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 75–100. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuiibfd/issue/22755/242894

Thompson, N. (2016). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak* (B. Hatiboğlu Eren & Ö. Cankurtaran Öntaş, Trans.): Dinop Yayınları.

Tripathi, S., Rai, R., & van Rompay-Bartels, I. (2021). *Quality of life: An Interdisciplinary Perspective* (1st). *Information technology, management and operations research practices*. Boca Raton: CRC Press.

UNHCR (2020). *National Strategic Overview*.

Ünver, H., Çeri, V., Poyraz Findik, O. T., & Rodopman Arman, A. (2021). Mülteci Çocuk Ruh Sağlığı Ünitesinin 3 Yıllık Verileri. *Journal of Clinical Psychiatry*, *24*(1), 15–22. https://doi.org/10.5505/kpd.2020.57614

WHO (1998). *WHOQOL User Manuel* (Pogramme on Mental Health).

06. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki kavramsal metaforların tespitine yönelik bir çalışma[1]

Mesout KALIN SALI[2]

APA: Kalin Sali, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyalindeki kavramsal metaforların tespitine yönelik bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 77-93. DOI: 10.29000/rumelide.1220240.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe metaforların tespitine yönelik bir standart oluşturan "metafor tespit prosedürleri"ni belirlemek ve bunlara dayalı olarak da bir metafor belirleme çalışması gerçekleştirmektir. Literatürdeki metafor çalışmalarında daha çok metaforun ne olduğu, önemi, yapısı, dilde nasıl yapılandığı gibi konuların ele alındığı ancak metaforların nasıl tespit edilebileceği üzerinde çok durulmadığı söylenebilir. Bunun sonucunda da neyin metafor olduğu konusunda belirsizlikler yaşanmaktadır. Bu problemden hareketle öncelikle bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve Türkçe literatürde metaforların tespitine yönelik oluşturulmuş bir yönerge çalışmasına rastlanamamıştır. Buna karşın uluslararası literatürde üç farklı metafor tespiti prosedürünün yer aldığı görülmüştür. Sonrasında belirlenen bu prosedürler, kendi aralarında içerikleri açısından değerlendirilmiş ve diğer iki prosedürün geliştirilmiş bir hâli olmasından dolayı çalışmada kullanılmak üzere *Metaphor Identification Procedure / Vrije University* (Vrije Üniversitesinin Metafor Tespit Prosedürü) adlı prosedürde karar kılınmıştır. Bu metafor tespit prosedüründe doküman analizi yöntemi kullanılarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Seviyesi Ders Kitabı (2018) adlı veri kaynağına uygulanmıştır. Sonuç olarak veri kaynağında altı mutluluk, beş üzüntü, dört öfke ve üç korku olmak üzere toplam on sekiz metaforik ifade tespit edilerek bağlı oldukları kavramsal metaforlar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla MIPVU'da yer alan adımların, Türkçe için uygulanabilir olduğu ve ulaşılan her duygu metaforunun tespitinde aynı standardı sunduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Kavramsal metafor, metafor tespit prosedürü, metafor tespit sorunu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

A study on the determination of conceptual metaphors in the course material used in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

The aim of this research is to determine the "metaphor detection procedures", which constitute a standard for the detection of Turkish metaphors, and to carry out a metaphor determination study based on these. It can be said that in metaphor studies conducted in the literature, subjects such as what metaphor is, its importance, its structure, how it is structured in a spoken language are emphasized but how metaphors can be determined is not emphasized. As a result, there is uncertainty about what a metaphor is. Based on this problem, a literature review was carried out and no study was found that created a guideline for the determination of metaphors in the Turkish literature. On

[1] Bu makale "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavramsal Metafor Kuramına Dayalı Metafor Öğretimi" adlı doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

[2] Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER, mesut.salih@gmail.com , orchid: 0000-0003-4776-2494 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220240]

the other hand, it has been observed that there are three different metaphor detection procedures in the international literature. These procedures, which were determined later, were evaluated among those in terms of their content and since it was an improved version of the other two procedures, it was decided to use the Metaphor Identification Procedure / Vrije University procedure. This metaphor detection procedure was also applied to the data source "Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe" B2 Level Textbook (2018) using document analysis method. As a result, a total of eighteen metaphorical expressions, six of which are happiness, five of sadness, four of anger, and three of fear, were identified in the data source, to where they are connected. Furthermore, based on this study, it has been observed that the steps in MIPVU are applicable for Turkish and offer the same standards in determination of each emotion metaphor reached.

Keywords: Conceptual metaphor, metaphor determination procedure, metaphor determination problem, teaching Turkish as a foreign language.

1. Giriş

Metafor sözcüğü, "meta" (öte) ve "féro" (taşımak) sözcüklerinden oluşan "metaféro" eylemine dayandırılmaktadır. Yunanca sözlüğe bakıldığında "metafor"un temel anlamının "hayvan, eşya veya kişi taşımak", ikincil anlamının ise "sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanılmaması" şeklinde yer aldığı görülmektedir (Sarafikas, Skordos, Loukopoulou, Moukoulis ve Beliaroutis, 1977, s. 433). Bunun yanı sıra metaforun Türkçedeki terimsel anlamı olan "eğretileme (metaphor), aralarında eşdeğerlik ilişkisi kurulan anlamlı ögelerden birini, öteki yerine kullanma sonucu oluşan değişmece türü... Deyim aktarması da (eskiden istiâre)" olmak üzere birkaç farklı şekilde karşılandığı görülmektedir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 112). Ancak bu terimlerden "istiâre" Arapça "âre"ye, "âriyet"e yani Türkçedeki "ödünç" ifadesine tekabül etmektedir. Bunun yanı sıra "eğretileme" ise anlam olarak belirli bir süre sonra kaldırılacak, geçici, anlamında kullanılmaktadır. Bu durum Yunancadaki "metafor" ifadesiyle karşılaştırıldığında anlamın kalıcı, köklü ve yeni bir anlam oluşturmasına yönelik farklı bir bakış açısıyla değerlendirildiği söylenebilir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 14-15).

Metaforla ilgili bir diğer durum da onu sadece benzerlik kuran ve uzak gerçeklikleri yakınlaştıran bir söz sanatı olarak görülmesidir (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 459). Ancak metafor konusundaki önemli uzmanlardan Lakoff ve Johnson (1980, s. 3), bu görüşü kabul etmeyerek metaforun aynı zamanda düşüncede, eylemde ve hatta günlük yaşamın içinde de yaygın bir şekilde bulunduğunu öne sürmektedir. Araştırmacıların öne sürdükleri bu iddiadan sonra metaforun gerek şair gerekse de diğer insanların yaşamlarında değerli bir bilişsel araç olarak görülmeye başlandığı söylenebilir (Demir, 2018, s. 136). Buradaki bilişsel süreç temelde bir kavramın ögeleriyle farklı bir kavramın ögeleri arasında kavramsal eşleştirmeler gerçekleşerek bir bilgi yapısı sağlamak suretiyle olmaktadır (Kövecses, 2002, s. 37). Demir ve Karakaş Yıldırım'a (2019, s. 1095) göre metaforlar, sözcüklerin temel anlamı üzerine sonradan getirilmiş tasarımlar olup günlük hayatta iletişim için akıl ve dilimizde her an hazır bekleyen ögeler olarak yer almaktadırlar.

Metafor kapsamında gerçekleştirilen literatür taramasında özellikle metaforun ne olduğu, önemi, yapısı, dilde nasıl yapılandığı gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Mesela, Türkçe literatürde "metafor" terimiyle ilgili tespit, tanım ve açıklamalardaki eksik ve yanlışları belirlenmesi üzerine bir çalışma yürütmüştür (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019, s. 1085). Demirci'nin (2016, s. 341) ise metaforun yapısı, çalışma sistemi ve beyinle ilişkisini ele alan içerikte bir çalışma yaptığı görülmektedir. Bunların yanı sıra metaforların öğretimi ile ilgili Çalışkan'ın (2009), *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara*

Metafor ve Deyim Öğretimi adlı bir doktora tezi bulunmaktadır. Ancak Türkçe literatürde metaforla ilgili en sık gerçekleştirilen çalışmaların "metaforik algı" üzerine olduğu söylenebilir (Boylu ve Işık, 2017; Aydın, 2018; Göçen, 2019; Kalenderoğlu ve Armut, 2019; Boylu ve Işık, 2020; Yiğit, 2021). Görüldüğü üzere Türkçe literatürde metaforların "nasıl" tespit edilebileceğine yönelik çalışmalara rastlanamamaktadır. Oysaki metaforların tespiti de en az diğer konular kadar öneme sahip olan hususlardır.

Kavramsal metaforlar, sözlüksel ögenin anlamını başka bir alandaki ilgili anlamla ilişkilendirmeye imkân sağlamakta olup bir şeyin başka bir şey açısından görülmesine izin vermektedir (Zhang ve Hu, 2009, s. 80). Bu süreç, bir alanı anlamak için kullanılan "kaynak alan" (source domain) ile bundan hareketle anlaşılan "hedef alan" (target domain) arasında gerçekleşmektedir (Kövecses, 2002, s. 4). Böylece kaynak alanı "para", hedef alanı "zaman" şeklinde düşünülerek ortaya çıkan kavram eşleşmesi sayesinde "zaman"ın harcanılabilen, kazanılabilen, ayrılabilen vb. özellikler kazandığı görülmektedir (Nacey, 2013, s. 13). Özellikle bu yapısından dolayı metaforun, hedef dili öğrenirken üretme ve yorumlama yeteneğinin gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu durumun ise bir dildeki sözcüklerin temel anlamlarından daha çok metaforik anlamlarının kullanılmasından kaynaklandığı düşüncesidir (Hoffman, 1983; Cameron ve Low, 1999, s. 77). Özellikle dili ileri düzeyde öğrenicilerin bir "metaforik yeterlilik" geliştirmesinin iyi seviyede dil farkındalığı, bilgi, anlayış ve beceri gerektiren profesyonel yaşamlar için gerekli olduğu ve dili daha özgüvenli bir şekilde kullanabildikleri iddia edilmektedir (Bailey, 2003, s. 69).

Dildeki metaforlar, günlük yaşamda sık kullanımlarından dolayı önemli bir yere sahip olmakta ve öğrenilmesi hedeflenen yabancı dile özel bir içerik katmaktadır (Galantomos, 2008, s. iv). Ancak, geleneksel yaklaşım, metaforları şiirsel bir hayal gücü şeklinde algılayarak onların tam olarak anlaşılamayacak unsurlar olduğunu savunmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980, s. 3). Buradan hareketle mevcut durumdaki yabancı dil öğretiminde metaforlar keyfi yapılar olarak algılanmakta, bunun sonucu olarak da öğretimi zor ifadeler olarak görülmektedir (Galantomos, 2008, s. xi). Bu durum dil öğretimine de yansımakta olup genel olarak yabancı dil öğretiminde temel alınan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (D-AOBM) adlı çalışmanın metninde metafor kavramının sadece ileri düzeyin ikinci basamağında (C2) "Metin dilinin daha incelikli ayrımlarını, retorik etkileri ve dilin üslup biçimsel kullanımını (ör. metafor, olağan dışı söz dizimi, muğlaklık) anlam ve yan anlamları yorumlayıp açığa çıkararak fark edebilir." şeklinde yer aldığı görülmektedir (D-AOBM, 2021, s. 112). Bu durum metaforların genel olarak edebi metinlerle ilişkilendirilip bunlara yabancı dil öğretimi materyallerinde açık bir şekilde yer verilmemesi sonucunu doğurmaktadır (Suárez-Campos, Hijazo-Gascón ve Ibarretxe-Antuñano, 2019, s. 84). Ayrıca bir diğer durum da öğreticilerin yabancı dil öğretiminde metafor ve deyim öğretimini zorluk düzeyi yüksek konular olarak görmeleridir. Bunun başlıca nedeni ise metaforların ikinci plana atılarak daha az dikkat çeker duruma getirilmesi ve anlamlarının keyfi, tahmin edilmesi güç olduğu düşüncesidir (Irujo, 1993, s. 216-217).

Metaforları neyin oluşturduğuna dair araştırmacıların sezgilerinde genellikle farklılık bulunmaktadır. Metafor araştırmacıları, kendi kuramsal yönelimlerine bağlı şekilde metaforik dilin farklı yönlerine odaklanarak çalışmalarında genellikle neyin metaforik olup olmadığını belirlemek için kriter sağlamamaktadırlar (Pragglejaz Group, 2007, s. 1-2). Metaforların öğretilmesindeki zorluğun altyapısında aslında öncelikle metaforun tespiti konusunda yaşanan bu sorunun olduğu söylenebilir. Philip (2003, s. 223), dilbilimsel bir ifadenin konvansiyonel yapıda olup olmadığı onu bir sözlükte aramakla mümkün olup bu durumun metaforlar için söz konusu olmadığını ve böyle bir külliyatın

bulunmadığını belirtmektedir. Bu durum Türkçedeki metaforlar için de geçerli olup yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metaforların tespitinin bir problem olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir işleve sahip olan metaforların öncelikle doğru bir şekilde belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni metin içinde hangilerinin metafor olduğu konusunda yer alan boşluk, onların öğretim sürecinde göz ardı edilmelerinin sebepleri arasındadır. Bu araştırma ise hem metaforların tespitine yönelik literatürdeki "metafor tespit prosedürleri"nin tanıtılması hem de bunların aracılığıyla örnek bir metafor tespit çalışması yapılması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma, Türkçede kavramsal metaforların tespitinde yer alan eksikliğin giderilmesine yönelik literatürde var olan "metafor tespit prosedürü"nün tanıtılmasını ve bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyali üzerinden bir metafor tespit çalışması yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma sorusu Türkçe kavramsal metaforlar nasıl tespit edilir? şeklinde oluşturulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için de şu iki alt soruya odaklanılmıştır:

a. Literatürde yer alan metafor belirleme prosedürleri nelerdir?
b. Türkçe kavramsal metaforların belirlenmesinde metafor tespit prosedürü nasıl kullanılır?

2. Veri Kaynağı

Bu çalışmada nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış ve verimli bilgi içerdiği düşünülen durumların detaylı incelenmesine olanak sağlamasından dolayı amaçlı örneklem tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107). Buna göre kapsam, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Ders Kitabı (2018) olarak belirlenmiş olup kitap içeriğindeki mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygu metaforlarının tespitiyle sınırlı tutulmuştur.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, bir durumun gerçekçi ve bütüncül şekilde gözlem, görüşme ve belge analizi gibi çeşitli nitel veri toplama araçlarıyla ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin ele alınmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Mevcut çalışmada ise genel tarama ve içerik analizi olmak üzere iki türü bulunan doküman analizi (belgesel tarama) kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın hedeflerine yönelik verilerin elde edilmesi noktasında dokümanların incelenmesini kapsamaktadır (Karasar, 2014, s. 183).

Veri kaynağındaki metaforların belirlenmesi için kullanılan metafor tespit prosedüründe (MIPVU) yer alan aşamalar, Türkçeye tercüme edilmiştir. Buradaki tercüme süreci, uzmanlık alanı İngilizce olan kişilerden alınarak gerçekleştirilmiştir. Sonrasında altı maddeden oluşan prosedürün belirttiği adımlar takip edilerek her adım veri kaynağına uygulanmış ve bu maddelere cevap veren ifadeler metafor olarak işaretlenmiştir. Metafor tespit prosedüründe yer alan adımlar *Vrije Üniversitesinin Metafor Tespit Prosedürü (MIPVU)* adlı bölümünde yer almaktadır.

Metaforların tespitinde kullanılan metafor tespit prosedürünün (MIPVU) güvenirlik aşaması ise *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU* adlı çalışmada yer almaktadır. Buna göre, prosedürün güvenirliği çeşitli dilbilimcilerle gerçekleştirilen bir dizi testin sonucunda elde edilmiştir. Bu testler, dilbilimcilerin metafor tespit prosedürüne (MIPVU) yönelik aralarındaki uyumu

ölçen Cohen'in Kappa'sı ve Fleiss'in Kappa'sı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edildiğinde testlerin sonucu, katılımcılar arası uyumun tutarlı bir şekilde yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr ve Pasma, 2010, s. 149-165).

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması ve belge analizi verilerinden hareketle ulaşılan bulgular yer almaktadır. Buna göre araştırmanın problem sorusuna yanıt bulabilmek adına oluşturulmuş alt araştırma sorularına yönelik bulgular, aşağıda ayrı başlıklar altında verilmektedir:

4.1. Metafor tespit prosedürlerinin belirlenmesine yönelik bulgular

Bu çalışmada metaforların tespitine yönelik bir yönerge niteliği taşıyan ölçütlere ihtiyaç duyulmuş olup buradan hareketle öncelikle bir literatür taraması yürütülmüş ve üç metafor tespit prosedürüne ulaşılmıştır. Sonrasında bu metafor tespit prosedürleri incelenerek Türkçe kapsamında gerçekleştirilen mevcut çalışmaya uygunluğu yüksek olanı tercih edilerek belge analizinde kullanılmıştır. Buna göre literatürden elde edilen metafor tespit prosedürleri aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Beş adımda dilbilimden kavramsal metafora

Metafor tespitine yönelik ilk prosedüre Steen'nin (1999) *From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps* adlı çalışmasında rastlanmıştır. Bu çalışma, metaforları dilsel ve kavramsal olmak üzere iki gruba ayırmakta ve kavramsal metaforların çeşitli dilsel metaforlardan oluştuğunu belirtmektedir (Steen, 2007, s. 8). Metaforların tespiti için beş adımdan oluşan bu yönergenin adımları aşağıdaki gibidir (Steen, 1999, 60-73):

1) Metaforun odağını tanımlama
2) Metaforik fikri tanımlama
3) Gerçek olmayan karşılaştırmanın tanımlaması
4) Gerçek olmayan analojinin tanımlanması
5) Gerçek olmayan eşleşmenin tanımlanması

4.1.2. Metafor Tespit Prosedürü (MIP)

Metafor tespitine yönelik belirlenen bir diğer çalışma Pragglejaz Group (2007) tarafından sunulan MIP (A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse) olmuştur. Bu çalışmanın amacı da bağlamdan hareketle metaforik sözcüklerin güvenilir bir şekilde belirlenmesini sağlayan bir yöntem ortaya koymaktır (Pragglejaz Group, 2007, s. 1). Burada temel olarak genel bağlamın doğru şekilde anlaşılmasıyla bağlamdaki tüm sözcüklerin dilbilgisel karşılıklarıyla temel ve bağlamsal anlamlarının belirlenmesine dayanan bir prosedür olup temel ve bağlamsal anlam karşıtlığındaki sözcükleri metafor olarak kabul eden bir süreç izlenmektedir. MIP'nin öne sürdüğü aşamalara aşağıda yer verilmektedir (Pragglejaz Group, 2007, s. 3):

1) Anlamla ilgili genel bir anlayış oluşturmak için tüm metni veya söylemi okuyun.
2) Metindeki veya söylemdeki sözcükleri belirleyin.
3) a. Metindeki her sözcüğün anlamının bağlam içinde bir varlığa, ilişkiye veya niteliğe nasıl uygulanacağını belirleyin. Belirlenen sözcükten önce ve sonra gelenler sözcükleri dikkate alın.

b. Her sözcük biriminin bağlam dışında daha temel (literal) bir anlama sahip olup olmadığını belirleyin.

- Bir sözcüğün temel anlamı daha somuttur. Yani sözcüğün bizde uyandırdıklarını hayal etmek, görmek, duymak, hissetmek, koklamak ve tatmak daha kolaydır.
- Bir sözcüğün temel anlamı bedensel eylemle ilgilidir.
- Bir sözcüğün temel anlamı belirsizliğin aksine daha kesindir.
- Bir sözcüğün temel anlamı tarihsel açıdan daha eskidir.

Temel anlamlar, bir sözcüğün en sık görülen anlamları olmak zorunda değildir.

c. Sözcük, verilen bağlamdan başka bağlamlarda daha temel bir anlama sahipse, bağlamsal anlamla temel anlamı kıyaslayın ve çelişip çelişmediğine bakın.

4) Evet ise o sözcüğü metafor olarak işaretleyin.

4.1.3. Vrije Üniversitesinin Metafor Tespit Prosedürü (MIPVU)

Metafor tespitine yönelik belirlenen son prosedür ise A Method for Linguistic Metaphor Identification From MIP to MIPVU adlı çalışmadır. Bu prosedür, MIP uygulamasını önemli ölçüde modellemiş olup MIP'deki güvenirlik ve geçerliğinin sorgulandığı hususların giderilmesinin yanı sıra daha sistematik, kapsamlı ve açık hale getirilmesiyle oluşturulduğu öne sürülmektedir (Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr ve Pasma, 2010, s. ix). MIPVU kısaltması MIP'ye eklenen ve prosedürü geliştiren araştırmacıların çalıştığı Vrije Üniversitesinin kısaltması "VU" eklenerek oluşturulmuştur. Metaforların tespitine yönelik geliştirilen MIPVU'nun sunduğu yönergedeki aşamalar ise aşağıdaki şekildedir (Steen, vd., 2010, s. 25-26):

1) Metni kelime kelime inceleyerek metaforla ilgili kelimeleri bulun.
2) Bir kelime, dolaylı olarak kullanılmışsa ve bu kullanım potansiyel olarak kelimenin daha temel anlamından bir tür alanlar arası eşleşme ile açıklanabiliyorsa, bu kelimeyi metaforik anlamda kullanılmış olarak işaretleyin.
3) Bir kelime, doğrudan biçimde kullanılmışsa ve bu kullanım potansiyel olarak metindeki daha temel bir gönderge veya konuya alanlar arası eşleşme ile açıklanabiliyorsa kelimeyi doğrudan metafor olarak işaretleyin.
4) Kelimeler, üçüncü kişi şahıs zamirleri gibi sözcüksel-dilbilgisel ikame amacıyla kullanıldığında veya bazı koordinasyon türlerindeki gibi kelimelerin eksik olarak görülebildiği eksiltiler olduğunda ve potansiyel olarak kelimenin daha temel anlamından, göndergeden veya konudan bir tür alanlar arası eşleşmeyle açıklanabilen bu ikameler veya eksiltilerle doğrudan veya dolaylı bir anlam iletildiğinde örtük metafor için bir kod ekleyin.
5) Bir kelime alanlar arası eşleşmenin mevcut olduğunu gösterme işlevine sahipse kelimeyi metafor etiketi olarak işaretleyin.
6) Yeni oluşmuş bir kelime varsa, bu yeni oluşmuş kelimeyi oluşturan ve onun bağımsız parçaları olan kelimeleri ayrı ayrı 2.-5. adımlara göre inceleyin.

Buraya kadar yer verilen prosedürler incelendiğinde MIP, Steen'in prosedürüne göre daha anlaşılır ve açıklayıcı bir yönerge sunmaktadır. Ancak MIP, bir metindeki tüm sözcüklerin tek tek incelenerek tümünün hem temel hem de bağlamsal anlamlarının bulunmasını önermekte olup metafor tespit sürecini zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra temel anlam tespiti için bugün kullanımdan düşen sözcük anlamları ve bu sözcüklerin daha çağdaş anlamlarının hangisinin temel anlam olması gerektiği

noktasında da prosedürü uygulayan kişiyi yalnız bırakmaktadır. Ayrıca bir diğer durum da MIP adımlarının çok genel yapıda olup prosedürün temelde sadece sözcüklerin temel ve bağlamsal anlam karşıtlığına dayandığı görülmektedir.

MIPVU incelendiğinde -maddelerinden de anlaşılacağı üzere- yönergelerinin diğerlerine oranla daha açık, kapsamlı ve esnek bir yapıda olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise MIPVU, MIP'deki gibi tüm sözcüklerin yalnızca "temel" ve "bağlamsal" anlam karşıtlığına dayanmayıp etki alanları arası eşlemede "doğrudan metafor", "dolaylı metafor", "örtük metafor" gibi metaforik yapının farklı özelliklerini de tanımlayarak metaforların daha güvenilir tespit edilmesini sağlayan sistematik ve kapsamlı bir yönerge sunmaktadır (bk. MIPVU / 2., 3., 4. ve 5. Madde).

Bunlardan hareketle mevcut çalışmada Türkçe metaforların tespitinde daha işlevsel ve faydalı olabileceğinin düşünülmesinden MIPVU'nun aşamalarının izlenerek bir tespit çalışması yoluna gidilmiştir.

4.2. Metaforların belirlenmesine yönelik bulgular

Bu bölümde MIPVU'nun Türkçe metaforların tespitinde nasıl uygulanacağına yönelik bir çalışma yürütülmüş olup kapsam dâhiline alınmış belge analiz edilmiştir. Belgenin analizinde ise sadece mutluluk, üzüntü, öfke ve korku duygularına odaklanılarak elde edilen bulgular başlıklar hâlinde sunulmaktadır:

4.2.1. Mutluluk metaforlarının MIPVU ölçütlerine göre tespiti

"Sevgi bir kişiyi kayıtsız şartsız kabul etmektir. Eşimizin tercihlerine saygı duyabilmektir. Onu olduğu gibi kabul ettiğimizde mutluluğu buluruz." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 36)

Mutluluk: Sözcük birimin temel anlamı; "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik (II)." şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/). Dolayısıyla mutluluk soyut bir kavramdır.

Bul-: Sözcük biriminin temel anlamı için "arayarak veya aramadan bir şeyle, bir kimse ile karşılaşmak." açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Bağlamsal anlam ise 6. Maddede verilen "istenilen şeye kavuşmak, nail olmak" tanımı kabul edilebilir.

Bu sözcük birimler bağlamsal anlamda değerlendirildiğinde ise "bulmak" sözcük birimi, "mutluluk" sözcük birimiyle birlikte kullanıldığı için "mutluluk" kavramı, "nesne" gibi farklı bir kavramla eşleşmiş olur. Bundan dolayı da "mutluluk" kavramının bir "nesne" olarak kavramsallaşarak metaforik bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle metafor olarak işaretlenmelidir. Bunun yanı sıra MUTLULUK BİR VARLIKTIR / NESNEDİR kavramsal metaforuna ulaşılmaktadır.

"Mutluluğu bulmanın yolu eşlerin birbirlerini olduğu gibi kabul etmesinden geçer." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2015, s. 37)

Mutluluk: Bu sözcük birim için temel anlam olarak "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik" açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Soyut bir kavramdır. Bağlamsal anlamda "mutluluk" kavramı bulunan bir "nesne/varlık" kavramıyla eşleşmiştir.

Bulma: Sözcük birimin temel anlamı sözlükteki 1. maddede "arayarak veya aramadan bir şeyle, bir kimse ile karşılaşma." şeklinde yer almaktadır (https://sozluk.gov.tr/). Bağlamda ise aynı sözcük birim "istenilen şeye kavuşmak, nail olmak" anlamında kullanılmaktadır.

Yol: Sözcük biriminin temel anlamı "karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmek için aşılan uzaklık, tarik" şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/). Bağlamsal olarak "yol" sözcük birimi de mutluluk kavramına ulaşmak için gerekli "araç" anlamını üstlenerek ayrı bir metafor oluşturmaktadır.

Bağlamsal anlamda bu üç sözcük birimini birlikte düşünüldüğünde "bul-" "istenilen bir şeye/varlığa ulaşmak" anlamıyla "mutluluk" kavramının ulaşılmak istenen "varlık / nesne" kavramıyla eşleşmesini sağlarken, o varlığı bulmak ve ulaşmak için ihtiyaç duyulan "yol" metaforunu da ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle metafor olarak işaretlenerek MUTLULUK BİR VARLIKTIR / NESNEDİR kavramsal metaforuna ulaşılmaktadır.

"Neşe içinde yemeklerini yediler." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 59)

Neşe: Bu sözcük birimi sözlükte "mutlu olmaktan doğan ve dışa vurulan sevinç, şetaret" anlamı taşımaktadır (https://sozluk.gov.tr/).

İç: Bu sözcük birimin temel anlamı sözlükte "herhangi bir durumun, cismin veya alanın sınırları arasında bulunan bir yer, dâhil, dış karşıtı" açıklamasıyla bulunmaktadır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu bağlamda "neşe" kavramı "iç" sözcük biriminden hareketle "mekân" kavramıyla eşleşmekte olup metafor olarak işaretlenmelidir. Burada ulaşılan kavramsal metafor da NEŞE / MUTLULUK BİR MEKÂNDIR şeklindedir.

"Yaşlılarla birlikte olmak, onların dertlerini dinlemek mutluluk veriyor insana." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 73)

Mutluluk: Bu sözcük birimin temel anlamı, "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik" şeklinde açıklanmaktadır (https://sozluk.gov.tr/). Soyut bir kavram olup bağlamsal anlamda "yaşlılarla birlikte olma; (onların) dertlerini dinleme" olarak düşünülerek "nesne" kavramıyla eşleştirilmiştir.

Ver-: Bu sözcük birimin sözlükteki temel anlamı "üzerinde, elinde veya yakınında olan bir şeyi birisine eriştirmek, iletmek" olarak yer alır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimler bağlamsal anlamda değerlendirildiğinde ise "vermek" sözcük birimi, "mutluluk" sözcük birimiyle birlikte kullanıldığı için "mutluluk" kavramı, "nesne" kavramıyla eşleşmiş olur. Bu nedenle metafor olarak işaretlenmelidirler. Ayrıca bu değerlendirmeden yola çıkılarak MUTLULUK BİR NESNEDİR kavramsal metaforuna ulaşılabilmektedir.

"Piyango Biletiyle Gelen Mutluluk" (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 133)

Gelen: Bu sözcük birimin temel anlamı "ulaşma, varma işini yapan; gelme işini yapan" şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/).

Mutluluk: Bu sözcük birimin temel anlamı "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik" şeklinde yapılan açıklamadır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimlerinin bağlamda kazandıkları anlamları, temel anlamlarından farklılık göstermektedir. Buna göre "mutluluk" kavramı, "gelme işini" gerçekleştiren bir "varlık" kavramıyla eşleşir. Buradan hareketle de MUTLULUK BİR VARLIKTIR kavramsal metaforuna ulaşılmaktadır.

"Daha önce bu şansı yakalayanlar ise paranın kendilerine mutluluk getirmediğini belirtiyorlar." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 136)

Mutluluk: Bu sözcük birimin temel anlamı için "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik" açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Getirme-: Bu sözcük birimin temel anlamı sözlükte "gelmesini sağlamak" eyleminin olumsuz karşılığıdır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimlerin bağlam içinde birbirleriyle kurdukları ilgi dolayısıyla bağlamda "mutluluk" kavramı, biri ya da bir araç ile getirilen bir "varlık" kavramıyla eşleşir. Sonuç olarak ilgili birimler MUTLULUK BİR VARLIKTIR kavramsal metaforu olarak işaretlenmelidir.

4.2.2. Üzüntü metaforlarının MIPVU ölçütlerine göre tespiti

"Üzüntü ve çaresizlik içinde çırpınmaya başladı." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 42)

Üzüntü: Bu sözcük birimin sözlükteki anlamı "olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliği, gam(I), teessür" olarak verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

İç: Bu sözcük birimin anlamı "herhangi bir durumun, cismin veya alanın sınırları arasında bulunan bir yer, dâhil, dış karşıtı" şeklinde verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/). Bu kavram bağlamsal olarak da "yer" anlamıyla eşleşir ve temel anlamla çelişmez.

Çırpınma: Bu sözcük birimin sözlüğe göre temel anlamı "acı ile debelenme; çırpınmak işi" olarak verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimler, bağlamsal olarak değerlendirildiklerinde "üzüntü" kavramı "iç" kavramıyla birlikte kullanıldığı için "yer" kavramına atıf yapmaktadır. Bunun yanı sıra "çırpınma" ifadesi de buradaki üzüntünün büyüklüğünü vurgulamaktadır. Bu değerlendirme sonucunda ise ÜZÜNTÜ BİR YERDİR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

"Birbirinize saygı ve sevginizin azaldığını görmek beni yaralar." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 61)

Ben: Bu sözcük birimi sözlükte "teklik birinci kişiyi gösteren söz" olarak açıklaması yapılan şahıs zamiridir (https://sozluk.gov.tr/). Bu zamir bağlamda kişinin bedeni, fiziksel olarak varlığına ikame etmez; "duygusal durum" kavramına ikame eder. Bu nedenle MIPVU ölçeğinin 4. Maddesine göre örtük metafor olarak işaretlenmelidir.

Yarala-: Bu sözcük birimin temel anlamı "silah, bıçak vb. bir araçla yara açmak" şeklinde açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Burada "ben" zamiri "duysal durumu" ile eşleşmekte olup buradaki "yaralanma" ifadesi ise "üzüntü" kavramına atıf yapmaktadır. Bu durumda kişin yaralanması aslında duygusal bir yaralanma olup ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR HASARDIR kavramsal metaforuna bağlanmaktadır. Bu şekilde de ifade, bir metafor olarak işaretlenmelidir.

"Arkadaşımın sözleri beni çok yaraladı." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 62)

Ben: Bu sözcük birimin temel anlamı "Teklik birinci kişiyi gösteren söz" olarak açıklaması yapılan şahıs zamiridir (https://sozluk.gov.tr/). Buradaki "ben" zamiri bağlamsal olarak kişinin "duygu durumu"nu ifade ettiği için MIPVU ölçeğindeki 4. maddeye göre örtük metafor olarak işaretlenmelidir.

Çok: Zarf olarak kullanılan sözcük biriminin anlamı; "aşırı bir biçimde" şeklinde verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

Yarala-: Bu sözcük birimin temel anlamı "silah, bıçak vb. bir araçla yara açmak" şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/).

Burada "ben" zamiri "duysal durumu" ile eşleşmekte olup buradaki "yaralanma" ifadesi ise "üzüntü" kavramına atıf yapmaktadır. Bu durumda kişinin yaralanması aslında duygusal bir yaralanma olup ÜZÜNTÜ FİZİKSEL BİR HASARDIR kavramsal metaforuna bağlanmaktadır. Bu şekilde de ifade, bir metafor olarak işaretlenmelidir.

"Depresyondan kurtulun!" (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 112)

Depresyon: Bu sözcük birimi ruh bilimine ait bir terim olarak sözlükte "bunalım" açıklamasıyla verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/). Bunalım, aynı zamanda "üzüntü" duygusunu da kapsar.

Kurtul-: Bu sözcük biriminin -den ile kullanımındaki anlamı "istenmeyen, sıkıntı veren, hoşlanılmayan bir kimseden, bir yerden, bir durumdan uzaklaşmak" olarak verilmiştir. (https://sozluk.gov.tr/).

Buradan hareketle sözcük birimler, bağlamsal olarak değerlendirildiklerinde "depresyon" kavramı "kurtul-" eylemiyle birlikte kullanıldığında "düşman" kavramı ile eşleşmektedir. Bu nedenle de metafor olarak işaretlenmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre ÜZÜNTÜ BİR DÜŞMANDIR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

"Ağaç kurdu girdiği ağacı, tahtayı nasıl yiyip kurutursa sıkıntı, dert, tasa da insanı öyle perişan eder, yıpratır." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 125)

Sıkıntı: Bu sözcük birimin temel anlamı "işsizlik, tekdüzelik, bezginlik vb. sebeplerden doğan ruhsal yorgunluk, cefa, eziyet" açıklamasıyla verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/). Bu ifadenin bağlamdaki anlamı ise insana zarar veren bir "hastalık" olarak kavramsallaşır. Temel anlamla çeliştiği için metafor olarak işaretlenmelidir.

Dert: Bu sözcük birimin temel anlamı "üzüntü" olarak verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

Tasa: Bu sözcük birimin temel anlamı "üzüntülü düşünce durumu, kaygı, endişe, gam(I)" şeklinde yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Yıprat-: Bu sözcük birimin temel anlamı için "yıpranmış duruma getirmek, eskitmek" açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Perişan et-: Bu sözcük birimin temel anlamı "dağıtmak, düzenini bozmak" olarak açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Buradan hareketle sözcük birimlerin bağlamdaki anlamları değerlendirildiğinde "yıprat-" ve "perişan et-" eylemleriyle anlam ilgisi kuran "sıkıntı", "dert" ve "tasa" kavramlarının "hastalık" kavramıyla eşleşmekte olup bu şekilde ÜZÜNTÜ BİR HASTALIKTIR kavramsal metaforuna ulaşılır.

4.2.3. Öfke metaforlarının MIPVU ölçütlerine göre tespiti

"İşçi öfkeyle bağırır." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 16)

Öfke: Bu sözcük birimindeki temel anlamın "engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap" şeklinde olduğu görülmektedir (https://sozluk.gov.tr/).

İle: Bu sözcük birim edat görevinde olup sözlükte "kelimenin sonuna geldiğinde birliktelik, beraberlik, araç, neden veya durum anlatan cümleler yapmaya yarayan bir söz" olarak açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Bu ifade bağlamsal olarak da yine araç ilgisi kuran edat görevinde kullanılmaktadır.

Bağır-: Bu sözcük birimin temel anlamı için "insan yüksek ve gür ses çıkarmak" açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Bu ifade bağlamsal olarak da temel anlamıyla eşleşir.

Bu sözcük birimlerinin bağlamda birbirleriyle ilgileri sonucunda "öfke" kavramı "bağır-" eyleminin şiddetini belirleyen "güç, güç kaynağı" kavramlarıyla eşleşebilir. Bu nedenle metafor olarak işaretlenmelidir. Buradan hareketle de ÖFKE BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforuna ulaşılmaktadır.

"Dalgalar, onun öfkesini artırmaktan başka hiçbir şey yapmıyordu." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 43)

Öfke: Bu sözcük birimin temel anlamı için sözlükte "engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap" açıklamaları yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Artırmak: Bu sözcük birimin anlam açıklaması "artırma işi yapılma durumu, bu durumun adı; yükseltme" olarak verilmiştir (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimler, bağlamsal anlamda değerlendirildiğinde ise "artırmak" sözcüğünün "öfke"yle birlikte kullanımı sonucunda "öfke" kavramı "yük" kavramıyla eşleşmektedir. Dolayısıyla temel anlamlarıyla bağlamsal anlamları farklılık gösterdiği için bu kavramlar metafor olarak işaretlenmelidir. Aynı zamanda bu değerlendirmeden hareketle ÖFKE BİR YÜKTÜR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

"Karadeniz kadınları çabuk öfkelenirler ama içlerinde kötülük yoktur bu öfkeleri hemen söner." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 108)

Öfke: Bu sözcük birimin temel anlamı için sözlükte "engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi, kızgınlık, hışım, hiddet, gazap" açıklamaları yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Sön-: Bu sözcük birimin temel anlamı "yanmaz, aydınlatmaz, parlamaz olmak" şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimler bağlamsal anlamda değerlendirildiğinde ise "öfke" sözcük birimi, "sön-" sözcük birimiyle birlikte kullanıldığı için "öfke" kavramı, "ateş" kavramıyla eşleşmiştir. Bu nedenle metafor olarak işaretlenmelidir. Aynı zamanda bu eşleşmeden hareketle de ÖFKE ATEŞTİR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

"Picasso, bu sözleri duyunca hışımla geri döner." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 115)

Hışımla: Bu sözcük birimi bağlamda "hışım" sözcüğü ve "ile" edatının birlikte kullanımıyla yer almaktadır. "Hışım" için sözlükte temel anlam olarak "öfke, kızgınlık"; "ile" için "kelimenin sonuna geldiğinde birliktelik, beraberlik, araç, neden veya durum anlatan cümleler yapmaya yarayan bir söz" açıklamaları yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Geri dön-: Bu sözcük birimi sözlüğe göre "geldiği yere gitmek" anlamındadır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimlerinin bağlamda birlikte kullanımıyla gelişen anlam ilgileri sonucunda "hışımla" kavramı, "geri dön-" ifadesinden hareketle "güç" kavramıyla eşleşir. Bu nedenle temel anlamıyla çeliştiği için metafor olarak işaretlenmelidir. Bundan dolayı da ÖFKE BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

4.2.4. Korku metaforlarının MIPVU ölçütlerine göre tespiti

"Korku onu kamçıladı." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 43)

Korku: Bu sözcük birimin anlamı "bir tehlike veya tehlike düşüncesi karşısında duyulan kaygı, üzüntü" olarak açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Bu kavramın bağlamdaki anlamı ise "insan" kavramıyla eşleşir.

Kamçıla-: Bu sözcük birimin anlamı "kamçı ile vurmak" olarak açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Aynı kavramın bağlamsal anlamı da yine sözlükte mecaz anlam olarak da verilen "isteklendirmek, özendirmek, teşvik etmek" açıklamasıyla eşleşir (https://sozluk.gov.tr/).

Buradan yola çıkarak sözcük birimlerin bağlam açısından değerlendirildiğinde "kamçıla-" işinin insana özgü bir eylem olmasından dolayı "korku" kavramı "insan" kavramı ile eşleşmektedir. Bu eşleşme sonucunda ise KORKU BİR İNSANDIR kavramsal metaforu oluşmakta olup ifade metafor olarak işaretlenmelidir.

"Meroz'u, yetişememek düşüncesi kanatlandırdı." (YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 43)

Yetişememek: Bu sözcük birimin temel anlamı "ulaşamamak" şeklinde açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Düşünce: Bu sözcük birimin temel anlamı "uzay ve zamanın ötesinde, öznenin dışında, kendiliğinden var olan, duyularla değil, yalnızca ruhen algılanabilen asıl gerçeklik, mütalaa, fikir, ide, idea" olarak yapılmıştır. Bu ifadenin bağlamdaki anlamı ise sözlükteki mecaz anlam karşılığı olan "tasa, kaygı, sıkıntı" açıklamasıyla eşleşir (https://sozluk.gov.tr/).

Kanatlandır-: Bu sözcük birimin temel anlamı için "çok sevinmesine sebep olmak" açıklaması yapılmıştır (https://sozluk.gov.tr/). Bu kavramın bağlamsal anlamı ise temel anlamın aksine olumsuzluk ifade eden bir tetikleyici gücün etkisiyle "hızlandırmak, kuş uçuşu kadar hızlı hareket etmesine neden olmak" anlamıyla eşleşir.

Bu sözcük birimler bağlamsal olarak değerlendirildiğinde "yetişememek düşüncesi" söz öbeği "korku" kavramıyla eşleşir; "kanatlandır-" kavramı ise "hızlandır-" kavramıyla eşleşir. Dolayısıyla temel anlamlarıyla bağlamsal anlamları çeliştikleri için metafor olarak işaretlenmelidirler. Buradan hareketle de KORKU TETİKLEYİCİ BİR GÜÇTÜR kavramsal metaforuna ulaşılabilir.

*"Uzun süre ders çalışmak sınavlara hazırlanan öğrencilerin büyük kabuslarındandır." (*YEE-Yedi İklim Türkçe B2, 2018, s. 149)

Büyük: Bu sözcük birimin temel anlamı "boyutları, benzerlerinden daha fazla olan (somut nesne)" şeklindedir (https://sozluk.gov.tr/).

Kâbus: Bu sözcük birimin temel anlamı sözlükte "karabasan; korkulu düş" şeklinde açıklanmıştır (https://sozluk.gov.tr/).

Bu sözcük birimlerden "kâbus" kavramının bağlam içinde "korku" kavramını ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra "büyük" kavramı ise somut bir "nesne"yi nitelemekte olup iki sözcüğün birlikte kullanılması "korku" kavramıyla "nesne" kavramını eşleştirmektedir. Dolayısıyla bu ifade, KORKU BİR NESNEDİR kavramsal metaforu olarak işaretlenmelidir.

5. Sonuç ve öneriler

Bu araştırma, Türkçedeki metaforların tespitinde karşılaşılan probleme yönelik izlenen iki aşamalı bir prosedürü içermektedir. Bu prosedürlerden ilki *Literatürde yer alan metafor belirleme prosedürleri nelerdir?* alt problem sorusunu cevaplamak adına literatürde yer alan metafor tespit prosedürlerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Bu problem cümlesine yönelik gerçekleştirilen literatür taramasında herhangi bir Türkçe metafor tespit prosedüre rastlanamamış, ancak uluslararası literatürde yer alan üç metafor tespit prosedürü belirlenmiştir. Tespit edilen bu prosedürler, kendi aralarında bir değerlendirilmeye tabii tutulmuş ve gerek diğerlerini temel alarak bir gelişim göstermesi gerekse de aşamalarının daha ayrıntılı olmasından dolayı Vrije Üniversitesinin geliştirdiği Metafor Tespit Prosedürü'nün (MIPVU) uygulamada kullanılması kararlaştırılmıştır.

MIPVU'nun belirlenmesinden sonra bunun Türkçe metaforların tespitinde bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağına yönelik belirlenen *Türkçe kavramsal metaforların belirlenmesinde metafor tespit prosedürü nasıl kullanılır?* şeklindeki diğer problem sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Buna dayalı olarak *Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B2 Seviyesi Ders Kitabı (2018)* kapsamında bir

uygulama gerçekleştirilerek MIPVU'nun sunduğu altı maddelik prosedür veri kaynağına uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda da veri kaynağının duygulara yönelik *altı* mutluluk, *beş* üzüntü, *dört* öfke ve *üç* korku olmak üzere toplam *on sekiz* metaforik ifade içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu uygulamayla MIPVU'nun Türkçe dil yapısına uygunluk gösterdiği ve metaforların belirlenmesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Buna da MIPVU'daki adımların, metaforları tespiti aşamasında araştırmacıya sistematik bir yapı sunarak daha objektif şekilde değerlendirme imkânı sunması sebep olarak gösterilebilir. Çünkü söylemde metaforların tespiti için standart bir prosedür kullanmak sürecin tekrarlanabilirliğe izin vermekte ve farklı metin türleri veya kayıtlar arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılmasını sağlamaktadır (MacArthur, 2019, s. 289).

Bu araştırmada olduğu gibi literatürde MIPVU'nun farklı dillerdeki metaforların tespitinde kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Fransızca metaforların tespiti için güvenilir bir araç olup olmadığına yönelik yapılmış bir araştırmadır. Buna göre, MIPVU'nun sistematik bir şekilde Fransızca'ya uygulanabilir olduğu, ancak bileşik isimler ve Fransızcada "çift zamirli eylemler" (pronominal verbs) olarak bilinen yapılar için ek bir yönerge sunmanın gerekli olduğu belirtilmiştir (Reijnierse, 2019, s. 88). Başlangıçta İngilizce söylemi analiz etmek için tasarlanan MIPVU'nun Hollanda dilinde nasıl benimseneceğine ilişkin yapılan çalışmada ise ilgili dilin materyallerinin İngilizce materyallere benzer olarak güvenilir bir şekilde analiz edilebileceği sonucuna varılmıştır (Pasma, 2019, s. 110). MIPVU kapsamında yer alan bir diğer çalışmanın da Almanca üzerine yapıldığı, ancak son derece üretken kelime oluşturma kalıpları ve aktif morfolojisi nedeniyle, MIPVU'yu uygularken İngilizceden daha fazla zorlukla karşılaşılmıştır. Bundan dolayı da uygulamanın MIPVU yönergelerine uygun şekilde, sözcük türleri etiketlemesinin yapılarak gerçekleştirilmesi önerilmiştir (Herrmanni, Wollii ve Dorstii, 2019, s. 132-133). Bunların yanı sıra Litvanya dili üzerine yapılmış iki çalışma bulunmakta olup bunlardan ilki dilsel metaforları tespit etmek için kullanılan MIPVU'daki temel ilkelerin etkili ve yeterli olduğunu belirtirken (Urbonaitė, 2015, s. 18-19) ikinci çalışmada ise Litvanya dilinde metaforun güvenilir bir şekilde tespit edilmesi için, Litvanya dili sözlükleriyle ilgili birtakım sorunlardan dolayı, MIPVU'da bazı ayarlamaların gerekli olduğu vurgulanmıştır (Urbonaitė, Ţetkauskienė ve Cibulskienė, 2019, s. 179). Buna benzer bir durumla Afrika dillerinden Sesotho dili üzerine yapılmış çalışmada karşılaşılmış ve ilgili dilde derlem tabanlı sözlüklerin bulunmaması prosedürün uygulamasında sorun teşkil etmiştir. Ancak genel anlamda MIPVU'nun Sesotho dilindeki metaforların tespitinde kullanılabileceği de belirtilmiştir (Seepheephe, Ekanjume-Ilongo ve Thuube, 2019, s. 286). Litvanya dilinde olduğu gibi MIPVU'da ayarlama öneren bir diğer çalışma da Lehçe üzerine yapıldığı görülmüştür. Buna göre Lehçe için MIPVU'nun dönüşlü fiiller, çok kelimeli ifadeler, özel isimler, edatlar, ödünçlemeler, yeni oluşumlar ve sözlükte tam olarak tanımlanmayan dilsel birimler konularında uyumsuzluk gösterdiği ifade edilmiştir (Marhula ve Rosiński, 2019, s. 201). Sırpça üzerine gerçekleştirilen uygulamada ise dildeki büyük / küçük harf kodlu metaforik yapının varlığından kaynaklanan küçük bir uyumsuzluk dışında prosedürün oldukça geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bogetić, Broćić ve Rasulić, 2019, s. 223). MIPVU'nun geçerli olduğu şekilde bir başka sonuç da Çince üzerine gerçekleştirilen başka bir çalışmada yer almakta ve Çince de MIPVU'nun esnek bir şekilde uyarlanabilir bir prosedür olduğu ifade edilmektedir (Wang, Lu ve Hsu, 2019, s. 263). Tüm bunlardan hareketle de mevcut araştırmanın sonucuyla literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçları genel anlamda uyumluluk gösterse de dillerin yapısına dayalı olarak MIPVU'yu uygularken o dile özel farklı eklemelerinde gerekliliği söz konusudur.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle MIPVU gibi metaforları tespit için bir standart oluşturan prosedürün Türkçe metaforların belirlenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bundan dolayı da çalışmanın ilk önerisi metaforların tespitiyle ilgilenen araştırmacıların genel anlamda MIPVU'yu kullanabileceği yönündedir. Ancak bazı diller üzerine yapılmış uygulamalarda görüldüğü üzere

prosedüre diller arası farklılıklardan doğan eklemelerin yapılma ihtiyacının bulunduğudur. Bu durumun da ancak, İngilizce için gerçekleştirilmiş MIPVU güvenirlik çalışmasının Türkçeye de uygulanması sonucunda ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bir diğer önerisi de gerekli güvenirlik çalışmasının Türkçe için de gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu yönündedir.

Kaynakça

Aydın, G. (2018). İki Dilli Türkçe Öğretmenlerinin Türkçeye İlişkin Metaforik Algıları: Makedonya Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(25), 230-254.

Bailey, R. (2003). Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy. *Journal of Language and Learning, 1/2*, 59–72.

Bogetić, K., Broćić, A. ve Rasulić, K. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Serbian. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (203-226). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı ile Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*/3, 450-471.

Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye Algılarına Yönelik Metaforik Bir Çalışma. *Başkent University Journal of Education, 7*/1, 129-145.

Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cameron, L. ve Low, G. (1999). Metaphor [Survey Article]. *Language Teaching, the International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers, 32*, 77-96.

D-AOBM, (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Demir, C. ve Karakaş Yıldırım Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21/4*, 1085-1096.

Demir, C. ve Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede Metaforlar ve Metaforik Anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*/4, 1085-1096.

Demir, G. Y. (2018). *Dilin Belirsizliği*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Demirci, K. (2016). Metafor: Bir Anlatım ve Üretim Mekanizması. M. Sarıca, B. Sarıca (Ed.). *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat* (330-343). Padam Yayınları, Ankara.

Galantomos, İ. (2008). *H Didaskalia twn Metaforwn kai İdiwmatismwn ths Neas Ellhnikhs ws Ksenhs / Deuterhs Glwssas*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Volos: Thessalia Üniversitesi.

Göçen, G. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin "Türkçenin Dil Bilgisi" Ne Yönelik Metaforik Algısı. *Başkent University Journal of Education, 6*/1, 28-45.

Herrmanni, J. B., Wollii, K. ve Dorstii, A. G. (2019). Linguistic Metaphor Identification in German. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (113-135). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hoffman, R. R. (1983). Recent Research on Metaphor. *Semiotic Inquiry, 3*, 35–62.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011) *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Irujo, S. (1993). Steering Clear: Avoidance in the Production of Idioms. *IRAL, 31/3,* 205-219.

Kalenderoğlu, İ. ve Armut, M. (2019). Türkiye'de Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçe Öğretmenleri, Türkçe, TÖMER'ler ve Türkiye Hakkında Geliştirdikleri Metaforlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2*/1, 55-72.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. b). Ankara: Nobel Yayınları.

Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş* (5. b). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphos We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil*. (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki.

MacArthur, F. (2019). Linguistic Metaphor Identification in English as a Lingua Franca. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world, (289-312). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Marhula, J. ve Rosiński, M. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Polish. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (184-202). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nacey, S. (2013). *Metaphors in learner English*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pasma, T. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Dutch. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (91-112). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Philip, G. (2017). Conventional and Novel Metaphors In Language. E. Semino ve Z. Demjén (Ed). *Routledge Handbook of Metaphor* (219-232). Abingdon, Oxon: The Routledge Publisher.

Pragglejaz Group (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol, 22/1*, 1-39.

Reijnierse, G. W. (2019). Linguistic Metaphor Identification in French. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (69-90). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sarafikas, K. A., Skordos, G. G., Loukopoulou, A., Moukoulis, Th. ve Beliaroutis, Nt. L. (1977). *Temel Yunanca Sözlük*. Atina: Yunan Yayın Şirketi.

Seepheephe, N. R., Ekanjume-Ilongo, B. ve Thuube, M. R. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Sesotho. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (267-287). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Steen, G. J. (1999). From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps. R. W. Gibbs ve G.J. Steen (Ed.). *Metaphor in Cognitive Linguistics,* (57-77). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Steen, G. J., Dorst A. G., Herrmann J. B., Kaal A. A., Krennmayr T. ve Pasma T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU* (Cilt 14). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Steen, G.J. (2007). *Finding Metaphor in Grammar and Usage*. Amsterdam / Philadephia: John Benjamin Publishing Company.

Suárez-Campos L., Hijazo-Gascón A. ve Ibarretxe-Antuñano, I. (2019). Metaphor and Spanish as a Foreign. A. M. Piquer-Pïriz ve R. Alejo-González, (Ed.). *Metaphor in Foreign Language Instruction,* (79-97). Badajoz: De Gruyter Mouton.

Urbonaitė, J, Ţetkauskienė, I. ve Cibulskienė, J. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Lithuanian. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (159-181). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Urbonaitė, J. (2015). Metaphor identification procedure MIPVU: an attempt to apply it to Lithuanian. *Taikomoji Kalbotyra*, (7), 1-25.

Wang, B. P. Y., Lu, X. ve Hsu, Ch. Ch. (2019). Linguistic Metaphor Identification in Chinese. S. Nacey, A. G. Dorst, T. Krennmayr ve W. Gudrun Reijnierse (Ed.). *Metaphor identification in multiple languages MIPVU around the world,* (247-265). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yiğit, A. (2021). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Metaforik Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,* (6), 77-87.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. b). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yunus Emre Enstitüsü. (2018). *Yedi Iklim Türkçe Ders Kitabı Seviye B2*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.

Zhang, F. ve Hu, J. (2009). A Study of Metaphor and its Application in Language Learning and Teaching. *International Education Studies, 2/2*, 77-81.

İnternet Kaynakları:

https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 08.09.2022)

07. Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma[1]

Yavuz BOLAT[2]

Mustafa KÖROĞLU[3]

APA: Bolat, Y. & Köroğlu, M. (2022). Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farklı değişkenlerle incelenmesi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 94-107. DOI: 10.29000/rumelide.1220429.

Öz

Okul dışı öğrenmenin eğitim-öğretim hizmetlerine olan katkısı gün geçtikçe artmakla birlikte bu hizmetler zaman içerisinde daha fazla ilgi odağı olmaya başlamıştır. Türkiye'de, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin etkili olması için öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin mesleki yeterliklerinin ve farkındalıklarının olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nicel veri analizine dayanan bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmaya 92 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ) kullanılarak bazı değişkenler yardımıyla onların bu konu hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında katılımcıların okul dışı öğrenmenin bilgi, planlama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin yeterlikleri yüksek iken, uygulama boyutunda daha düşük yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların ODÖDÖ yeterlikleri cinsiyet, branş türü ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alana ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Öğretmenler

Examining out-of-school learning in teaching Turkish and Turkish language and literature with different variables: A study on teachers

Abstract

Although its contribution to out-of-school learning education services is increasing day by day, these services have started to become more and more interest areas over time. In order for out-of-school learning to be effective in teaching Turkish and Turkish Language and Literature in Turkey, teachers must have professional competencies and awareness regarding out-of-school learning. The aim of this research is to determine the views of Turkish and Turkish Language and Literature teachers about out-of-school learning and organizing out-of-school learning. Relational survey method was used in this research based on quantitative data analysis. For this purpose, 92 teachers participated in the research. In order to collect data from the participants, the Out-of-School Learning Regulation Scale (OOSLRS) was used and their views on this subject were determined with the help of some

1 ETİK: Bu makale için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 10.03.2022 tarihli, E-21817443-050.99-146106 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Hatay, Türkiye), yavuzbolat06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2398-9208 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220429]

3 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, koroglumustafa_z@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4701-8120

variables. Considering the results of the research, it was concluded that the participants had higher proficiency in knowledge, planning and evaluation dimensions of out-of-school learning and lower proficiency in the second application dimension. It was determined that the participants' OOSLRS competencies did not differ according to gender, branch type and school type. According to the results obtained from the research, some suggestions regarding the field are presented.

Keywords: Out-of-school learning, Turkish, Turkish Language and Literature, Teachers

1. Giriş

Günümüzde öğrenme, bireylerin önceki bilgileri, deneyimleri ve yeni öğrendiklerinin karışımı sonucunda ortaya çıkan süreç olarak ifade edilmektedir. Araştırmacılar tarafından öğrenme; formal ve informal öğrenme olarak ikiye ayrılmıştır. Formal öğrenme, belirli bir plan ve program etrafında yapılan öğrenme; informal öğrenme ise kişinin günlük yaşantısı sonucu ulaştığı bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Saraç, 2017). Eğitim alanındaki gelişmeler sonucunda öğrenmenin sadece okulda ve sınıfta gerçekleştiği anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda okul dışı öğrenme ortamları da öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarının okulun dışında olan farklı yaşam ve sanal ortamları da içine aldığını belirtilmiştir. Özellikle teknoloji ve metaverse ürünlerinin eğitim ortamlarındaki okul merkezine zorunlu olmayan sanal öğrenme ortamları okul dışı öğrenme için farklı bir bakış açısı getirmektedir (Alkan ve Bolat, 2022). Okulda klasik deneyimlemeye dayalı geleneksel öğrenmenin aksine okul dışı öğrenme mantığıyla oluşturulan dijital topluluklar; sosyal topluluklara katkılara ve bu tür topluluklarda tanınmaya bağlı olarak öğrenen bireyin seçimlerini içeren kasıtlı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Wernholm, 2021). Bu durum etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlayan etkisel düzeyi yüksek eğitim anlayışını işaret etmektedir. Etkili eğitim anlayışına göre (Eshach, 2007):

- ✓ Öğrenci öğrenme anında aktif olmalıdır.
- ✓ Öğrenci yaparak-yaşayarak öğrenmelidir.
- ✓ Öğrenci yeni öğrendikleriyle yaşantısı arasında ilişki kurmalıdır.

Yukarıda sayılan eğitim anlayışının gerçekleşmesi için en etkili öğrenme modeli okul dışı öğrenmedir. Bunlara ek olarak -*belki de en önemlisi*- okul dışı öğrenme öğrenmeyi kolaylaştırırken öğrenme nesnesi ile örtüşen bir öğretme ve öğrenme aktivitesiyle kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamaktadır (Bolat ve Köroğlu, 2020). Bunu sağlarken okulun tek düze öğrenme yaşam alanını zenginleştirme gibi ek bir çaba harcamadan bilginin yerinde ve doğal ortamında keşfedilmesini sağlamaktadır (Glowinski ve Bayrhuber, 2011). Doğal ortamında nesnesiyle ilişkilendirilen bilgi katılımcılara bilimsel bilginin keşfedilmesi ve kavranılmasına yardımcı olurken, öğrenen bireyde çevreye ve bilimsel bilgiye ilişkin tutumların geliştirilmesini sağlamaktadır (Öztürk ve Başbay, 2017; Erentay, 2013). Bu durum okul dışı öğrenmenin öğrenme üzerindeki kalıcı ve uzun süreli etkisini ortaya koymaktadır. Bu etkiyi sağlayabilmek için okul dışı öğrenme ortamlarının konu alanına uygun biçimde farklı deneyimleri içeren öğrenme ortamlarının belirlenmesi, yapılandırılması, konunun burada öğrenme yaşantısına aktarılması ve öğrenme sürecine uygun bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tarihi açıdan okul dışı öğrenmenin geçmişi eğitimin kurumsallaşmadığı dönemlere yani bireyin çevresinden aldığı informal eğitime kadar dayandırılabilir. Ancak nonformal öğrenme alanlarının planlı ve programlı biçimde öğretime katılması okul dışı öğrenmenin diğer bir yapısını oluşturmaktadır. Bu bakımdan okul dışı eğitim kavramının ilk defa nerede ve nasıl ortaya çıktığı konusunda alanyazında net

bir bilgi yoktur. Ancak son zamanlarda okul dışı öğrenmenin öğrenci üzerindeki olumlu rolünü ortaya koyan çalışmaların artmasıyla bu konu eğitim ortamlarında gündeme gelmeye başlamıştır (Wernholm, 2021; Uludağ, 2021; Dere ve Çifçi, 2020; Yin, 2020; Yıldırım, 2020; Bakioğlu, 2017; Bozdoğan, 2018; Saidi ve Sigauke, 2017; Sturm ve Bogner, 2010). Ancak okul dışı öğrenme kendi kendine gerçekleşen bir öğrenme değil bir uzman rehberliğinde eğitsel değeri olan öğrenme-öğretme süreçleri ile sürece ait bir ölçme değerlendirmenin yer aldığı planlı ve programlı bir öğretim sürecidir. Bu bakımdan okul çıkış noktası olan ve bir konu alanı ile ilgili olarak eğitim hedefinin gerçekleştirilmesi amaçlanan okul dışı öğrenme etkinlikleri öğretim sürecine tabi olduğundan gerçekleşen öğrenmelerin de eğitsel değeri bulunmaktadır. Çünkü eğitsel değeri ya da konu alanının hedeflerine hizmet etmeyen bir okul dışı öğrenme başarıya ulaşamaz. Bu nedenle okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlenirken öğrenme teması-konusu ya da alanının belirlenmesi, öğrenme görevleri-ödevlerinin belirlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, aktif katılımın sağlanması ve sürece ilişkin doğru seçilmiş ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi gerekir (Remmen ve Frøyland, 2017). Bu şekilde düzenlenecek okul dışı öğrenme faaliyetleri kalıcı ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlarken bilginin transferini kolaylaştıracaktır. Ayrıca birçok bilimsel çalışma sonuçlarına göre okul dışı öğrenme faaliyetlerinin bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal gelişimlerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Kuo ve diğerleri, 2019). Bu katkıyı artırmak için okul dışı öğrenme faaliyetlerinin eğitim programının hedefleriyle örtüşecek biçimde planlanması hem öğrenene hem öğretene hem de uygulanan eğitim programlarının başarısına katkı sağlayacaktır (Andrew ve diğerleri, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir okul dışı planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu özeliklere sahip iyi seçilmiş ve iyi tasarlanmış okul dışı öğrenme etkinlikleri katılımcıların mevcut becerilerini geliştirirken onların yeni beceriler kazanmasına yardımcı olmaktadır (Dezuanni ve O'Mara, 2017). Sosyal ve yaşam becerilerinin gelecek yüzyılın da öğretimsel hedefleri içerisinde olduğu kaçınılmaz bir gerçeklik haline geldiğinden (Balaman ve diğerleri, 2018) okul dışı öğrenmenin bu konu alanı üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Türkiye de okulda öğrenilen bilgilerin desteklenmesi amacıyla okul dışı öğrenmelere yönelik MEB tarafından yapılan çalışmalar son zamanlarda artmaya başlamıştır. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmaya başlandığı 2004 yılından itibaren okulların ders öğretim programlarında okul dışı öğrenme ile müfredat ilişkilendirilmeye başlanmıştır. 24.01.2018 tarihli 2 sayılı kararla Talim ve Terbiye Kurulu;

- İlköğretim Türkçe (1-8. Sınıflar)
- İlköğretim Matematik (1-8. Sınıflar)
- Hayat Bilgisi (1-3. Sınıflar)
- Sosyal Bilgiler (4-7. Sınıf)
- Fen ve Teknoloji (4-8. Sınıflar)

Öğretim programlarına müze ile eğitim kavramının eklenmesine karar vermiştir. Bu karar ile birlikte "müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması" amaçlanmıştır. Ancak okul dışı öğrenme sadece bir müze eğitimi değildir. Formal, nonformal ve informal alanların kullanılarak eğitim hedeflerine hizmet edecek hale getirilmesi okulun kapladığı mevcut alandan daha fazla bir etki alanına ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Okul dışı öğrenme, MEB (2019) tarafından *"Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak*

amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlama eğitim-öğretim süreçlerimiz için okul dışı öğrenme ve faaliyetlerinin önemini ortaya çıkarmıştır.

Günümüz eğitim-öğretim sistemi okulun imkânları ve okulun çevresinde yer alan kaynakların birbirinin parçası hâline gelmesini istemektedir. Okul müfredatıyla ilgili okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgiyle gerçek nesneler arasında etkileşime girmelerine, yeni bakış açısı geliştirmelerine ve olumlu tutum-değere sahip olmalarına olanak sağlar. Yapılan çalışmalarda etkili öğrenmenin ancak öğrencilerin bu ortamlara dâhil edilmesiyle sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Bakioğlu, 2017; Bozdoğan, 2007; Bozdoğan, 2018; Yıldırım, 2018). Okul dışı öğrenmenin temel amacı; eğitim hedeflerini yerine getirmekle birlikte öğrenen bireyin yaparak, yaşayarak, deneyimleyerek aktif olarak öğrenmesidir (DfES Manifesto, 2006). Daha önce de belirtildiği gibi, planlasak da planlamasak da informal öğrenme her yerde ve her zaman gerçekleşir.

Alanyazında incelenen (Wernholm, 2021; Randler ve diğerleri, 2012; Uludağ, 2021; Saidi ve Sigauke, 2017; Wünschmann ve diğerleri, 2017 Falk ve diğerleri, 2014; Öztürk ve Başbay, 2017; Erentay, 2013; Yıldırım, 2018; Smith ve diğerleri, 2010; Bozdoğan ve diğerleri, 2015; Sturm ve Bogner, 2010; Bodur, 2015; Chin, 2004) çalışma sonuçlarına göre okul dışı öğrenmenin öğrencilerin; akademik başarılarını, ilgi ve merakını, tutumlarını, motivasyonlarını, araştırma becerilerini, sosyal, iletişim, bilimsel becerilerini ve okulda öğretilen bilgi ile gerçek yaşam bilgisi arasındaki ilişkiyi olumlu ve pozitif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı [TDE] öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bunlar:

1- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlikleri nasıldır?

2- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4- Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada okul dışı öğrenmeye ilişkin olarak birden çok değişkenin incelenmesi nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli araştırma modeli olarak tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek için kullanılan genel tarama modellerinden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu nedenle bu araştırmada incelenen değişkenlerin açıklanması için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1.Çalışma grubu

Araştırmaya ortaokul ve lise okul kademelerinde görev yapan 92 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 43'ünü (%46,73) erkek, 49'unu (%53,27) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkçe ile TDE olmak üzere iki branşta görev yapmaktadır. Bu branşların 50'sini (%54,34) Türkçe ve 42'sini (%45,66) TDE branşı oluşturmaktadır. Katılımcılardan, Türkçe ile TDE öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine bakacak olursak 61'i (%66,30) ortaokul, 31'i (%33,70) lise okul türünde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlere ilişkin bazı özellikler Tablo 1.'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	43	46,73
	Kadın	49	53,27
Branş	Türkçe	50	54,34
	TDE	42	45,66
Okul Türü	Ortaokul	61	66,30
	Lise	31	33,70

2.2. Veri toplama araçları ve veri toplama yöntemi

Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ): Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen ODÖDÖ, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme ve öğrenme yeterliklerinin belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. 29 maddeden oluşan ölçeğin bilgi, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Bilme boyutu 8 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), planlama boyutu 8 maddeden (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16), uygulama boyutu 6 maddeden (17, 18, 19, 20, 21, 22) ve değerlendirme boyutu 7 maddeden (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29) oluşmaktadır. Herhangi bir ters maddesi bulunmayan ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiş ve "1 Hiç katılmıyorum, 5 Tamamen katılıyorum" olacak şekilde puanlandırılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek minimum puan 29 maksimum puan 145 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ,87, bilgi alt boyutu ,86, planlama alt boyutu, ,81, uygulama alt boyutu, ,73 ve değerlendirme alt boyutu ,77 olarak belirlenmiştir. Bu hususta ölçeğin alt boyutu ve toplam puanı açısından güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Tablo 2.'de ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayılarına yer verilmiştir (Bolat ve Köroğlu, 2020).

Tablo 2. ODÖDÖ ile ilgili bilgiler

Ölçek/Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Bilgi	8	,94
Planlama	8	,96
Uygulama	6	,96
Değerlendirme	7	,96
Toplam	29	,98

Tablo 2.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerine uygulanan ODÖDÖ güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Buna göre bilgi alt boyutu için ,94 planlama alt boyutu için ,96 uygulama alt boyutu ,96 değerlendirme alt boyutu ,96 ve ölçek toplam puanı ,98 Cronbach Alpha katsayılarının olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul dışı öğrenme yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veriler Google Formlar üzerinden online olarak elde edilmiştir. Eylül-Ekim 2021 ve Ocak-Mayıs 2022 dönemleri arasında araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerinin 92 katılımcının verileri analize dâhil edilmiştir.

2.3.Veri analizi yöntemleri

ODÖDÖ ile elektronik ölçek formu ile toplanan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında kullanılacak analiz yöntemlerini belirlemek için ölçme araçlarının normallik dağılım değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.ODÖDÖ İlgili Normallik Değerleri

Ölçme Aracı	Boyutlar	Analiz	Değer	ss
ÖDODÖ	Bilgi Boyutu	Basıklık	,419	,200
		Çarpıklık	,723	,100
	Planlama Boyutu	Basıklık	-,487	,100
		Çarpıklık	,508	,100
	Uygulama Boyutu	Basıklık	-,486	,100
		Çarpıklık	,371	,100
	Değerlendirme Boyutu	Basıklık	,613	,200
		Çarpıklık	,297	,100

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçme araçlarının alt boyutlarının değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği görüldüğünden ölçme aracının verilerinin normal bir biçimde dağıldığı söylenebilmektedir (Hair ve diğerleri, 2013). Bu nedenle toplanan veriler betimleyici istatistikler, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, ANOVA, t testi, anlamlılık değeri gibi bazı istatistik değerler hesaplanarak tablolar yardımıyla bilimsel araştırma sistematiğe içerisinde sunulmuştur.

3. Bulgular

ODÖDÖ maddelerine verilmiş olan yanıtlara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.ODÖDÖ İlgili Betimleyici İstatistik Bulguları

Ölçek	Ort.	S.S	Min	Max
ODÖDÖ Toplam	104,18	23,92	29,00	145,00
Bilgi Boyutu	28,10	6,93	8,00	40,00
Planlama Boyutu	26,24	7,71	8,00	40,00
Uygulama Boyutu	21,77	6,34	6,00	30,00
Değerlendirme Boyutu	25,93	6,72	7,00	35,00

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ'den minimum 29 maksimum 145 puan aldıkları görülmektedir. ODÖDÖ ortalama değerleri 104,18 standart sapmalarının ise 23,92 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Bilgi Boyutu düzeylerinde minimum 8, maksimum 40 puan aldıkları tespit edilirken bu boyuta ilişkin yeterlik ortalamalarının 28,10 olduğu, bunun yanında standart sapmalarının 6,93 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Planlama Boyutu düzeylerinde minimum 8, maksimum 40 puan aldıkları ve ortalamalarının 26,24 ile standart sapmalarının 7,71 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Uygulama Boyutu düzeylerinde minimum 6, maksimum 30 puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu boyuta ilişkin yeterlik ortalamalarının 21,77 standart sapmalarının 6,34 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ alt boyutlarından Değerlendirme Boyutu yeterlik düzeylerinin minimum 7, maksimum 35 puan aldıkları tespit edilmiştir. Değerlendirme Boyutu katılımcı yeterlik ortalamaları 25,93 ile standart sapmalarının 6,72 olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilerin yanı sıra katılımcıların ÖDÖDÖ ile toplanan cevapları bağlamında oluşan yeterliklerin istatiksel bilgileri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.ODÖDÖ Yeterlikleri

	Ort.	S.S
1. Okul dışı öğrenme hakkında bilgi sahibiyim	3,57	1,01
2. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.	3,46	1,05

3. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.	3,93	,88
4. Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.	3,91	,97
5. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereç bilgisine sahibim.	3,56	,96
6. Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim.	3,88	1,02
7. Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.	3,81	1,11
8. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuat hakkında bilgi sahibiyim.	3,43	1,12
9. Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.	3,74	1,21
10. Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.	3,44	1,15
11. Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim.	3,36	1,04
12. Okul dışı öğrenme ortamlarını sosyal beceri öğretimine uygun olarak düzenlerim.	3,49	1,21
13. Okul dışı öğrenmeyi konu/ders alanının hedefleriyle ilişkilendirebilirim.	3,81	1,01
14. Okul dışı öğrenme için kullanılacak araç-gereçleri seçebilirim.	3,53	1,01
15. Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.	3,47	1,09
16. Okul dışı öğrenme ile ilgili gerekli yasal mevzuatı planlayabilirim.	3,52	1,13
17. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak anlamlı öğrenmeyi sağlayabilirim.	3,56	,98
18. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye gerekli olan sosyal beceriyi gerçekleştirebilirim.	3,65	1,01
19. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim.	3,28	,92
20. Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim.	3,86	,96
21. Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.	3,90	,98
22. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.	3,85	,89
23. Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim	3,71	,82
24. Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.	3,66	1,23
25. Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranışı(lar) tespit edebilirim.	3,56	1,4
26. Okul dışı öğrenme ortamında kullanılan araç-gerecin katkısını belirleyebilirim.	3,67	1,07
27. Okul dışı öğrenme ortamının eğitim hedefine katkısını değerlendirebilirim.	3,73	1,04
28. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol edebilirim.	3,66	1,00
29. Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.	3,68	1,04

Tablo 5'te araştırmaya katılan Türkçe ile TDE öğretmenlerine uygulanan ODÖDÖ maddelerine ilişkin verdikleri cevaplara göre oluşan ortalama bilgileri verilmiştir. ODÖDÖ maddeleri içerisinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddeler sırasıyla "Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim." ($\bar{x}$= 3,93), "Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim." ($\bar{x}$= 3,91), "Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim." ($\bar{x}$= 3,90), "Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim." ($\bar{x}$= 3,88) ile "Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim." ($\bar{x}$= 3,86) ODÖDÖ yeterlikleri olmuştur. Tablo 4.'te ODÖDÖ yeterlikleri içerisinde en düşük yeterlik düzeyine sahip maddeler ise sırasıyla "Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim." ($\bar{x}$= 3,28), "Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim." ($\bar{x}$= 3,36), "Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim." ($\bar{x}$= 3,44), "Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim." ($\bar{x}$= 3,46) ile "Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim." ($\bar{x}$= 3,47) yeterlikleri olmuştur. Yeterliklerin ortalama değerleri yanında bu değerlerin katılımcıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Türkçe ve TDE Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	f	Ort.	SS	p
Cinsiyet Değişkeni					
ODÖDÖ Toplam	E	43	102,05	27,35	,37
	K	49	106,90	22,33	
Bilgi Boyutu	E	43	28,79	7,55	,64
	K	49	29,44	6,67	
Planlama Boyutu	E	43	26,94	8,16	,69
	K	49	27,57	7,47	
Uygulama Boyutu	E	43	21,79	5,41	,31
	K	49	23,04	4,79	
Değerlendirme Boyutu	E	43	24,52	7,53	,24
	K	49	26,83	6,75	

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>,05). Bu değerler cinsiyet değişkeni bakımından ODÖDÖ yeterlik düzeylerinin ayrışmadığını göstermektedir. Bunun yanında katılımcıların öğretmenlik branşı değişkeni incelenerek Tablo 7'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 7. Türkçe ve TDE Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Branşları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

Branş Değişkeni	Branş	f	Ort.	SS	p
ODÖDÖ Toplam	Türkçe	50	106,08	23,17	,64
	TDE	42	103,60	28,00	
Bilgi Boyutu	Türkçe	50	29,50	6,39	,59
	TDE	42	28,71	7,84	
Planlama Boyutu	Türkçe	50	27,60	7,66	,68
	TDE	42	26,91	8,17	
Uygulama Boyutu	Türkçe	50	22,66	5,01	,87
	TDE	42	22,48	6,03	
Değerlendirme Boyutu	Türkçe	50	26,31	6,11	,55
	TDE	42	25,48	7,48	

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>,05). Bu farklılaşmanın olmamasının yanında katılımcıların görev yaptıkları okul türü değişkeni arasında bir farklılaşmanın olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkene ilişkin bilgiler Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Türkçe ve TDE Okul Dışı Öğrenme Yeterlik Düzeyleri ile Okul Türü Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bulgular

	Okul Türü	f	Ort.	SS	p	Farklılık
ODÖDÖ Toplam	Ortaokul	61	106,30	22,90	,23	-
	Lise	31	105,80	27,87		
Bilgi Boyutu	Ortaokul	61	28,44	6,28	,39	-
	Lise	31	28,43	7,75		
Planlama Boyutu	Ortaokul	61	27,86	7,38	,17	-
	Lise	31	27,77	7,52		
Uygulama Boyutu	Ortaokul	61	22,28	5,01	,52	-
	Lise	31	22,96	5,94		
Değerlendirme Boyutu	Ortaokul	61	26,30	5,30	,39	-
	Lise	31	26,02	6,21		

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlilik düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (p>,05).

4.Sonuç ve tartışma

Bu bilimsel araştırmada Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 92 öğretmenin ODÖDÖ ilişkin yeterlik düzeyleri tespit edilmiştir. Bu araştırmada Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlikleri alt boyutlarında Bilgi, Planlama ve Değerlendirme Boyutlarının ortalamalarının Uygulama Boyutundan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulama süreçlerinde ODÖDÖ yeterlikleri açısından diğer yeterliklere göre daha fazla sorun yaşadığı söylenebilir. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen yeterliklerinin düşük olması verimli bir okul dışı öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmeyeceğini göstermektedir. Ancak ÖDÖDÖ yeterlikleri alt boyutlarının Bilgi, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme alt boyutları içinde Türkçe ve TDE öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul dışı öğrenme yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında okul dışı öğrenme yeterliklerinin düzeyine ilişkin bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek benzer sonuçları görmek mümkündür. Türkmen (2018) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı eğitim ortamlarındaki öğretim düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin bilgi ve donanımlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından yapılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin bakış açılarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye olumlu baktıkları, öğrencilerin ders kazanımlarını yaparak yaşayarak daha kolay edinebilecekleri için tercih ettikleri ve yapılan faaliyetlerin öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini ve isteklerini arttırabileceği görülmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin okul dışı öğrenme uygulama yeterliklerinin düşük olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Dillon, ve diğerleri (2006) tarafından yapılan İngiltere'deki okul dışı öğrenme ortamlarının incelenmesi çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarında dersini işleyen öğretmenlerin öğrenci etkileşiminin daha yüksek olduğu ve öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini arttırmada daha etkili olduğu görülmektedir. Bu durum okul dışı öğrenme faaliyetlerinin öğrenen bireylere sorumluluk, özgüven ve sosyal ilişkilerde önemli kazanımlar sağladığı biçimde yorumlanabilir.

Bu araştırmaya katılan Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ maddeleri içerisinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddeler sırasıyla *"Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitsel değerini bilirim.", "Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.", "Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim."* , *"Okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri öğretimindeki önemini bilirim."* ile *"Okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak konu/ders alanı hedeflerini gerçekleştirebilirim."* ODÖDÖ yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yeterliklerin sıralamaları incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenmenin değerinin farkına vardığı, okul dışı öğrenmelerin öğrenci üzerindeki olumlu etkisini anladığı, okul dışı öğrenme sırasında uygun araç-gereç kullanabildiği, sosyal beceri öğretiminde okul dışı öğrenmenin önemini oldukça anladıkları ve okul dışı öğrenmeyi kullanarak ilgili dersin hedeflerini gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ODÖDÖ yeterlikleri içerisinde en düşük yeterlik düzeyine sahip yeterlik maddelerinin ise sırasıyla *"Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan planlamayı uygulayabilirim."*, *"Okul dışı öğrenme ortamlarını organize edebilirim."*, *"Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim."*, *"Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim."* ile *"Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları*

planlayabilirim." yeterlikleri olması katılımcıların planlamayı uygulama, ortamlar hakkında yeterince bilgi sahibi olma, etkinlik için uygun ortamı tercih etme ve organize etme gibi yeterlikler açısından sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin cinsiyetleri ile ODÖDÖ yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı öğrenme yeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Uygun ve Duman (2022) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre ODÖDÖ yeterliklerinde farklılaşma yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bozdoğan (2018) tarafından yapılan müfredat temelli okul gezilerinde fen bilgisi öğretmenlerinin bilgi ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim gezilerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2020) tarafından öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ustabulut (2021) tarafından yapılan Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile okul dışı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Pekin ve Bozdoğan (2021) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Hamurcu ve diğerleri (2019) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel okul gezilerinin düzenlenmesine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin cinsiyetlerinin eğitsel okul gezileri düzenlemelerine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme araştırmaları literatürüne geçen bu bilimsel araştırmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin ODÖDÖ yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamış olması bu araştırmayla benzeşik sonuçlar ortaya koymaktadır.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri ile görev yaptıkları branşları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların benzer yeterlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Aslan (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı branşların ODÖDÖ yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılması bu araştırmayla benzer sonuçlar içermektedir. Pekin ve Bozdoğan (2021) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında öğretmenlerin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Türkmen (2018) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin okul dışı eğitim ortamlarındaki öğretim düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin branşları ile okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ocak ve Korkmaz (2018) tarafından fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin bakış açılarının belirlenmesi çalışmasında da öğretmenlerin branşlarının ODÖDÖ yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ve farklı branşlardaki öğretmenlerin ODÖDÖ yeterliklerinin benzer olduğu görülmektedir. İlgili literatüre geçen bu çalışmaların bu araştırmadaki ODÖDÖ yeterliklerinin görev yapılan okul türüne ilişkin farklılık yaratmaması sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Türkçe ile TDE öğretmenlerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri ile okul türleri arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe ile TDE öğretmenlerinin okul türleri ile okul dışı öğrenme yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızılhan (2022) tarafından farklı

branşlardaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı okul türlerindeki öğretmenlerin okul dışı öğrenme düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve lisede hizmet vermelerinin ODÖDÖ yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Literatürde yer alan benzer sonuç bu araştırmayı destekler niteliktedir.

5. Öneriler

Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretiminde okul dışı öğrenmenin farkındalığının daha da artırılması için öğretmenlerle daha fazla çalışma yürütülmelidir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bu konu alanında daha fazla kullanılması için öğretmenlerin okul dışı yeterliklerinin geliştirilmesi adına eğitimler düzenlenebilir. Özellikle bilgi ve planlama boyutuna ilişkin yeterliklerin artırtılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bölgesel ve ulusal okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenleyebilmesi için geniş çaplı projeler düzenlenebilir. Bu projelerde uzman eşliğinde görev yapacak öğretmenlerin ODÖDÖ yeterlikleri arttırılabilir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinlerinin onlar ve öğrencilerin üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için geniş kapsamalı bilimsel araştırmalar yapılabilir. Küçük bir çalışma grubu ya da ülke çapında katılımcılarla etki düzeyi yüksek bilimsel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı konu alanın ile diğer öğretim alanlarının ilişkileri artırılarak ortak okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenlenebilir. Konu üzerinde daha önce çalışmalar yürütmüş uzman öğretmenler aracılığıyla öğretmen, öğrenci, okul lideri ve veli eğitimleri gerçekleştirilmelidir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme etkilerine olan ön yargılarının giderilmesi ve etkinlik risklerinin en aza indirilebilmesi için yerel yönetimlerle bu konu hakkında aktif ilişkiler geliştirilmelidir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin getirdiği yeniliklerin okul dışı öğrenmede kullanılması önemli bir vizyon değişikliği gerçekleştireceğinden bu konuda teknolojik alt yapı ve araç-gereç kullanımı eğitimleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

Alkan, S. ve Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (32), 267-295. http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.63949

Andrew, M., Maggie, E. ve Sarah, B. (2010). Applied research and zoo education: The evolution and evaluation of a public talks program using unobtrusive video recording of visitor behavior. *Visitor Studies*, 13(1), 23-40.

Aslan, Ö. (2020). *Perceptions of education administrators and teachers towards organizing out of-school learning environments*. [Unpublished Masters' Thesis Project]. Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.

Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Balaman F., Bolat Y. ve Baş M. (2018). A comparison of life skill levels between students of education faculty and students of pedagogical formation: The case of Mustafa Kemal University, Turkey. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 75–91.

Bolat, Y. ve Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.

Bozdoğan, A. E. (2018). The effects of elective course designed with different contents on preservice science teachers' self-efficacy beliefs and knowledge about organizing curriculum-based field trips. *Journal of Baltic Science Education*, 17(3), 446-461.

Bozdoğan, A.E. (2018). *Science education outside school.* In A. Tekbıyık & G. Çakmakçı (Eds.). Science teaching and STEM activities (pp. 369-394). Nobel Publishing.

Chin, C-C. (2004). Museum Experience: a Resource for Science Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.

Dere, F. ve Çifçi, T. (2022). Problems preschool teachers encounter in the use of out-of-school learning environments. *Journal of Innovative Research in Teacher Education, 3*(2), 76-93. https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.2

Dezuanni, M. ve O'Mara, J. (2017). Impassioned learning and Minecraft. In C. Beavis, M. Deuzanni, & J. O'Mara (Eds.), Serious play. New York: Routledge. DOI: https:// doi.org/10.4324/9781315537658-4

Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.

DfES Manifesto. (2006). *Learning outside the classroom. Nothingham*: Department for Education and Skills Publications

Erentay, N. (2013). Okul dışı doğa uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi [Master's Thesis]. Akdeniz University

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190

Falk, J. H, Needham, M. D., Dierking, L. D., ve Prendergast, L. (2014). *International science centre impact study final report*. Retrieved from https://www.pavconhecimento.pt/media/media/1832_iscis-final-report.pdf

Fraenkel, J. R ve Wallen, N.E (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-hill.

Glowinski, I. ve Bayrhuber, H. (2011). Student labs on a university campus as a type of out-of-school learning environment: Assessing the potential to promote students' interest in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 371-392.

Hamurcu, H., Karcı, G., Göbeklioğlu, G., Aymak, Ö., Atalay, S. ve Topaloğlu, S. (2019). Self-efficacy beliefs of preservice primary school teachers about organization of educational school trips. *Journal of Research in Informal Environments*, 4(2), 102-116.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.

Kızılhan, H. Ş. (2022). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri.* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi] Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kuo, M., Barnes, M. ve Jordan, C. (2019). *Do experiences with nature promote learning? converging evidence of a cause-and-effect relationship*. Front. Psychol. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305

MEB (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). İlköğretim fen bilimleri dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.

Öztürk, A. ve Başbay, A. (2017). Mevlana toplum ve bilim merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(1), 283-298.

Pekin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(17), 114-133.

Randler, C., Kummer, B., & Wilhelm, C. (2012). Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of vertebrate biology. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 384-391.

Remmen, K.B. ve Frøyland, M. (2017). "Utvidet klasserom"- Et verktøy for å designe uteundervisning i naturfag. *NorDiNa*, 13(2), 218-229. http://doi:10.5617/nordina.2957

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.

Saidi, T. ve Sigauke, E. (2017). The use of museum-based science centres to expose primary school students in developing countries to abstract and complex concepts of nanoscience and nanotechnology. *Journal of Science Education and Technology, 26*(5), 470-480. https://doi.org/10.1007/s10956-017-9692-2.

Smith, E. F., Steel, G., ve Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programs. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150. doi: 10.1177/105382591003300204

Sturm, H. ve Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 14-19.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4) , 882-896.

Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12-26.

Uludag, G. (2021). Views of preschool teachers on using out-of-school learning environments in preschool education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(2). 1225-1249

Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1), 232-249.

Uygun, M. ve Duman, M. (2022). Classroom teachers' perceptions of out-of-school learning environments. *European Journal of Education Studies,* 9(10). doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4490.

Yin, M. (2020). Participation patterns and effectiveness of out-of-school time mathematics classes. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 6*(3), 501-520.

Yıldırım, H. İ. (2018). The Impact of Out-of-School Learning Environments on 6th Grade Secondary School Students Attitude Towards Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 26-41.

Yıldırım, H. İ. (2020). The Effect of Using Out-of-School Learning Environments in Science Teaching on Motivation for Learning Science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143-161.

Wernholm, M. (2021). Children's Out-of-School Learning in Digital Gaming Communities. *Designs for Learning, 13*(1), 8–19. DOI: https://doi.org/10.16993/dfl.164

Wünschmann, S., Wüst-Ackermann, P., Randler, C., Vollmer, C. ve Itzek-Greulich, H. (2017). Learning achievement and motivation in an out-of-school setting—Visiting amphibians and reptiles in a zoo is more effective than a lesson at school. *Research in Science Education, 47*(3), 497-518.

08. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi

Latif İLTAR[1]

Ahmet Gürkan KARATAŞ[2]

APA: İltar, L. & Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121. DOI: 10.29000/rumelide.1220495.

Öz

Yabancı dil öğretiminde ön öğrenmeler, yeni öğrenilecek bilgiler için oldukça önemlidir. Tam öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda yeni bilgilerin öğrenilmesi zorlaşmakta hatta imkânsız hâle gelebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğrenilenlerin sürekli olarak kontrolünün sağlanması ve eksik öğrenmelerin giderilmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yer alan soruların niteliği ve kapsamı önem arz etmektedir. Sınav sorularının nitelikli olması, öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etme noktasında etkin bir sonuç ortaya konulmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada, beş üniversitenin C1 sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel desenli olan araştırmada sınav soruları betimsel çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alt düzey beceriler olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına ait soruların genel dağılımdaki oranı %73.6'dır. Üst düzey becerilerden olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soruların oranı ise %26.4 olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında, elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: C1 sınavı, ölçme ve değerlendirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Examination of C1 exams used in teaching Turkish as a foreign language according to the Renovated Bloom Taxonomy

Abstract

Preliminary learning in foreign language teaching is very important for new knowledge to be learned. In cases where full learning does not occur, it may become difficult or even impossible to learn new information. For this reason, it is necessary to ensure the continuous control of what is learned in foreign language teaching processes and to eliminate the deficient learnings. In order to achieve this situation, the quality and scope of the questions in the measurement and evaluation processes are important. The qualified exam questions provide an effective result in determining the level of learning. In this study, it was aimed to determine the distribution of C1 exam questions of five universities according to the Revised Bloom Taxonomy. In the qualitatively patterned research, the exam questions were analysed by descriptive analysis method. According to the results obtained from

[1] Öğr Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER (Ankara, Türkiye), liltar@ybu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2807-8083 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220495]

[2] Öğr Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER (Ankara, Türkiye), agkaratas@ybu.edu.tr,, ORCID ID: 0000-0002-4730-2992

the research, 73.6% of the questions asked are aimed at remembering, understanding and application steps, which are low-level skills. The questions related to the steps of analysis, evaluation, and creation, which are high-level skills, were determined as 26.4%. Within the scope of the study, the findings obtained were compared with the literature and various suggestions were made.

Keywords: C1 exam, assessment and evaluation, teaching of Turkish as a foreign language, Revised Bloom Taxonomy

1. Giriş

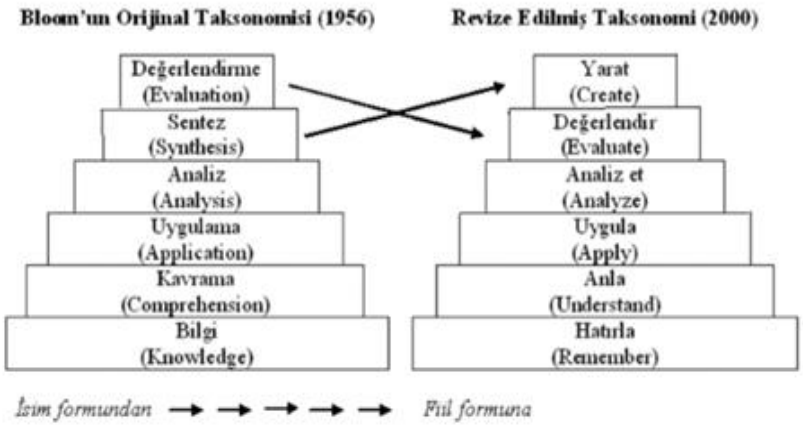
Yabancı dil öğretiminde önceki öğrenmeler, yeni öğrenilecek konu ya da kavramlar için oldukça önemlidir. Yeterli öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda yeni bilgilerin öğrenilmesi zorlaşmakta hatta imkânsız hâle gelebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğrenmelerin kontrolünün sürekli olarak sağlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretilmesi hedeflenenlerin öğrenciler tarafından ne derece öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolünün sağlanması, tüm öğretim süreçleri açısından önemli olmakla birlikte yabancı dil öğretimi gibi sarmal programlama yaklaşımları doğrultusunda düzenlenmiş öğretim süreçlerinde daha da önem kazanmaktadır.

Sarmal Programlama yaklaşımı; yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine yapılandırılması temeline dayanan, aşamalılık ilkelerini göz önünde bulunduran ve öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği bir programlama yaklaşımıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 310-311). Sarmal programda öğrenilecekler ve öğrenme süresi kontrollü olup her konunun kendi içindeki alt bölümleri arasında bir ardışıklık bulunmaktadır (Demirel, 2020, s. 143). Yabancı dil öğretiminde yeni öğrenmeler, ön öğrenmelerin üzerine inşa edilerek ilerlediği için ön öğrenmelerin yeterli düzeyde gerçekleşmiş olduğundan emin olunması gerekmektedir. Öğretimi gerçekleştirilen konuların hedef kitle tarafından ne düzeyde öğrenildiğinin tespiti, ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleştirilmektedir.

Eğitim programları; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme ögelerinden oluşmaktadır. (Bedir, 2020, s. 11). Hedef, eğitim programları içerisinde başlangıç noktası olması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları, sosyal, çevresel, fiziksel koşullar vb. birçok faktör etkili olmaktadır. Taksonomiler hedeflerin belirlenmesinde yol gösterici ve kolaylaştırıcı olmaları nedeniyle büyük ilgi görmüş ve tüm eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç hâline gelmiştir (Bümen, 2006, s. 3). Taksonomi, eğitim amaçlarını, hedeflerini ve en son olarak standartlarını sınıflandırmak için bir şema sunmaktadır (Krathwohl, 2002, s. 218). Taksonomi terimi, organizmaların sınıflandırılması söz konusu olduğunda öncelikle biyoloji alanında kullanılmakta ancak diğer birçok alanda kavramları kategorilere ve fikir hiyerarşilerine bölmenin bir aracı olarak da yer alabilmektedir. Eğitim alanında en çok bilinen taksonomi Bloom Taksonomisi'dir (Leonard vd., 2010, s. 9). Sınıflandırma ve taksonomi kelimelerinin eş anlamlı olduğunu bilmek, taksonominin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bloom Taksonomisi, düşünmeyi altı bilişsel karmaşık düzeye ve dört bilgi türüne göre sınıflandırma yapan çok katmanlı bir modeldir. Yıllar boyunca, seviyeler genellikle bir merdiven olarak tasvir edilmiş ve birçok öğretmenin öğrencilerini daha yüksek düşünceye tırmanmaya teşvik etmesini sağlamıştır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249; Forehand, 2010, s. 42).

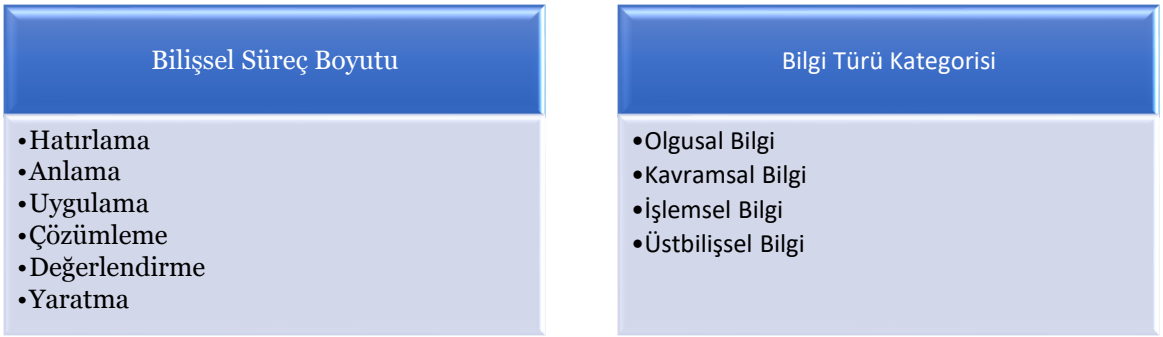
Bloom Taksonomisi ilk olarak 1956 yılında geliştirilmiş ve daha sonrasında 2001 yılında yenilenmiştir. (Atalmış, 2019, s. 87). Bloom Taksonomisi'ni düzenlemek ve yenilemek üzere yapılan çalışmada köklü bir değişiklik bulunmamakla birlikte, bazı önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Arı, 2013, s. 262). Orijinal taksonomi ile gözden geçirilmiş taksonomi arasındaki en büyük farklardan biri, orijinal taksonominin

tek bir boyuttan oluşması, gözden geçirilmiş taksonominin ise öğrenme ve biliş olmak üzere iki boyuttan oluşmasıdır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile orijinal taksonomi karşılaştırıldığında basamakların isim soylu kelimelerden fiillere dönüştürüldüğü, sentez ile değerlendirme basamaklarının yer değiştirdiği ve bilgi basamağının hatırla olarak güncellendiği görülebilmektedir.



Şekil 1. Bloom Taksonomisi'nin yenilenmesi (Arı, 2011, s. 752).

"Bloom Taksonomisi, her ne kadar eğitim öğretim hedeflerinin sınıflamasına yönelik olsa da, gerek öğretmenler gerekse araştırmacılar tarafından özellikle bilişsel alandaki soru seviyelerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır" (Dindar ve Demir, 2006, s. 90). Ölçme ve değerlendirme, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi açısından program geliştirme süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Bedir, 2020, s.11). Ölçme, belli bir nesne veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse bu sahip oluş derecesinin gözlenip sonuçların sayı ve sembollerle ifade edilmesiyken değerlendirme gözlem veya nesnel ölçülerle elde edilen ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmak olduğu için ölçme, değerlendirme sürecinden önce gelmektedir (Uşun, 2016, s. 5). Değerlendirmeler, hedeflerle uyumlu değilse sonuçlar hedeflerle ilgili başarıyı yansıtmaz (Anderson, 2018a, s. 14). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hedef belirleme ve planlama süreçlerini yönlendirecek iki boyuta sahip olması, net bir şekilde tanımlanmış değerlendirmelere ve değerlendirmelerin hedeflerle ve talimatlarla daha güçlü bağlantıya sahip olmasını sağlamaktadır (Airasian and Miranda, 2002, s. 249).



Şekil 2. Taksonomik basamaklar

Şekil 2'de Anderson ve arkadaşları (2001, s. 28) tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamakları yer almaktadır. Araştırmacılar, bilgi türü kategorisindeki sınıflandırmaları yaparken Bloom'un çalışmasının aslına sadık kalarak bilişsel psikolojideki gelişmelerden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Bu çerçevede Anderson ve arkadaşlarına göre olgusal bilgi, salt ve yalıtılmış içeriksel bilgileri (s. 45), kavramsal bilgi, sınıflandırmalar, kategoriler, ilkeler, genellemeler, kuramlar, modeller ve yapılar olmak üzere daha karmaşık organize bilgileri (s. 48) ifade etmektedir. İşlemsel bilgi genel olarak bir şeyin nasıl yapılacağı (s. 52) bilgisini içerirken üstbilişsel bilgi bireyin biliş hakkındaki bilgi farkındalığına işaret etmektedir.

Hedefleri, faaliyetleri ve değerlendirmeleri sınıflandırmak için taksonomiyi kullanmak, belirli bir ders veya ünitenin açık, özlü ve görsel bir temsilini sağlar. Taksonomideki girdiler; önemli noktaları, müfredat uyumunu ve kaçırılan eğitim fırsatlarını test etmek için kullanılabilir. Buna dayanarak öğretmenler, müfredat planlamasını ve öğretimin sunumunu nerede ve nasıl geliştireceklerine karar verebilirler (Krathwohl, 2002, s. 218). Öğretmenler, öğretim etkinliklerini, hedefleri ve aynı zamanda değerlendirmeleri çözümlemek için taksonomiyi kullanabilirler (Anderson, 2018b, s. 332). Bir eğitim uzmanı sınıflandırmadan geri çekilse bile test maddesi geliştirebilmek için bir kılavuz hazırlarken başka bir şekilde ona geri dönüş sağlar. Bir alanın veya disiplinin kavramsal analizini nihai cevap olarak görebilenler bile öğrenmenin değerlendirilmesine ilişkin kaçınılmaz soru ortaya çıktığında, ayrımlara ihtiyaç duyarlar (Furst, 1981, s. 450-451). Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin hedeflenen yeterliklere doğru bir şekilde ulaşıp ulaşmadığının tespit edilebilmesi için sınıflandırmalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmek mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme amacıyla yapılan sınavlarda yer alan sorular, zihinsel yapılandırmada önemli bir role sahiptir. Çünkü bilişsel alanın alt düzeylerine ait sorular ile üst düzeylerine ait sorular arasında zihinsel yapılandırmaya bulunulacak katkı arasında farklar bulunmaktadır (Kavruk ve Çeçen, 2013, s. 2). Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilmek, öğretim sürecinin kontrolünü sağlayabilmek ve öğretim sürecini gözden geçirerek yeniden düzenleyebilmek için hazırlanan sorularda taksonominin dikkate alınması gerekmektedir. "Bir taksonomi veya sıralamaya dayalı olarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını önleyecektir." (Büyükalan, 2007, s. 11). Taksonomiyi dikkate almaksızın hazırlanan sorularda öğrencilerden beklenenlerin yeterli düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti tam olarak belirlenemeyebilecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ders kitaplarında yer alan soruların ve Türkçe yeterlik sınavlarının Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği görülebilmektedir (Biçer, 2019; Kana ve Güney, 2020; Özyalçın ve Kana, 2020). Burada araştırmacıların incelediği sınavlardaki soru sayısı, beceriler ve sınavın uygulanışı noktasında bir birlik olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Bunun dil merkezlerinde ortak bir programın olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir (Korkmaz, 2016, s. 1611). Literatürde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin genel anlamdaki nihai hedeflerini oluşturan C1 düzeyine ait soruların Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmediği görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların farklılıkları ve benzerlikleri nelerdir?

2. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2. 1. Araştırmanın Modeli

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel desenli olup çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

2. 2. Araştırmanın veri kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını dört devlet, bir vakıf üniversitesinin dil öğretim merkezlerindeki C1 kur geçme sınavları oluşturmaktadır. Bu merkezler, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi TÖMER (ASBÜ TÖMER), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER (AYBÜ DİLMER), Çukurova Üniversitesi TÖMER (ÇÜ TÖMER), İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER (İAÜ TÖMER) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER (NEÜ TÖMER) şeklindedir. İlgili merkezler seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu merkezler öğrenci sayısı ve öğrencilerin ülke çeşitliliği açısından benzerlikler göstermektedir. Benzeşik örnekleme yöntemi kullanma gerekçesi küçük, bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 120).

2. 3. Verilerin analizi

Bu araştırmada dil öğretim merkezlerinde kullanılan C1 kur geçme sınavları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenip sınıflandırılmıştır. Çalışmada, var olan özellikler değiştirilmeyip doğrudan yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel çalışmalar analiz edilen ögelerin nedenlerinden çok, olduğu gibi aktarılmasını amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2011). Bu çalışmada, üniversitelerin dil öğretim merkezlerindeki sınav soruları araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan c1 sınavlarındaki farklılıklar ve benzerlikler

Çalışmanın birinci alt amacına yönelik olarak beş Türkçe öğretim merkezinin C1 sınavı incelenmiştir. Bu kapsamda "Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların farklılıkları ve benzerlikleri nelerdir?" alt amacına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışmada yer alan üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarının içeriği, soru sayısı, sınav uygulaması vb. açılardan farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanında puanlama sisteminde de farklılıklar yer almaktadır. Bazı merkezler her bir beceri için maksimum yirmi ya da yirmi beş puan verip ilgili puanları toplayarak ortalama bir not belirlerken bazı merkezler her bir beceri için maksimum 100 puan verip beceri sayısına bölerek ortalama notu belirlemektedir.

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi TÖMER C1 sınavını okuma, dinleme, yazma, karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma olmak üzere beş farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 30 soru yer almaktadır. Bu soruların yirmisi çoktan seçmeli, beşi doğru-yanlış sorusu ve beşi eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Dinleme bölümünde 25 soru yer almaktadır. Bu yirmi beş sorunun on yedisi çoktan seçmeli, sekizi doğru-yanlış şeklindedir. Yazma bölümünde iki farklı kompozisyon sorusu sorulduğu görülmektedir. İlk soru için öğrencilerden en az 85 sözcük yazmaları istenmiş olup yönergede alınacak maksimum puan 10 olarak belirtilmiştir. İkinci yazma sorusu için 15 puan değerinde bir soru yer almaktadır. İlgili soru için öğrencilerden en az 140 sözcük içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Karşılıklı konuşma kısmında yirmi soru yer almaktadır. Dil merkezinin yönergesinde sınava başlamadan önce, öğrenciye rahatlatıcı, basit sorular sorulduğu belirtilmektedir. Bunun için adayın adı-soyadı, nerede yaşadığı, boş zamanlarında neler yaptığı vs. gibi kişisel bilgilerle ilgili çeşitli sorular yer almaktadır. Ardından öğrenciye öğretim elemanı tarafından karşılıklı konuşma soruları yöneltilerek sınav gerçekleştirilmektedir. Bağımsız konuşmada ise 5 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu beş sorudan herhangi birini öğrencinin rastgele seçmesi istenmekte ve öğrenci soruyu seçerek okumaktadır. Seçtiği soruya göre yanıt vermektedir.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER C1 sınavını okuma, dinleme, yazma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere beş farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu soruların on yedisi çoktan seçmeli, dördü doğru-yanlış ve dördü var-yok sorularından oluşmaktadır. Dinleme bölümünde 20 soru yer almaktadır. Bu soruların on ikisi çoktan seçmelidir. Dörder doğru-yanlış ve var-yok sorusu sorulduğu görülmektedir. Yazma bölümünde üç farklı açık uçlu kompozisyon konusu verilmiş olup öğrencilerin en az 150 kelime içeren bir metin yazmaları istenmiştir. Sözlü anlatım bölümünde yirmi farklı soru listelenmiş olup öğrencinin bu sorulardan ikisini rastgele seçerek yanıtlaması istenmektedir. Karşılıklı konuşma bölümünde beş farklı soru yer almaktadır. İkili gruplar hâlinde öğrencilere ilgili sorular yöneltilerek sınav yürütülmektedir.

Çukurova Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve bağımsız konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu soruların yirmisi çoktan seçmeli ve beşi doğru-yanlış şeklindedir. Dinleme bölümünde de 25 soru vardır. Bu soruların on dokuzu çoktan seçmeli, altısı eşleştirme şeklindedir. Yazma kısmında iki soru bulunmaktadır. Öğrencilerden bu sorulardan birini seçerek en az 250 kelime içeren bir kompozisyon yazmaları istenmektedir. Bağımsız konuşma kısmında ise 7 soru yer almaktadır. Öğrencinin bu sorulardan birini seçerek en az beş dakikalık bir konuşma yapması istenmektedir.

İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. İlgili merkezin okuma sınavında 30 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan sekizi çoktan seçmelidir. Bunun dışında yer alan sorular ise doğru-yanlış, var-yok, eşleştirme gibi türlerden oluşmaktadır. Bir soru altında sorulmuş alt sorulardan oluşan bu kısımlar okuma sınavının büyük bölümünü oluşturmaktadır. Dinleme sınavında 25 soru yer almaktadır. İlgili soruların on tanesi çoktan seçmelidir. Çoktan seçmeli sorular dışında yer alan sorular tıpkı okumadaki gibi bir soru altında sorulmuş alt sorulardan oluşmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden üç farklı konudan birini seçerek en az 150 kelime içeren bir kompozisyon oluşturmaları istenmektedir. Konuşmada ise 15 adet soru yer almakta ve öğrencilerin bu sorulardan biri hakkında konuşmaları beklenmektedir.

Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, C1 sınavını okuma, dinleme, yazma ve karşılıklı konuşma olmak üzere dört farklı alanda gerçekleştirmektedir. Merkezin okuma sınavında 25 soru yer almaktadır. Bu sorulardan on üçü doğru yanlış sorusudur. Altışar tanesi ise çoktan seçmeli ve eşleştirme sorularıdır.

Dinleme bölümünde 17 soru bulunmaktadır. Bu soruların on biri doğru-yanlış sorusu, altısı ise çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Yazma bölümünde öğrencilerden üç farklı konudan birini seçerek en az 250 kelime içeren bir kompozisyon oluşturmaları istenmektedir. Karşılıklı konuşmada ise sınav, belirlenen bir konuşma sorusu üzerinden ikişer gruplara ayrılan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmektedir.

Yukarıda sıralananlardan hareketle dil merkezlerinde uygulanan sınavlarda uygulamada birlik olmadığı görülmektedir. Soru sayısı, sınav bölümleri ve sayısı, sınav süreleri, puanlama gibi alanlarda farklı uygulamalar ve işleyişler olduğunu ifade etmek mümkündür. Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazmada da farklılıklar bulunmaktadır. Sözgelimi yazmada istenen sözcük sayısında yalnızca iki dil merkezinde müştereklik yer almaktadır. Dil merkezlerindeki sınavlarda büyük farklılıklar olduğu söylenebilir.

3.2. Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan c1 sınavlarının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre dağılımı

Çalışmanın ikinci alt amacına yönelik olarak beş Türkçe öğretim merkezinin C1 sınavları incelenmiştir. Bu kapsamda "Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanan C1 sınavlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?" alt amacına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. ASBÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**									
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**		**Toplam**	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	11	%13.4	26	%31.7	-	-	-	-	37	%45
Anlama	-	-	15	%18.3	-	-	-	-	15	%18.3
Uygulama	-	-	2	%2.4	-	-	-	-	2	%2.4
Çözümleme	-	-	3	%3.6	8	%9.7	-	-	11	%13.5
Değerlendirme	-	-	1	%1.2	5	%6.1	5	%6.1	11	%13.5
Yaratma	-	-	-	-	-		6	%7.3	6	%7.3
Toplam	11	%13.4	47	%57.2	13	%15.8	11	%13.4	82	%100

Tablo 1 değerlendirildiğinde ASBÜ TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 82 soru yer almaktadır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%57.2), işlemsel bilgi (%15.8), olgusal bilgi (%13.4) ve üstbilişsel bilgi (%13.4) şeklinde dağılım göstermektedir. Soruların dağılımı bilişsel süreç boyutuna göre ise şu şekildedir: Hatırlama (%45), anlama (%18.3), çözümleme (%13.5) ve değerlendirme (%13.5), yaratma (%7.3) ve uygulama (%2.4). Hatırlama, anlama ve uygulama basamağındaki sorular sınavın %65'ini oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular sınavın %35'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında değerlendirilen 11 soru bulunmaktadır. Bu soruların beşi okuma bölümündedir ve bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirme basamağındadır. Bir soru ise yazma bölümündedir. Bu soru yaratma basamağında değerlendirilmektedir. Yaratma basamağında yer alan beş sorunun üçü karşılıklı konuşmada, ikisi bağımsız konuşmada yer almaktadır.

Dinleme becerisinde yer alan soruların tümü olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarına ait olup hatırlama düzeyindedir. Buradan hareketle dinleme sorularının alt düzey becerilere hitap ettiği söylenebilir.

Tablo 2. AYBÜ DİLMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**								**Toplam**	
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	3	%4.1	27	%37	1	%1.3	-	-	31	%42.4
Anlama	2	%2.7	5	%6.8	4	%5.4	-	-	11	%15
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çözümleme	-	-	1	%1.3	14	%19.1	5	%6.8	20	%27.4
Değerlendirme	-	-	-	-	1	%1.3	5	%6.8	6	%8.2
Yaratma	-	-	-	-	1	%1.3	4	%5.4	5	%6.8
Toplam	5	%6.8	33	%45.2	21	%28.7	14	%19.1	73	%100

Tablo 2 incelendiğinde AYBÜ DİLMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 73 soru sorulduğu saptanmıştır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından kavramsal bilgi (%45.2), işlemsel bilgi (%28.7), üstbilişsel bilgi (%19.1) ve olgusal bilgi (%6.8) şeklinde sıralanmaktadır. Soruların dağılımı bilişsel süreç boyutuna göre ise hatırlama (%42.4), çözümleme (%27.4), anlama (%15), değerlendirme (%8.2) ve yaratma (%6.8) şeklindedir. Sınavın %57'sini hatırlama ve anlama kategorileri oluştururken %43'ünü ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından sorular oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında değerlendirilen 14 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan dördü okuma becerisindedir ve bilişsel süreç boyutu açısından üçü çözümleme biri ise değerlendirme basamağındadır. Dinleme becerisinde ise üstbilişsel olan ve değerlendirme basamağında yer alan bir adet soru bulunmaktadır. Yazmada ilgili kategoride yer alan soru ise yaratma basamağındadır. Sözlü anlatım bölümünde yer alan beş üstbilişsel bilgi sorusunun üçü değerlendirme, biri yaratma basamağındadır. Karşılıklı konuşma bölümünde yer alan ve üstbilişsel bilgi sorularından biri değerlendirme, ikisi yaratma basamağında tespit edilmiştir.

Dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%90) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarına ait olup hatırlama ve anlama (%95) düzeyindedir. Buradan hareketle dinleme sorularının çoğunun alt düzey becerilere hitap ettiği söylenebilir.

Tablo 3. ÇÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**								**Toplam**	
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**			
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	8	%13.5	17	%28.8	-	-	-	-	25	%42.3
Anlama	5	%8.5	11	%18.6	-	-	-	-	16	%27.1
Uygulama	-	-	-	-	5	%8.5	-	-	5	%8.5
Çözümleme	-	-	1	%1.7	6	%10.1	3	%5	10	%16.9

Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	2	%3.4	2	%3.4
Yaratma	-	-	-	-	-	-	1	%1.7	1	%1.7
Toplam	13	%22	29	%49.1	11	18.6	6	%10.1	59	%100

Tablo 3 değerlendirildiğinde ÇÜ TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplamda 59 sorunun yer aldığı görülmektedir. Sınav soruları bilgi türü kategorisi açısından kavramsal bilgi (%49.1), olgusal bilgi (%22), işlemsel bilgi (%18.6) ve üstbilişsel bilgi (%10.1) biçiminde sıralanmaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutundaki dağılımı ise hatırlama (%42.3), anlama (%27.1), çözümleme (%16.9), uygulama (%8.5), değerlendirme (%3.4) ve yaratma (%1.7) şeklindedir. Sınavın %78'ini hatırlama, anlama ve uygulama kategorilerinden sorular oluştururken %22'sini çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından sorular oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 6 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan soruları bilişsel süreç boyutu açısından şu şekilde sıralamak mümkündür: İki dinleme sorusunun biri değerlendirme, diğeri çözümleme basamağındadır. Bir yazma sorusu, çözümleme basamağında yer almaktadır. Üç bağımsız konuşma sorusu çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındadır.

İlgili merkezin sınavında da dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%92) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%88) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda yer aldığı ifade edilebilir.

Tablo 4. İAÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**									
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**		**Toplam**	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	14	%19.1	25	%34.2	2	%2.7	-	-	41	%56.1
Anlama	3	%4.1	14	%19.1	2	%2.7	-	-	19	%26
Uygulama	-	-	-	-	2	%2.7	-	-	2	%2.7
Çözümleme	1	%1.3	1	%1.3	6	%8.2	-	-	8	%11
Değerlendirme	-	-	-	-	1	%1.3	-	-	1	%1.3
Yaratma	-	-	-	-	-	-	2	%2.7	2	%2.7
Toplam	18	%24.5	40	%54.8	13	%17.6	2	%2.7	73	%100

Tablo 4 incelendiğinde İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER'in C1 kur geçme sınavında tüm becerilerde toplam 73 soru yer almaktadır. Sorular bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%54.8), olgusal bilgi (%24.5), işlemsel bilgi (%17.6) ve üstbilişsel bilgi (%2.7) şeklinde dağılım göstermektedir. Soruların bilişsel süreç boyutundaki dağılımı ise hatırlama (%56.1), anlama (%26), çözümleme (%11), uygulama (%2.7), yaratma (%2.7) ve değerlendirme (%1.3) biçimindedir. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağından sorular sınavın yaklaşık %85'ini oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağından olan sorular yaklaşık %15'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 2 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan sorular bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde iki konuşma sorusunun yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir.

İlgili merkezin sınavında dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%92) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%92) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. NEÜ TÖMER C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**									
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**		**Toplam**	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	10	%21.7	19	%41.3	-	-	-	-	29	%63
Anlama	6	%13	6	%13	-	-	-	-	12	%26
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çözümleme	-	-	-	-	3	%6.5	-	-	3	%6.5
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	1	%2.1	1	%2.1
Yaratma	-	-	-	-	-	-	1	%2.1	1	%2.1
Toplam	16	%34.7	25	%54.3	3	%6.5	2	%4.2	46	%100

Tablo 5 değerlendirildiğinde Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER'in C1 kur geçme sınavındaki tüm becerilerde toplam 46 soru bulunmaktadır. Sorular, bilgi türü kategorisi açısından sıralandığında kavramsal bilgi (%54.3), olgusal bilgi (%34.7), işlemsel bilgi (%6.5) ve üstbilişsel bilgi (%4.2) biçiminde dağılmaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutu açısından dağılımı ise hatırlama (%63), anlama (%26), çözümleme (%6.5), değerlendirme (%2.1) ve yaratma (%2.1) biçimindedir. Hatırlama, anlama ve uygulama basamağından sorular sınavın %89'unu oluştururken çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular %11'ini oluşturmaktadır.

Üstbilişsel bilgi basamağında tespit edilen 2 soru yer almaktadır. Bu bilgi basamağında yer alan sorular bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde yaratma basamağında bir yazma sorusuyla, değerlendirme basamağında bir karşılıklı konuşma sorusunun olduğu görülmektedir.

İlgili merkezin sınavında da dinleme becerisinde yer alan soruların çoğu (%94) olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında olup hatırlama ve anlama (%94) düzeyinde tespit edilmiştir. Buradan hareketle ilgili merkezde yer alan dinleme sorularının çoğunun alt düzey basamaklarda olduğu ifade edilebilir. Diğer merkezlerden farklı olarak okuma sorularındaki dağılım da dinlemeyle benzerlikler taşımaktadır. Okuma sorularının tamamı olgusal ve kavramsal bilgi kategorisinde olup hatırlama ve anlama basamaklarındadır.

Tablo 6. Dil öğretim merkezlerinin C1 Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	**Bilgi Türü Kategorisi**									
	Olgusal Bilgi		**Kavramsal Bilgi**		**İşlemsel Bilgi**		**Üstbilişsel Bilgi**		**Toplam**	
	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
Hatırlama	46	%13.8	114	%34.2	3	%0.9	-	-	163	%48.9
Anlama	16	%4.8	51	%15.3	6	%1.8	-	-	73	%21.9
Uygulama	-	-	2	%0.6	7	%2.1	-	-	9	%2.7
Çözümleme	1	%0.3	6	%1.8	37	%11.1	8	%2.4	52	%15.6

Değerlendirme	-	-	1	%0.3	7	%2.1	13	%3.9	21	%6.3
Yaratma	-	-	-	-	1	%0.3	14	%4.2	15	%4.5
Toplam	63	%18.9	174	%52.2	61	%18.3	35	%10.5	333	%100

Tablo 6 çalışmada C1 sınav soruları incelenen tüm dil merkezlerinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi türü kategorisi dağılımlarını içermektedir. Genel bir yorum yapılacak olursa kavramsal bilgi kategorisinde yer alan sorular %52.2'lik bir paya sahipken olgusal bilgi %18.9, işlemsel bilgi %18.3'lük bir orandadır. Son sırada yer alan üstbilişsel bilgi ise %10.5'lik paya sahiptir. Bu durum, incelenen sınav sorularında üst düzey akıl yürütme becerilerini işletecek sorulara çok fazla yer verilmediğini göstermektedir. Daha çok birtakım kavramsal bilgilerin işletildiği soruların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Sorular, bilişsel süreç boyutu açısından ele alınacak olursa ilk iki sırada hatırlama (%48.9) ve anlamanın (%21.9) yer aldığı görülebilir. Bu iki basamağı %15.6 ile çözümleme, %6.3 ile değerlendirme izlemektedir. Son iki basamakta ise %4.5 ile yaratma ve %2.7 ile uygulamanın olduğu tespit edilebilir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yabancı dil öğrenicilerinin dil öğrenimindeki nihai hedefleri, genel anlamda yetkin dil kullanıcısı seviyesine ulaşmaktır. Yetkin dil kullanıcısı seviyesine C1 ve C2 alt seviyeleri karşılık gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretim kurumlarının neredeyse tamamı öğrencilerini C1 seviyesine ulaştırmayı hedeflemektedir. Türkiye'deki üniversitelerin öğretim dili Türkçe olan programlarında öğrenim görebilmek için çoğunlukla Türkçe C1 sertifikası şart koşulmaktadır. Yine, Türkiye'deki birçok uluslararası öğrenciye burs imkânı tanıyan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, bursiyerlerinin C1 seviyesinde Türkçe bilmelerini şart koşmaktadır. Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde C1 düzeyi oldukça önem kazanmaktadır.

Üniversitelerin öğretim dili Türkçe olan programlarında okuyacak öğrenciler için C1 düzeyine ait dil yeterlikleri onların programlardaki başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Dört temel dil becerisinde ilgili yeterlikleri sağlayamayan öğrencilerin alanları ile ilgili konularda okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları ve kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri oldukça zorlaşmaktadır. Bu sebeple hem öğrenci yeterliklerinin doğru bir şekilde ortaya çıkarılması hem de kurumlar arasındaki çıktı hususundaki standartlaşmanın sağlanması açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme değerlendirme konusunun oldukça titiz bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yollarından biri de soruların nitelikli olmasıdır. Günümüzde çağdaş öğretim yaklaşımlarında, yapılan önemli ulusal ve uluslararası sınavlarda (PISA, MEB, ÖSYM vb.) soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini tetikleyecek biçimde sorulduğu görülmektedir. Bu sayede öğrenci, ezbere dayalı bilgileri öğrenmeye değil akıl yürütmeye ve eleştirel düşünmeye yönlendirilecektir. Böylece öğretim sürecinden alınan verim en yüksek düzeye erişebilecektir.

Bu araştırmada tercih edilen, Bloom'un geliştirdiği ve sonrasında yenilenen taksonomiyle birlikte öğretim sürecinde hazırlanan tüm soruların niteliğini sınamak mümkün hâle gelmiştir. Bu sayede ders kitabı ve soru yazarları, sınav hazırlayıcıları, kısacası eğitim sürecinin tüm paydaşları çerçevesi çizilen bu taksonomiden yararlanarak ölçme ve değerlendirme sürecini kurgulayabilmektedir.

Bu çalışmada dört devlet, bir vakıf üniversitesinin C1 kur geçme sınavları incelenmiş ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle sorulan soruların büyük çoğunluğunu (%52.2) kavramsal bilgi türündeki soruların oluşturduğu saptanmıştır. Bilişsel süreç boyutu bakımından ise sorulan sorular %48.9'luk bir oranla hatırlama basamağındadır.

Alanyazında önemine değinilen ve uluslararası sınavlarda ön plana çıkan üstbilişsel bilgi kategorisi sorularının %10.5'lik bir oranda olması dikkat çekicidir.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretim merkezlerinde farklı sınav sistemleri ve uygulamaları olduğu görülmektedir. Sınavların süresinde, sınavdaki beceri/bölüm sayısında, soru sayısında, soruların puan değerinde bir birlik olmadığı açıkça görülebilmektedir. Çalışmada C1 sınavlarında sorulan soruların incelenmesi amaçlansa da metinlerin zorluk düzeyi, metinlerdeki sözcük sayısı ve kullanılan dil yapılarında da bariz farklılıklar olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Bu durum, soruyu cevaplayan açısından önemli görülebilir. Soru tiplerindeki dağılımlarda da bir standart olmadığı tespit edilmiştir. Merkezler, bu hususta kendi içinde bir sisteme sahip olabilir ancak çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve var-yok gibi soru tiplerinde bir standart olmayışı ölçme ve değerlendirme açısından bir kusur olarak değerlendirilmektedir. Aynı durum yazma ve konuşma sınavları için de geçerlidir. Bazı merkezlerin salt konuşma sınavı yaptığı görülürken bazı merkezler sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi iki farklı türde konuşma sınavı gerçekleştirmektedir. Bu çalışmanın kapsamı dışındaki merkezler düşünüldüğünde yazmanın da bilgilendirici metin ve hikâye tamamlama/yazma şeklinde iki kısımda kurgulandığı merkezler olduğu bilinmektedir. Tüm bunlar bir araya getirildiğinde uygulanan C1 sınavlarında birlik olmadığını ifade etmek mümkündür.

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde beş dil merkezinin üstbilişsel bilgi türü kategorisine sırasıyla AYBÜ DİLMER %19.1, ASBÜ TÖMER %13.4, ÇÜ TÖMER %10.1, NEÜ TÖMER %4.2 ve İAÜ TÖMER %2.7 şeklinde yer verdiği görülmüştür. Bilişsel süreç boyutu bakımından değerlendirilecek olursa beş dil merkezinin üst bilişsel becerilere (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) göre sıralaması AYBÜ DİLMER %42.4, ASBÜ TÖMER %34.3, ÇÜ TÖMER %22, İAÜ TÖMER %15 ve NEÜ TÖMER %10.7 şeklindedir. Soruların tümü değerlendirildiğinde kavramsal bilgi türü kategorisinin ortalama %52.2 ile ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Ulutaş ve Kara (2019a) çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarından olan Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setlerinin B2 ve C1 düzeylerinde yer alan metin altı sorularını/etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemişlerdir. Bu çalışmaya koşut olarak incelenen her iki öğretim setinde de üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda sorular sorulmadığı araştırmacılarca saptanmıştır. Araştırmacılar, özellikle C1 düzeyinde sorulan soruların öğrencileri bağımsız, yorumlayıcı ve eleştirici bir zihin yapısına kavuşturmaya elverişli bir biçimde kurgulanması gerektiğini belirtmektedirler. Ulutaş ve Kara (2019b) Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında da benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu çalışmada da temel bilişsel becerilerin yoğunlukta olduğu (ortalama %70), üstbilişsel becerileri (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) işe koşan kazanımların daha az olduğu (%30) tespit edilmiştir. Her iki programda da yaratma basamağında herhangi bir kazanımın yer almaması dikkat çekicidir. Öğrenme öğretme süreci düşünüldüğünde öğretim programları ve ders kitapları sürecin en önemli parçası olarak değerlendirilebilir. Bu iki ana kaynaktan hareketle oluşturulan sınavlar ise ölçme ve değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada C1 sınav soruları incelenmiştir. Yukarıdaki iki çalışmadan hareketle hem öğretim programlarında hem ders kitaplarında üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda soruların seyrek bir biçimde yer aldığı görülmüştür. Tüm öğretim sürecinde öğrencilere bu tarzda sorular sorulmadan yapılacak C1 sınavlarında bu tip sorular sormak öğrencilerin başarısız olmalarına neden olabilir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğrenme öğretme sürecinin değiştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Özyalçın ve Kana (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 15 öğretmenin A1, B1 ve C1 düzeylerinde metin altı soru yazma becerilerini tespit etmek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özellikle C1 düzeyinde hazırlanan sorularda yaratma basamağında herhangi bir soru yer almadığı görülmektedir. Hazırlanan soruların %91.5'i hatırlama ve anlama basamağında yer alırken uygulama basamağında soru yer almamaktadır. Analiz etme ve değerlendirme basamaklarında yer alan sorular ise %8.5'tir. Uygulanan kur geçme sınavlarını hazırlayanların öğretim elemanları olduğu düşünüldüğünde bu çalışmadaki sonuçla paralellikler bulunması anlaşılabilir. Benzer sonuçlar Biçer (2019), Kana ve Güney (2020), Oktay (2015) ve Sertdemir'in (2021) çalışmasında da görülmektedir. Buradan hareketle alanyazında tespit edilen bulguların bu çalışmanın temel bulgusunu destekler nitelikte olduğunu ifade etmek mümkündür.

Alanyazın ile bu çalışmanın bulguları ve sonuçları değerlendirildiğinde üst bilişsel düzeyde sorular yazmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda, öğretim elemanlarına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre soru yazma seminerleri verilmesi önerilmektedir. Bu sayede öğrenme öğretme sürecinin ve hazırlanacak tüm sınavların niteliğini artırmak mümkün olabilecektir.

Kaynakça

Airasian, P. W. & Miranda H. (2002). The Role of Assessment in The Revised Taxonomy. *Theory Into Practice, 41*(4), 249-254.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman

Anderson, L., W. (2018a). Giriş. Özçelik, D. A. (Çeviren). Anderson vd. (Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama* içinde. ss. 5-16. Ankara: Pegem.

Anderson, L., W. (2018b). Sınıf Öğretiminde Uzun Süredir Var Olan Önemli Sorunlar. Özçelik, D. A. (Çeviren). Anderson vd. (Ed.) *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama* içinde. ss. 309-346. Ankara: Pegem.

Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 749-772

Arı, S. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2). 259-290.

Atalmış, E., H. (2019). Eğitimde Ölçülen Özellikler ve Aşamalı Sınıflaması. Çetin, B. (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde. (ss. 85-104). Ankara: Anı.

Bedir, G. (2020). Program Geliştirmede Temel Kavramlar ve Aşamalar. Berkant, H. G. (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine* içinde (ss. 1-25). Ankara: Anı.

Biçer, N. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler "New Trends in Teaching Turkish as a Foreign Language" içinde (179-193), *5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi.* Atina, Yunanistan.

Bümen, N., T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3-14.

Büyükalan, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel.

Demirel, Ö. (2020). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem.

Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(3), 87-96.

Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. In Orey, M. (Ed). *Emerging Perspectives on Learning,Teaching, and Technology*. (ss. 51-47) Zurich: Golabal Text.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education. (6. eds.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Furst, E., J. (1981). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Educational Issues. *Review of Educational Research, 51*(4), 441-453.

Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161. DOI: 10.29000/rumelide.752222.

Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(4), 1-9.

Korkmaz, C. B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Bağlamında A1 Düzeyindeki Dil Becerileri Temelli Kazanımlar. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 1587-1614.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. T*heory into Practice*, *41*(4), 212-218.

Leonard, K., Noh, E., Orey, M. (2010). Introduction to Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. In Orey, M. (Ed). Emerging Perspectives on Learning,Teaching, and Technology. (ss. 8-24), Zurich: Golabal Text.

Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyalçın, K. E., ve Fatih, Kana (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 488-506.

Sertdemir, E. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Türkçe Yeterlik Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Matsis Matbaa.

Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019a). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4), 2198-2214.

Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019b). TÖMER Türkçe Öğretim Programlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi. *Journal of Language Education and Research, 5*(2), 232-250. DOI: 10.31464/jlere.575801

Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

09. Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması[1]

Behlül Bilal SEZER[2]

Ufuk GÜVEN[3]

APA: Sezer, B. B. & Güven, U. (2022). Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 122-137. DOI: 10.29000/rumelide.1220501.

Öz

Araştırmanı amacı farklı sesli okuma (animasyon destekli, geleneksel ve etkileşimli) yöntemlerinin üçüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısına olan etkisini incelemektir. Farklı sesli okuma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel model kullanılmıştır. Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilkokuldan seçilen 45 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasında bir grupta geleneksel okuma yapılırken, diğer grupta etkileşimli okuma uygulanmış ve son grupta ise animasyon destekli okuma yöntemi altı hafta boyunca uygulanmıştır. Her uygulamadan sonra gruplara anlama testi uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak belirlenen ve animasyonu bulunan resimli çocuk kitapları aynı hafta aynı sırada farklı okuma gruplarına seslendirilmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, farklı okuma yöntemleri arasında dinlediğini anlama yönünden istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her ne kadar araştırma sonuçlarına göre farklı okuma yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunamasa da etkileşimli okuma yönteminin diğer okuma yöntemleri arasında en yüksek puana sahip okuma yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Geleneksel okuma yöntemi ise diğer okuma yöntemleri arasında en düşük puanlı okuma yöntemi olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılması düşünülen resimli çocuk kitaplarının animasyonlarının temin edilememesi araştırmanın en önemli sınırlılığı arasında yer almaktadır. Araştırma sonunda öğretmen ve öğretmen adaylarına farklı okuma yöntemleriyle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Gelecekte bu alanda çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara da animasyonlu hikâye okuma yöntemi hakkında önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yayın evlerine çıkardıkları resimli çocuk kitaplarının animasyonlarını da üreterek çocukların okuma ortamını zenginleştirmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dinleme, Geleneksel hikâye okuma, Etkileşimli hikâye okuma, Animasyon destekli hikâye okuma

---

1 Bu çalışma 'Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi' adlı tezden üretilmiştir.

2 Arş. Gör., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), behlulbilalsezer@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4287-7460 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220501]

3 Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), ufukguven@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1977-6426

Comparison of the effect of animation supported story reading method with other story reading methods

Abstract

The research is carried out in order to examine the effect of different methods of reading aloud (traditional-interactive-animated) on the success of understanding level of third-graders. A semi-experimental model was used in the study. The participants of the study was selected selected from a primary school located in the center of Northern West region of Turkey. A sample of 45 students from three different classes, 15 students from each classroom, were selected. At the application stage of the research, traditional reading was performed in one classroom, interactive reading was applied in the second classroom and animation supported reading method was used in the last classroom. Children's picture books with animation, determined by taking an expert opinion, were read to different classes at the same time in the same week. One-way ANOVA test was used to analyze the data. Results showed that there is no statistically significant difference between three different reading methods in terms of listening comprehension. Even though study found no significant difference, the interactive reading method was found to be the most effective reading method while traditional reading methoud found to be the least effective reading method. The fact that the animations of the children's picture books that are thought to be used in the research cannot be provided which is the most important limitations of the research. The study suggests that teachers and teacher candidates should know and experience different reading methods.

Keywords: Listening, just story reading, interactive story reading, animated story reading

1. Giriş

Bireylerin akademik hayatlarında desteklenmesi gereken becerilerin arasında anlama gelmektedir. Yeni bilgilerin eskileriyle bir araya getirilerek, sonuç niteliğinde başka yeni bilgiler elde etme süreci anlama olarak tanımlanmaktadır (Calp, 2010). Anlama diğer bir tanımıyla, söylenen ya da okunanın doğru bir şekilde anlaşılması, herhangi bir yolla öğrenilenlerin anlamlandırılmasıdır (Çelik, 2011). Özbay'a (2005) göre çocuğun ilkokula başlayana kadar anlama için kullandığı tek dil becerisi olan dinleme, bu süreçte oldukça hayati bir öneme sahiptir. Dinleme becerisine yeteri miktarda sahip olmak kişinin okulda, işte veya sosyal hayatta başarılı olmasını sağlamaktadır. İnsanlar yeni bilgiler öğrenebilmek için dinleme becerisine ihtiyaç duymaktadır (Doğan, 2016). Dinlemenin kendiliğinden gelişmesini beklemek oldukça zordur. Dinleme sürecinin durağanlıktan oldukça uzak ve dinamik bir süreç olduğu ve anlama yönüne de odaklanılması gerekliliği görülmektedir. Dinleme becerisini geliştirmenin yanında, diğer beceri alanlarını da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu alanlardan biri de dinlediğini anlama becerisidir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinlediğini anlama, sözlü ve görsel ipuçlarını kullanarak yüz yüze ve sözlü şekilde dinlediklerini anlamlandırmasıdır (Brown ve Carlsen, 1955'ten akt. Buran, 2008). Bu beceri okul çağı çocuklarının başarılı iletişim kurmalarında ve yeni bilgiler öğrenmelerinde oldukça önemli görülmektedir (Dickinson, Golinkoff, ve Hirsh-Pasek, 2010). Erken çocukluk döneminden itibaren kazanılan dinlediğini anlama becerisi ileriki yaşantılarında okuduklarını anlama becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Isbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol, 2004; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Ouellette, 2006; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkileyecek diğer bir yöntem de sesli okumadır. Ayrıca sesli okuma, öğrencilerin okumaya yeni başladıklarında, okuma düzeylerinin belirlenmesinde, dinleme ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanmalarında oldukça etkili bir yöntemdir (Çelik, 2006; Güneş, 2007). Yılmaz (2018) sesli okumayı, duyu organları tarafından sembollerin zihinde anlamlandırılmasının ardından konuşma organlarınca seslendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bunun yanında sesli okuma, öğretmenler ve ebeveynlerin akıcı ve dikkat çekici ifadelerle, soru ve yorumlarla, tonu, hızı, ses düzeyleri değiştirilerek, yüksek sesle metinlerin okunduğu bir öğretim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Johnston, 2016). Ayrıca sesli okumanın öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Kasten, Kristo, McClure ve Garthwait, 2005'ten akt., Kasten ve Yıldırım, 2011).

Öğrenci ve yetişkin arasında gerçekleşecek sesli okuma etkinliklerinin en başında hikâye okuma gelmektedir. Hikâye, çocuğun hayatı doğru yorumlamasını sağlamak amacıyla onları bilgilendirme, eğlendirme, ruhsal gelişimlerini destekleme, hayata hazırlama, onlara merak ve heyecan duygusu verme ilkesiyle yazılmış metinlerdir (Biçici, 2006). Hikâye okumak direkt olarak akademik kaygının dışında yapılan bir etkinlik gibi görünse de öğrencilerin akademik yönlerini geliştirmelerine olumlu katkıları bulunmaktadır (Wesseling, Christmann ve Lachmann, 2017). Hikâye anlatımı sadece sosyal bir olay değil, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, sözcük dağarcığını, dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Mayesky, 2008).

Hikâye okuma, çocukların ilkokul dönemlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan, sosyal ve alıcı dil becerilerini destekleyen bir yöntemdir. Bu alandaki araştırmalar göstermektedir ki hikâyeler çocukların dil becerilerini geliştirmenin yanında, onları sosyal yaşama da hazırlamaktadır (Isbell, Lindauer, Lowrance ve Sobol, 2004; Morris, Taylor ve Wilson, 2000). Aynı zamanda hikâyeler, çocukların sınırlı hayat deneyimlerini zenginleştirir, türlü insan karakterlerini tanımada ve iletişim kurmada onlara örnekler sunar (Kıran, 2008). Yetişkinlerin hikâye anlatımı gibi yöntemlerini kullanmaları çocukların katılımını da arttırmaktadır. Özellikle, öğrencilerin derste öğrendikleri soyut bilgilerin somut bir hale getirilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulabilmek için hikâyeler kullanılmaktadır (Şahin, 1998; Üstünoğlu, 1990). Hikâye anlatımı yöntemi aynı zamanda Türkçe, Fen, Kimya, Bilişim Teknolojileri gibi birçok farklı branşta kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte hikâyeler dijital bir form kazanmaya başlamıştır. Bilişim teknolojileri sayesinde etkileşimli ortamlar oluşturulabilir, eğitim daha renkli ve eğlenceli bir hale getirilebilir. Bu sayede öğrencilerin dersle daha fazla etkileşime girmeleri sağlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015).

Sesli hikâye okumaları, hem eğitsel bir amaca yürümek hem de çocuğa okuma zevki kazandırmak gibi amaçlarla da kullanılmaktadır (Galda ve Cullinan, 1991; Morrow, 1996). Bu nedenle çocukla birlikte yapılan hikâye seslendirme işlemi eğitmenler tarafından oldukça dikkatli yürütülmesi gereken bir süreçtir. Seçilen hikâye kitapları kadar çocuğa nasıl seslendirildiği de oldukça önemlidir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde başta geleneksel hikâye okuma, etkileşimli hikâye okuma ve dijital hikâye okuma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Wasik ve Bond, 2001; Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008). Öğretmenler genellikle bu yöntemlerden birini ya da birkaçını kullanarak çocuklara hikâye okumaları yapmaktadır. Gormley ve Ruhl (2005) geleneksel hikâye okumayı, yetişkin ve çocuk arasındaki soru sorma ve sözlü iletişim adına hiçbir duraklamanın yapılmadığı ve hikâye metninin kelimesi kelimesine çocuğa okunduğu yöntem olarak tanımlamaktadır. Geleneksel hikâye okuma yönteminde, öğretmen hikâyeyi çocuklara aralarda durmaksızın resimlerle birlikte okumaya başlar. Hikâyenin bir bütün olarak ve bölünmeden okunması esas alınır. Öğrenciler daha çok pasif

dinleyiciyken anlatıcı daha aktif bir konumundadır (Mandel, 2007; Wasik ve Bond, 2001). Geleneksel hikâye okuma yöntemi diğer yöntemlere göre daha sıkıcı olarak görünse de ilkokula yeni başlayan ve okuma yazma bilmeyen öğrencilerin sosyal ortamla etkileşime girme şansı yakaladıkları bir yöntem olarak da görülmektedir. Geleneksel hikâye okuma yöntemi ile yapılan bir çalışmada geleneksel okuma yönteminin çocuğun alıcı becerilerini kısmi bir ölçüde desteklerken, ifade edici dil becerilerini desteklemediğini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2017).

Diğer bir okuma yöntemi olan etkileşimli okumada ise, dinleyici ve okuyucunun zaman zaman rolleri değiştiği, anlatıcının belli aralıkla sorular sorarak dinleyiciyi de hikâye okuma sürecine dâhil etmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Arnold ve Whitehurst, 1994). Ayrıca bu okuma yönteminde, çocuğa kitabın üzerindeki görsellerden hareketle çeşitli sorular yöneltilerek, metinle ilgili çeşitli tahmin yapmaları istenir. Etkileşimli okuma boyunca yetişkinler, metindeki karakterlerle ilgili açık uçlu sorular yöneltir ve çocukların verdikleri cevapları tekrarlayarak genişletmelerini sağlamaktadırlar. Çocuktan gelen yanıtlara yeni bilgiler eklenerek, çocuğun kitaba olan farkındalığı artırılmaya ve hikâyeye olan katılımı yükseltilir. Bu sayede, çocuk hikâyeyi anlatan rolünü almaya başladıkça, anlatıcı öyküyü anlatma sorumluluğunu giderek çocuklara bırakmaya başlar (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999). Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk'ün (2018) yaptıkları etkileşimli okuma çalışmasında, etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesine olan etkisi incelenmiştir. 11 hafta süren uygulama sonucunda, öğrencilerin kurguladıkları hikâyelerde hece, kelime ve cümle açısından ön testte anlamlı fark görülmezken son testte tüm boyutlarda etkileşimli okuma grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, etkileşimli okuma yapılan grupta çocukların kelime hazinelerinin geliştiği görülmektedir. Ergül, Sarıca ve Akoğlu'nun (2016)'da yaptıkları diğer bir çalışmada, etkileşimli okumaların özellikle çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır. Tetik (2015)'in yaptığı çalışmada, etkileşime dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkileri incelenmiştir. Etkileşimli okuma yöntemi ile hikâye kitapları okunan deney grubu çocukların anlama düzeyi belirleme testi ve son test puanları arasındaki fark geleneksel yöntemle hikâye kitabı okunan kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farka oranla çok daha fazladır.

Alan yazında üzerinde durulan diğer okuma yöntemi de animasyon destekli hikâye okuma yöntemidir. Animasyon destekli hikâye okuma yöntemi, hikâye anlatımında hareketli görüntülerin, seslerin ve videoların birlikte belli bir uyum içinde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Göktepe, 2015). Bu yöntemde, hikâyede geçen metin ve olaylar dijital ortamdaki animasyondan takip edilir. Öğretmen bu süreçte sadece gerekli teknolojik ortamı hazır hale getirir ve hikâyeye müdahale etmeden çocuklarla birlikte takip eder. Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte okuma kaynaklarına video-ses efektleri, animasyon ve simülasyon gibi yeni unsurların eklenmesiyle, dijital-etkileşimli kitaplar ortaya çıkmaktadır (Işık, 2013: 399). Bir öğretim aracı olarak da kullanılan animasyonlu hikâyeler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde oldukça önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Alexander, 2011; Chung, 2006; Miller, 2010; Ohler, 2013). Aynı zamanda birden çok duyu organına hitap edebilen bu çoklu ortam uygulamaları sayesinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Zembat ve Zülfikar, 2006). Çiftçi (2019) yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Akça, Aytan ve Ünlü (2016)'nün yaptıkları araştırmada, seslendirme destekli animasyon programı ve bu programla hikâye animasyonu oluşturmalarını sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin animasyon programını benimsedikleri, akademik başarılarının arttığını ve bu yazılımı kullanmaya

devam etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sadik (2008), yürüttüğü çalışmada teknolojinin eğitim müfredatına dâhil edilmesinin öneminden bahseder ve yaptığı çalışmanın sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin derslere olan ilgilerinin arttığı görülmektedir.

Farklı sesli okuma yöntemleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla etkileşimli okuma çalışmalarının ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, sınırlı sayıdaki araştırmalar eşliğinde, öğrencilerin üç farklı sesli hikâye okuma yönteminin dinleme başarıları üzerine olan etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu yüzden bu araştırma, geleneksel, etkileşimli ve animasyon destekli hikâye okuma yöntemlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek ve ilerde farklı okuma türleriyle yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünüldüğünden oldukça önemli görülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada geleneksel, etkileşimli ve animasyon destekli hikâye okuma yöntemlerinin dinleme başarısı yönünden birbiriyle karşılaştırıldığı yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, tüm değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda başvurulan bir modeldir. Bu modelde aynı zamanda gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol olarak atanır (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Bu modelde gruplar oluşturulurken, klasik deneysel modelden farklı olarak ölçümler yapılmaktadır (Robson, 1993; Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Yarı deneysel modeli kullanmadaki amaç, bağımsız değişkene müdahale edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada kullanılan yarı deneysel model aşağıdaki tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yarı deneysel model

Gruplar	**Uygulama süreci**
Geleneksel hikâye okuma	6 hafta hikâye seslendirme
Etkileşimli hikâye okuma	6 hafta hikâye seslendirme
Animasyon destekli hikâye okuma	6 hafta animasyon izleme

2.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Düzce ili merkez ilkokulu üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu oluşturulmadan önce dört farklı gruba dinlediğini anlama testi uygulanarak, anlama düzeyleri birbirine denk olan üç farklı şube ve her şubeden 15 öğrenci olmak üzere toplamda 45 öğrenci araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmada, durumların betimlemesini yapabilmek için amaçlı örnekleme türü olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin nedeni seçilen okulun araştırmacıya yakın çevrede olması ve katılımcıların araştırma için gönüllü olmalarıdır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemelerinde, ulaşılması daha kolay bir yerin seçilmesi sebebiyle çalışmaya çabukluk ve pratiklik kazandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya başlamadan önce ilk olarak çalışma gruplarını belirlemek amacıyla okul yöneticileriyle görüşerek birbirine yakın düzeyde grupların seçilmesine özen gösterilmiştir. Aşağıdaki tablo 2'de uygulamaya katılan örneklem grubu gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırma sürecine dâhil edilen örneklem grubu

Grup	**Geleneksel Hikâye Okuma**	**Etkileşimli Hikâye Okuma**	**Animasyon Destekli Hikâye Okuma**
Öğrenci Sayıları	15	15	15

2.3. Veri toplama araçları

Katılımcıların anlama seviyelerini belirleme amacıyla MEB 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye edici bir metin ön test olarak dört farklı gruba uygulanmış ve ön test sonuçlarına göre birbirine denk üç farklı grup seçilmiştir. Bu metnin öğrencilerin anlama seviyelerini ölçmeye uygunluğuna alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmanın deneysel bölümünde kullanılacak altı hikâye kitabına iki akademisyen okuma uzmanının görüşleri alınarak karar verilmiştir. Aşağıda tablo 3'te uygulama sürecinde öğrencilere okunan hikâye kitapları uygulama sırasına göre verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

	Uygulama Sırana Göre Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları
1.	Aç Tırtıl
2.	Tombalak Fil'in Sabah Sporu
3.	Tali Okula Gidiyor
4.	Nokta
5.	Tali Karanlıktan Korkmuyor
6.	Ormanın En Sıradan Ağacı

2.3.1. Dinlediğini anlama başarı testi

Öğrencilerle her hafta yapılan sesli okumaların sonunda tüm öğrencilere dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinde sorulmak üzere üç adet basit anlama ve iki adet derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplamda beş adet soru hazırlanmıştır. Okuma uzmanlarından alınan geri dönüşler sonrası anlama soruları tekrar düzenlenerek başarıyı ölçme güçleri arttırılmıştır. Başarı testlerinin daha güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla cevap anahtarı hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak araştırmanın yürütüleceği okulda öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşülerek gerekli bilgilendirme toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmenlere sürecin ne kadar süreceği, öğrencilerle hangi uygulamanın yapılacağı, velilerin bilgilendirilmesinin önemi, okulun ve öğrencilerin araştırmadan elde edecekleri kazanımlar ve kendilerinden beklentiler tartışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış ve bunun araştırma sürecine olumlu katkılar sağlayacağı öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Araştırmada grupların anlama düzeylerini ölçmek amacıyla 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici bir metin (Bkz. Ek.1) kullanılmıştır. Seçilen metin dört farklı gruba da geleneksel yöntem kullanılarak seslendirilmiştir. Seslendirme bittikten sonra öğrencilere düzey belirleme testi (Bkz. Ek.2)

uygulanmıştır. Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan düzey belirleme testine milli eğitimde en az beş yıl tecrübeli iki sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak son haline karar verilmiştir. Öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla üç adet basit anlama üç adet derinlemesine anlama sorusu hazırlanmıştır. Öğrenci cevapları iki farklı kişi tarafından puanlanmıştır. Grupların anlama puan değerleri üzerinden yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlama puanları yönünden anlamlı bir fark olmadığından rastgele bir grup çalışmadan çıkarılmış, kalan üç gruba ise rastgele bir okuma yöntemi atanmıştır.

Araştırmanın diğer aşamasında hikâye kitapları altı hafta boyunca öğrencilere belirlenen okuma yöntemlerine göre uygulanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda bulunan sınıf öğretmenleri okuma sürecine dâhil edilmemiştir. Tüm hikâye seslendirme süreci aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanan her hikâyenin sonunda öğrencilere dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sorularının son haline okuma alan uzmanlarının görüşleri alınarak karar verilmiştir. Uygulanan başarı testinde beş adet soru bulunmaktadır. Başarı testinde yer alan beş sorunun üç tanesi basit anlamayı ölçerken, diğer iki soru da derinlemesine anlamayı ölçmektedir. Başarı testi puanlama işlemi araştırmacı ve yardımcı araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Dinlediğini anlama düzeyi belirleme testi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlayabilmek amacıyla verilerin normal dağılıma uygunluğuna dikkat edilmiştir. Normallik testi uygulanırken gözlem sayısı 29'dan fazla olan verilerde kullanılan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2006). Yapılan test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Düzey belirleme testi puanlarına göre verilerin dağılımı normal olduğundan parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Farklı sesli okuma türlerinin etkinliğini karşılaştırmak için her hafta uygulanan dinlediğini anlama başarı testlerinin analizi için ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin altı hafta boyunca aldıkları puan ortalamaları hesaplanarak final puanları oluşturulmuş ve bu puanların okuma türlerine göre karşılaştırmasını yapmak için ANOVA testi uygulanmıştır.

Öğrencilere her hafta dinledikleri hikâyeler ile ilgili dinlediğini anlama başarılarını ölçmek amacıyla dört anlama sorusu sorulması planlanırken, okuma alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda başarı testindeki soru sayısının yetersiz olduğuna karar verilerek bir soru daha eklenmiştir. Başarı testinin daha objektif bir şekilde değerlendirilmesi için cevap anahtarı hazırlanmıştır. Testteki sorulara verilen cevaplardan her bir doğru cevaba 20 puan verilmiştir. Cevabın bir kısmı doğru ise kısmî puan verilmiştir. Yanlış cevaplara ise 0 puan verilmiştir.

Veri toplama araçlarıyla toplanan tüm veriler araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Düzey belirleme testinin ve dinlediğini anlama başarı testlerinin puanlama işlemleri uygulamayı yürüten araştırmacı ve yardımcı bir araştırmacı tarafından birlikte eş zamanlı bir şekilde yapılmıştır. Elde edilen son puanlar bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

3. Bulgular ve yorum

Farklı okuma türlerinin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarına etkisini ölçmeyi hedefleyen bu araştırmanın ilk bölümünde öncelikle araştırmaya katılan grupların ön test sonuçlarına göre oluşturulma sürecine daha sonra ise araştırma soruları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Düzey belirleme testi

Bu bölümde araştırmanın örneklem grubunun nasıl oluşturulduğunun ve grupların haftalık olarak dinlediği anlama başarılarının karşılaştırılmasının üzerinde durulacaktır. Araştırma örneklemi için seçilen grupların araştırma uygulamasına başlamadan önce düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan ortalama başarı puanları aşağıda tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Düzey belirleme testine göre grupların varyans analizi tablosu

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
1. Grup	15	63,00	22,26
2. Grup	15	57,85	26,36
3. Grup	15	69,64	15,86
Toplam	45	63,48	21,94

Tablo 4'te görüldüğü üzere 1. grubun anlama düzeyi belirleme testi başarı ortalaması 63.00, 2. grubun başarı ortalaması 57.85 iken 3. grubun ise başarı ortalaması 69,64 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında dinlediklerini anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Düzey belirleme testinin ANOVA sonuçları

Haftalar	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	P
Gruplararası	977,816	2	488,908	1,016	,371
Gruplariçi	19248,929	40	481,223		
Toplam	20226,744	42			

Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre dinlediğini anlama düzeyi belirleme testi başarı puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F= 1,016, p=0,371; p> 0,05). Üç grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığından dolayı araştırmaya bu üç grupla devam edilmiştir.

3.2. Farklı okuma yöntemlerinin dinlediğini anlama yönünden karşılaştırılması

Farklı sesli okuma yöntemleri öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına etkisini incelemek amacıyla farklı sesli okuma gruplarının dinleme başarı testinden aldıkları skorları bir biriyle karşılaştırabilmek amacıyla grupların haftalık puan ortalamaları incelenmiştir. Üç grupta her hafta farklı bir hikâye kullanılmış yalnız aynı haftada aynı hikâyeler seslendirilmiştir. Aşağıdaki tablo 6'da haftalık olarak gerçekleştirilen sesli okumalar sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puan ortalamaları ölçülerek hangi sesli okuma yönteminin daha etkili olduğu bulunmaya çalışılmıştır.

Tablo 6. Birinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

1. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	2434.444	2	1217.222	3.886	0.028
Gruplariçi	13156.667	42	313.254		
Toplam	15591.111	44			

Tablo 6'ya göre ilk hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p < .05).

Tablo 7. İkinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

2. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	863.333	2	431.667	1.064	0.354
Gruplariçi	17036.667	42	405.635		
Toplam	15591.111	44			

Tablo 7 incelendiğinde ikinci hafta öğrencilerin başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Tablo 8**.** Üçüncü hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

3. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	747.778	2	373.889	0.771	0.469
Gruplariçi	20376.667	42	485.159		
Toplam	21124.444	44			

Tablo 8'e göre üçüncü hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Tablo 9. Dördüncü hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

4. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	790.000	2	395.000	1.078	0.350
Gruplariçi	15390.000	42	366.429		
Toplam	16180.000	44			

Tablo 9'a göre dördüncü hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Tablo 10. Beşinci hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

5. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	667.778	2	333.889	1.664	0.202
Gruplariçi	8430.000	42	200.714		
Toplam	9097.778	44			

Tablo 10'a göre beşinci hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Tablo 11. Altıncı hafta sesli okuma gruplarının dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA testi sonuçları

6. Hafta	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	474.444	2	237.222	0.543	0.585
Gruplariçi	18340.000	42	436.667		
Toplam	18814.444	44			

Tablo 11'e göre altıncı hafta öğrencilerin dinlediğini anlama başarı puanları ile sesli okuma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > .05). Analiz sonuçları incelendiğinde, sadece birinci haftada yapılan sesli okuma yöntemleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Söz konusu anlamlılığın hangi okuma yöntemleri arasında olduğunu bulabilmek için farklılaşmanın olduğu haftada çoklu karşılaştırma (post-hoc) test istatistiklerinden (Tukey HSD) yararlanılmıştır.

Tablo 12. Farklı sesli okuma yöntemleri arasında ilk hafta yapılan Tukey- HSD testi sonuçları

1. Hafta	**Hikâye Okuma Türleri**	**Hikâye Okuma Türleri**	**Ortalama Farkı**	**Standart Hata**	**p**
Tukey HSD	1	2	-18,00000	6,46275	,021
		3	-9,66667	6,46275	,303
	2	1	18,00000	6,46275	,021
		3	8,33333	6,46275	,409
	3	1	9,66667	6,46275	,303
		2	-8,33333	6,46275	,409

Tablo 12'de Tukey HSD testi sonuçlarına göre ilk haftadaki sesli okuma yöntemleri arasında ortaya çıkan anlamlılığın kaynağı 1. (geleneksel) ve 2. (etkileşimli) okuma yöntemlerinden kaynaklandığı görülmektedir (p= ,021; p < 0,05). Bu iki yöntemin başarı puan ortalamaları arasında 18 puan fark bulunmaktadır. Test sonuçlarına göre 1-3 (geneksel- animasyon destekli) ve 2-3. (etkileşimli-

animasyon destekli) okuma yöntemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Haftalık gerçekleştirilen sesli okumalardan alınan başarı puanlarının ortalamalarına göre gruplar arasında istatistiksel bir farklılığın incelenmesi amacıyla haftalık okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları kullanılarak ANOVA testi uygulanmıştır ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13. Farklı sesli okuma türlerinin haftalık başarı puan ortalamalarına göre betimsel istatistikleri

Hikâye Okuma Yöntemleri	**Katılımcı sayısı**	**Minimum Puan**	**Maksimum Puan**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Geleneksel	15	27,50	85,83	67,8889	17,09238
Etkileşimli	15	57,50	95,00	78,3333	11,33018
Animasyon destekli	15	50,83	88,33	72,0000	10,91907
Toplam	45	27,50	95,00	72,7407	13,80627

Tablo 13'e göre, haftaların toplamında geleneksel okuma yöntemi başarı puanı ortalaması 67,88 olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen etkileşimli okumalarda haftaların ortalamasının 78,33 olduğu ve son olarak animasyon destekli okuma yönteminde başarı puanı ortalamasının 72,00 olduğu görülmüştür. En yüksek başarı puana sahip okuma yöntemi ise etkileşimli okuma grubunun olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Farklı sesli okuma türlerinin haftaların ortalamasına göre dinlediğini anlama başarı puanlarına göre ANOVA sonuçları

Haftalar	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Ortalama kare**	**F**	**p**
Gruplar arası	830,494	2	415,247	2,308	,112
Gruplar içi	7556,481	42	179,916		
Toplam	8386,975	44			

Tablo 14'e göre farklı okuma yöntemlerinin haftalık başarı puan ortalamalarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır.

4. Sonuç ve tartışma

İlkokullarda özellikle Türkçe öğretimi sırasında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla farklı sesli okuma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada üç farklı sesli okuma yönteminin bir biriyle karşılaştırılması ve bu yöntemlerin dinlediğini anlama başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, her ne kadar üç farklı okuma türü arasında anlamlı bir fark olmasa da etkileşimli hikâye okuma yöntemi diğer okuma yöntemleri ile karşılaştırıldığında en etkili yöntem olarak bulunmuştur. Geleneksel sesli okuma yöntemi ise diğer

okuma yöntemleriyle kıyaslandığında en etkisiz yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015) geleneksel hikâye okuma yönteminin ülkemizde yaygın bir şekilde kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu okuma yönteminde öğretmen ve öğrenci etkileşimi oldukça sınırlı düzeyde ve daha çok kapalı uçlu sorularla sınırlı bir etkileşimin gerçekleşmesi söz konusudur (Fox ve Horacek, 2008).

Araştırma sonuçlarının etkileşimli okuma ile ilgili yapılan (Akoğlu, Duman ve Ergül, 2014; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2018;) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk'ün (2018) çalışmasında etkileşimli okumanın öğrencilerin kelime hazinelerine ve dil becerilerine olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Yurtbakan (2020) incelediği etkileşimli okuma çalışmalarının sonuçlarıyla, bu araştırmanın sonuçları bir birini destekler niteliktedir. Farklı kitap okuma türlerinden etkileşime dayalı okumanın diğer yöntemlere oranla dil gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar göstermektedir ki; etkileşimli okuma hem alıcı hem ifade edici dil gelişimini desteklemekte ve ayrıca sözcük öğretimi, fonolojik farkındalık gibi alanlarda da diğer okuma türlerine kıyasla daha yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Ayrıca, etkileşimli okumada kullanılan sorular çocukların dil gelişimini her yönden desteklediği ve çocukları yeni öğrenmeler için cesaretlendirdiği de yine alanyazındaki araştırmalarda (Mol, Bus, Jong ve Smeets, 2008; Towson, Gallagher ve Bingham, 2016) belirtilmektedir.

Çocukların erken yaşlarda teknoloji kullanılmasıyla birlikte teknoloji destekli eğitim uygulamalarına yer verilmeye başlanmıştır. Gelişen teknoloji kültürüyle birlikte okuma kültürünün de dijital bir yapıya büründüğü ifade edilmektedir (Gülbahar, 2012). Yapılan araştırmalar, hikâye anlatımında bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçların kullanılması çocukların öyküye odaklanmasına ve öyküyü anlamasına yardımcı olmaktadır (Kamil, Intrator, ve Kim, 2000). Ertem'in (2010) animasyon destekli okumayla ilgili yaptığı ve üç grubu birbiriyle karşılaştırdığı deneysel çalışmada, animasyon destekli hikâye okuma grubunda yer alan öğrenciler animasyonsuz izleyen ve geleneksel okuma yapan gruptaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan, animasyon destekli hikâye okuma yönteminin dezavantajlı yönlerinden bahseden çalışmada (Krcmar ve Cingel, 2014), geleneksel yöntemler hikâye okunan öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anladıkları ve ebeveynlerin geleneksel yöntemle çocuklarıyla daha fazla etkileşime girdikleri ifade edilmektedir. Ayrıca, Zipke (2017) tarafından yürütülen diğer bir araştırmada ise, dijital hikâye okuma yönteminin yetişkin eşliğinde yapılırsa eğer etkililiğinin artacağı savunulmaktadır.

4.1. Öneriler

Araştırmanın bulguları göstermiştir ki dinlediğini anlama bakımından üç okuma türü arasında da önemli bir fark yoktur. Bu yüzden öğretmenler ve ebeveynler herhangi bir okuma türünü kullanarak sesli okuma etkinlikleri yapabilirler. Diğer taraftan çocukların teknolojiye karşı yüksek motivasyon düzeyleri ve etkileşimli okuma yönteminin avantajları birleştirilerek animasyon destekli etkileşimli okuma yöntemi de hem sınıf içinde hem de evde bireysel olarak kullanılabilir. Bu araştırmanın yürütülmesi aşamasında sesli kitap seçimini etkileyen önemli bir faktör de kitaplarının animasyonlarının var olup olmamasıdır. Yayın evleri çıkardıkları kitapların animasyonlarını da üreterek okuma ortamlarına çeşitlilik ve zenginlik katmaya yardımcı olabilirler. Yine bu araştırmanın yürütülmesi sırasında animasyon destekli okuma yönteminin uygulanması aşamasında sınıflarda ki teknik donanım yetersizliği de (projeksiyon cihazının çözünürlülüğü, ses sisteminin yetersizliği, animasyonların kalitesi) araştırmanın bulgularını etkilemiş olabilir. Bu yüzden hem öğretmenler hem

de araştırmacılar animasyon destekli okuma yöntemini kullanmadan önce teknik yetersizlikleri gidermeye çalışmalıdır.

Bu çalışmada internet ortamında ulaşılabilen ve animasyona sahip resimli çocuk kitapları tercih edilmiştir. Öncelikle daha kaliteli resimli çocuk kitaplarının kullanılması planlanmış fakat animasyona sahip olmayan resimli çocuk kitapları araştırma sürecinden çıkarılmıştır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların ilk olarak animasyonlara erişim konusunda sorun yaşamayacakları resimli çocuk kitaplarını tercih etmeleri tavsiye edilmektedir.

Bu araştırmada farklı sesli okuma yöntemlerinin alıcı dil becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı sesli okuma yöntemlerinin ifade edici dil becerileri (konuşma-yazma) üzerindeki etkilerine bakılabilir. Ayrıca bu araştırmanın uygulama süresi altı hafta sürmüştür. İleride yapılacak araştırmaların uygulama süresinin daha uzun sürmesi tavsiye edilebilir.

Kaynakça

Akça, M., A., Aytan N., ve Ünlü., S. (2016). Seslendirme destekli animasyon programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9*(42)*, 1185-1191.

Akoğlu, G., Duman, C., ve Ergül Y. (2014). Dialogic reading: ıts effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13*(2)*, 622-639. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123.

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.

Arnold, D. S., ve Whitehurst, G. J. (1994). *Accelerating language development through picture book reading*. In D. Dickinson (Ed.), Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, yeti ve ilkeler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Biçici, N. (2006). *Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Buran, S. (2008). *The effects of computer assisted language learning on listening comprehension ability* [Unpublished M. A. thesis]. Atatürk Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. ve Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, *44(1)*, 233.

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4*(1)*, 33–50.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (fifth edition), London & New York: Routledge, Falmer & Francis Group.

Çelik, C.E. (2006) Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 18-30.

Çelik, E. (2011). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Çetinkaya, F., Öksüz, H.İ. ve Öztürk M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*. 11*(60)*. 705-715. https://10.17719/jisr.2018.2825.

Çiftçi., M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. ve Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39*(4)*, 305-310.

Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Emiroğlu S., ve Pınar F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic*- 8*(4)*, 769-783.

Ergül, C. , Akoğlu, G., Sarıca, A. , Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 *(3)* . https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17398/181872?publisher=mersin

Ergül, C., Sarıca, A. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17*(02)* , 193-206. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.

Ertem, I., S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9*(4)*, 140- 155. http://search.proquest.com/openview/bac1a20cb696ff95f2b649e25d99b607/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1576361.

Fox, M. ve Horacek, J. (2008). *Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever*. NY: Harcourt.

Galda, L. ve Cullinan, B. (1991). *Literature for literacy: what research says about the benefits of using trade books in the classroom*. In J. Flood, J. Jensen, E. Lapp, & J. Squire, (Eds). Handbook o f research on teaching the English language arts. 529- 535. New York, Mac Millan.

Gormley, S. ve Ruhl, K. L. (2005) Dialogic shared storybook reading: an ınstructional technique for use with young students in ınclusive settings, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21*(3)*, 307-313, DOI: 10.1080/10573560591007353.

Göktepe, E. (2015). *Geçmişten günümüze hareketli görüntü ve Türkiye'de animasyonun gelişimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Gülbahar, Y. (2012). *e-Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Işık, A. D. (2013). Dijital kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2*(2),* 395-411.

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1*(36)*, 34-46. http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/19409/206337.

Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today's Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52*(1)*, 39-42.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kamil, M. L., Intrator, S., M. ve Kim, H. S. (2000). *The effects of other technologies on literacy and literacy learning*. Handbook Of Reading Research, 3, 771-788. Doi: 10.4324/9781410605023.ch39

Kasten, W.C. ve Yıldırım, K. (2011). *Türk öğrencilerinin iyi birer okuryazar olmalarına yönelik öneriler*. Ankara: Maya Akademi.

Kıran, S. (2008). *Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Krcmar, M. ve Cingel, D., P. (2014). Parent–child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17*(3)*, 262-281. Doi: 10.1080/15213269.2013.840243.

Lonigan,C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22*(4)*, 306-322.

Lonigan C. J., Schatschneider C., ve Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. In Identification of children's skills and abilities linked to later Outcomes in reading, writing, and spelling (pp. 55-106). Washington, DC: National Institue for Literacy.

Robson, C. (1993). *Real word research; a resource for social scientists and practitioner- researchers*, Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

Mandel, E. (2007). *Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental ınvestigation of shared reading vs. reciprocal teaching* [Unpublished Master Thesis].

Mayesky, M. (2008). *Creative activities for young children*. (9th Ed.) New York, NY: Delmar.

Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19*(1)*, 7-26. Doi: 10.1080/10409280701838603.

Morris, V. G., Taylor, S. ve Wilson, J. (2000). Using children's stories to promode peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28*(1)*, 41-50.

Morrow, L. M. (1996). *Literacy and young children: research-based practices*. The Guilford Press, New York.

Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. ve Sobol, J. (2004). The effects of story-telling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Chilhood Education Journal*, 32*(3)*, 157-163.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56*(4)*, 487-506.

Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta.

Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* [Yayımlanmamış dokora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tetik, G. (2015) *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Towson, J. A., Gallagher, P. A. ve Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38*(4)*, 230-246. http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/106

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 *(2)*, 97-121. https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21407/229429.

Üstünoğlu, Ü. (1990). Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemiyle yetiştirilmesine yönelik program modeli. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3*(1)*,136-138.

Wasik, B.A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: ınteractive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93*(2)*,243-250.

Wesseling, P. B., Christmann, C. A., ve Lachmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in German kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364

Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. ve Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word ıdentification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.

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

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26*(1)*, 201-208. DOI: 10.24106/kefdergi.375865.

Yılmaz, M. (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8*(1)*, 135-156. DOI: 10.16916/aded.642138.

Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6*(2)*, 587-608.

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22*(4)*, 1695-1712. https://link.springer.com/article/10.1007/s10639- 016-9513-x.

10. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime öğretimi stratejileri belirlemelerinde edebî metinlerin önemi: "Korkuyu Beklerken" örneği[1]

Celile Eren ÖKTEN[2]

Neslihan KARAKUŞ[3]

Mehmet Önder KARACAOĞLU[4]

İrem Naz ÇAP[5]

APA: Ökten, C. E. & Güven, U. & Karacaoğlu, M. Ö. & Çap, İ. N. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının kelime öğretimi stratejileri belirlemelerinde edebî metinlerin önemi: "Korkuyu Beklerken" örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 138-163. DOI: 10.29000/rumelide.1221657.

Öz

Türkçe derslerinin nihai amacı dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde en önemli yapı taşlarından biri sözcük öğretimidir. Sözcük öğretimi çalışmalarının çeşitli etkinlik ve materyallerle desteklenmesi öğretimin etkililiğinin ve kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Edebî metinler ise kelime öğretim süreci için önemli materyallerden biridir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının, Oğuz Atay'ın *"Korkuyu Beklerken" (2017)* adlı eserinde yer alan sekiz öyküde geçen metindilbilimsel yapı özellikleri ile bağlantılı sözcükleri belirlemeleri istenmiştir. Böylelikle metindilimsel ölçütlerin, sözcük öğretimine katkısı değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında lisans düzeyinde yürütülen Metindilbilim (zorunlu) dersini alan öğretmen adaylarının *"Beyaz Mantolu Adam, Unutulan, Korkuyu Beklerken, Bir Mektup, Ne Evet Ne Hayır, Tahta At, Babama Mektup, Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya"* öykülerinin küçük yapı, büyük yapı, üst yapı unsurlarına ilişkin tespitleri incelenmiştir. Öğrencilerin metindilbilimsel ölçütlere göre tespit ettikleri sözcükler tasnif edilerek tablolaştırılmış ve sıklık değerleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sözcük öğretiminde metindilbilimsel ölçütlerle edebî metin kullanımının katkısı irdelenmiştir. Araştırma sonucunda metindilbilimsel ölçütlerin özellikle postmodern edebî metinlerde geçen söz varlığının anlaşılmasına katkı sağladığı; böylece postmodern metnin metindilbilimsel yapı unsurlarını destekleyen söz varlığının, metni anlama-yorumlama sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sözcük öğretimi, metindilbilim, postmodern hikâye, Korkuyu Beklerken.

---

1 Bu çalışma, yürütücülüğünü Doç. Dr. Celile Eren Ökten'in yaptığı "Türkçe öğretmeni adaylarının kelime öğretimi stratejileri belirlemelerinde edebî metinlerin önemi: 'Korkuyu Beklerken' örneği" başlıklı Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi - Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında hazırlanmıştır.

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), celileokten@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5541-648X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221657]

3 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Türkçe Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), neslihankarakush@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7808-1099

4 (Sorumlu Yazar) Uzman Öğretmen, MEB (Manisa, Türkiye) / Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (İstanbul, Türkiye), mehmetonder25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4461-6021

5 Öğr. Gör., Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (İstanbul, Türkiye) / Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (İstanbul, Türkiye), capiremnaz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0831-6969

The importance of literary texts in Turkish teacher candidates' determination of vocabulary teaching strategies: The case of "Korkuyu Beklerken"

Abstract

The ultimate aim of Turkish lessons is to develop the four basic language skills of listening, speaking, reading and writing. One of the most important building blocks in the development of these skills is vocabulary teaching. Supporting vocabulary teaching activities with various activities and materials is very important in terms of ensuring the effectiveness and permanence of teaching. Literary texts are one of the important materials for vocabulary teaching process. Within the scope of the research, prospective Turkish teachers were asked to identify the words related to the text linguistic structure features in eight stories in Oğuz Atay's *"Korkuyu Beklerken"* (2017). Thus, the contribution of text linguistic criteria to vocabulary teaching was evaluated. Within the scope of the research, in the spring semester of the 2021-2022 academic year, the determinations of the pre-service teachers who took the Text Linguistics (compulsory) course carried out at the undergraduate level in Yıldız Technical University Faculty of Education, Turkish Language Teaching Program in the spring semester of the 2021-2022 academic year regarding the small structure, large structure and superstructure elements of the stories *"Beyaz Mantolu Adam, Unutulan, Korkuyu Beklerken, Bir Mektup, Ne Evet Ne Hayır, Tahta At, Babama Mektup, Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya"* were examined. The words identified by the students according to the text linguistic criteria were classified and tabulated and frequency values were determined. Based on the findings, the contribution of using literary texts with text linguistic criteria in vocabulary teaching was analyzed. As a result of the research, it was concluded that text linguistic criteria contributed to the understanding of the vocabulary especially in postmodern literary texts; thus, the vocabulary supporting the text linguistic structure elements of the postmodern text contributed to the process of understanding and interpreting the text.

Keywords: Vocabulary teaching, text linguistics, postmodern story, Korkuyu Beklerken.

1. Giriş

1.1. Sözcük ve sözcük öğretimine genel bakış

Diller sesleri simgeleyen harflerden oluşan alfabelere sahiptir. Bu alfabelerde yer alan harfler birleşerek sözcükleri, sözcükler söz öbeklerini ve cümleleri, cümleler de dilin yazılı/sözlü eserleri olan metinleri oluşturur. Korkmaz'a (2003, 6) göre sözcük bir veya birden çok ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıpları, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir. Akyol'a göre (1997) ise sözcükler düşüncenin hafızada depolanmış şeklidir. Sözcüğe ilişkin tanımlardan yola çıkılarak sözcüğün "ifade ve düşüncenin oluşmasını sağlayan gizil bir güç" olduğunu söylemek mümkündür. Sözcük öğretimi ise bu sürecin ana dili edinimi ile başlayan ve her bireyin ömrü boyunca devam eden bir yolculuktur. Zira birey ilk sözcüklerinden son sözüne kadar yeni sözcükler duyma, alma, anlama; bunları öğrenme, kullanma, ifade etme süreci yaşar. İlk sözcük öğreticisi olan ebeveynler ve aile bireylerinden sonra öğretmenler, arkadaşlar, sosyal iletişim içerisinde olan kişiler, televizyon, sosyal medya, kitaplar ve dergiler sözcük öğretimi sürecinin aktörleridir.

Söz varlığı genel olarak "dildeki sözcükler"; özel olarak da "bir dili meydan getiren ikilemeler, deyimler, atasözleri, terimler, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler ve çeviri sözcükler" şeklinde ifade edilmektedir (Baş,

2011; İpek Eğilmez, 2010). Türkçe Sözlük'te (2009) ise söz varlığı "bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, sözcük hazinesi, sözcük kadrosu, vokabüler" olarak yer almaktadır. Oysa bir dildeki sözcüklerin tamamı ile bir bireyin bildiği bütün sözcükler birbirinden farklı kavramları ifade etmektedir (Uyar, 2012). Bu bağlamda Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2010, s.148) dillerin sahip olduğu sözcüklerin tümüne söz varlığı, bireylerin sahip olduğu sözcük dağarcığına da kişisel söz varlığı denmesini uygun bulmaktadır. Özalp (2011, s.4) ise kişinin bir dildeki bildiği sözcüklerin kişisel sözcük servetini, bir dildeki bütün sözcüklerin ise milli sözcük servetini ifade ettiğini belirtmektedir. Yani söz varlığı bireylerin sahip oldukları sözcük hazinesini içerirken sözcük bilgisi sözcüklerin farklı anlamlarını (eş, zıt, sesteş) ve farklı anlam ilişkilerinde bulunmalarını (gerçek, mecaz, terim) bilmelerini ve bağlama göre kazandıkları anlamları belirlemelerini içermektedir. Dolayısıyla sözcük bilgisine sahip olan kişiler söz varlıklarını daha kolay bir biçimde zenginleştirebilir ve dili etkili kullanabilirler (Deniz, 2017, s.35). Bu bağlamda söz varlığı bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük hazinesi olarak tanımlanabilecektir. Söz dağarcığı ise bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü olarak ifade edilebilmektedir.

Bir sözcüğü bilmek sözcüğü doğru telaffuz edebilmek, cümle içinde anlamlı olarak kullanabilmek, bir sözcükten yeni sözcükler üretebilmek için kökünden yeni sözcükler türetebilmek veya gövdesinden eklerini çıkarabilmek, sözcüğün ne anlama geldiğini bilmektir. Esasında bu boyutları bilmek aynı zamanda sözcüğün fonolojik, sözdizimsel, morfolojik ve semantik kapsamlarını bilmek anlamına da gelmektedir (Randall, 2007; Akt. Demirekin, 2017, s.26). Sözcüğün öğrenilmesi bu sürecin ardından hem anlama dayalı bir kurguyu belirli kurallar çerçevesinde sağlamayı hem de bu sözcükleri çeşitli ilişkiler ile gruplandırabilmeyi de beraberinde getirmelidir. Demir (2017, 26) sözdizimini, biçimsel bilgiyi ve anlam bilimini ilgilendiren bir konu olan sözcük çeşitlerini kullanılan alanın bakış açısındaki ölçütlere göre gruplandırır. Sözcükleri gruplara ayırırken hangi sözcük çeşidi başlığı altında yer alacağına karar vermek için sözcüklerin anlamlarını inceleyen "anlam bilimsel ölçüt", sözcüklerin tümce ya da söylemde dili kullanan bireylerin amacına göre yerine getirdikleri vazifeleri temel alan "işlevsel ölçüt", sözcükle ilgili biçimbilimsel deliller ve sözcüklerin dizimsel özelliklerine bakarak ait oldukları çeşitleri bulmaya yarayan "dil bilgisel ölçütler" mevcuttur (Sebzecioğlu, 2016). Demir ve Yılmaz (2012) ise sözcükleri işlevsel bakımdan gruplandırarak isim soylu sözcükler, edat soylu sözcükler ve fiiller olmak üzere üç temel gruba ayırmışlardır. İsim soylu sözcükler ise cümle içerisindeki görev ve anlamlarına göre isimler, zarflar, sıfatlar ve zamirler olarak dört ana gruba ayrılmıştır. Bu sözcüklerin, söz gruplarının öğretiminde dilbilgisine dayalı ayrımlarla birlikte anlam temelli ayrımlarda dikkate alınmakta ve ders materyalleri hazırlanırken bu hususlara dikkat edilmektedir.

Sözcük öğretimi, temel dil becerilerinin edinimi sürecinde en temel amaçlardan biridir. Alanyazınında yapılan araştırmalarda sözcük öğretimiyle alakalı bazı terimler karşımıza çıkmaktadır. Schmitt (2008, 333) bu terimlerden sözcük derinliğinin (vocabulary depth) sözcük genişliği (vocabulary size) kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak günümüzde sözcüğün anlamının bilinmesi yeterli görülmektedir. Buna rağmen dikkat edilmesi gereken husus bir sözcüğün öğrenilebilmesi ve doğru, etkili biçimde kullanılması için sözcüğe ilişkin anlamsal ve biçimsel bağlantıların da öğrenilmesi gerektiğidir. Öğretmen/öğretmen adayı sözcük yaygınlığından çok sözcük zenginliği üzerinde durmalı (Karatay, 2007, s.145), geliştireceği etkinliklerde de bu durumu dikkate almalıdır. Karatay (2007, s.145-146) bu kavramları "öğrencinin verilen sözcüğün birden çok anlamını bilmesi sözcük derinliğini; verilen anlamlar arasından cümle ortamı için uygun olanı seçebilmesi ise sözcük esnekliğini ifade eder." şeklinde tanımlamaktadır. Sözcük hazinesi "etkili bir iletişim için bilinmesi gerekli sözcükler" bütünüdür (Dwyer & Neuman, 2009). Sözcük dağarcığı zengin bireyler ise okuduğunu ve dinlediğini anlayan, bunu çevresine yazılı ve sözlü olarak anlatan ve böylece etkili iletişim becerilerine sahip olan

kişilerdir (Duran & Bitir, 2017, s.71). Sahip olunan sözcük dağarcığı bireyin hem eğitim hayatını hem de sosyal hayatını etkileyen önemli bir unsurdur. Wilkins (1972, s.111) ise sözcük öğrenmenin önemini şu şekilde ifade etmektedir: Dil bilgisi olmadan çok az şey aktarılabilir ancak sözcükler olmadan hiçbir şey aktarılamaz. Doğan (2014) ikinci bir dil öğrenilirken sahip olunan sözcük sayısının kısıtlı olduğu ve cümle oluşturmada zorlanıldığı durumlarda sözcük hazinesinin öneminin çok net bir şekilde görülebileceğini ifade etmiştir. Dil ediniminde sözcük hazinesinin önemi "sözcük bilgisi yabancı dil öğretiminde amaç değil dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan araçtır" şeklinde aktarılmıştır (Nation, 2001). Gass (1999) ise "yeni bir dil öğrenmenin yeni sözcükler öğrenme" anlamına geldiğini söyler. Hulstijin vd. (2005) tarafından yeni bir dil öğrenen öğrencinin metinde anlamını bilmediği sözcüklerle karşılaşmasının metnin anlaşılması konusunda ciddi problemler oluşturduğu fikri savunulmaktadır. Cellier (2008) ve Vancomelbeke (2004) ise sözcükler öğrencilerin evreni ve çevreyi anlamlandırma, zihinde canlandırma, fikirleri inceleme ve düzenleme, daha başarılı iletişim kurma ve sosyalleşme aşamalarına büyük katkı sunar (Akt. Güneş, 2013)

Sözcük bilgisinin biçim boyutu yazılı, sözlü ve sözcük bölümleri olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Alıcı dil ve üretici dilde sözcüğün algılanması farklılık göstermektedir. Anlam boyutunda biçim ve anlam, kavramlar ve göndergeler ile çağrışımlar alıcı ve üretici dilde farklı şekilde ayrılmaktadır. Kullanım alanında ise dil bilgisel işlevler, eş dizimlilik ve kullanımdaki sınırlılık dikkat çekmektedir. David H. Russel, sözcük bilgisini üç boyutta tanımlar:

- Derinlik (sözcüklerin çeşitli anlamlarını bilmek ve duruca anlamak)
- Genişlik (çeşitli konularda sözcükler bilmek)
- Ağırlık (bir konuda çok sözcük bilmek).

Bu boyutlar, çocuklar büyüdükçe, yetişme yoluna göre ilerleyip genişler (Akt. Göğüş, 1978, s.360).

1.2. Metindilbilim ve metnin yapı unsurları

Metni oluşturan sözcüklerin ve tümcelerin kendilerinden önceki ve sonraki sözcüklerle kurdukları dil bilgisine dayalı bağıntılar metnin küçük ölçekli yapısı ile ilgilidir. Tümcelerin birbirlerine eklenerek bir metin oluşmasını sağlayan yinelemeler, ön gönderim ve art gönderimler, örtük anlatımlar, eksiltili yapılar, tümceler arası bağıntı ögeleri gibi ölçütler doğrudan metnin küçük ölçekli yapısıyla ilgilidir. Metni oluşturan bu ölçütler bağlaşıklık olarak adlandırılır (Torusdağ & Aydın, 2014). Bağlaşıklık, metni oluşturan yapıların dilsel bütünlük sağlayacak biçimde birbirlerine bağlanmaları anlamına gelmektedir. Bağlaşıklık, "sözcüksel bağlaşıklık" ve "dilbilgisel bağlaşıklık" olmak üzere iki başlık altında ele alınır (Halliday ve Hasan, 1976, Akt. Güneş, 2013).



Görsel 1. Küçük yapı unsurları

Dil bilgisel bağlaşıklık, Halliday-Hasan (1976) ve Beaugrande-Dressler'e (1981) göre; "gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce yapısı (devrik tümce)" gibi dil düzenekleri ile sağlanır. Aynı, benzer ve zıt anlamlı sözcüklerin kullanımı veya alt-üst anlamlılık ilişkisi bulunan sözcüklerin kullanımı ile metinde sağlanan bağdaştırma yolu, sözcüksel bağlaşıklık (lexical cohesion) olarak bilinmektedir. Metin içinde geçen sözcüklerin aynı, eş anlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerle, üst terim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcüklerle ya da aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak yinelemesi ile oluşturulur (Akt. Dilidüzgün, 2008).

Metnin büyük yapısının incelenmesinde tutarlılığın yanı sıra, metnin anlamı, niyet, bilgi toplama, kabul edilebilirlik, yerlemleme, özetleme, anlatısal metinlerin incelenmesi, anlatının oluşumu ve genel izlem gibi ilişkilere de bakılması gerekmektedir. Bu bağlamda büyük yapı, diğer bir adlandırmayla bağdaşıklık/tutarlılık, şu bölümleri içermektedir: işlev (amacı, özgünlüğü), başlık, konu, anahtar sözcükler, konu tümcesi/ana düşünce tümcesi, içerik şeması (giriş-gelişme-sonuç), konu değişimi belirleyicileri, biçem (üslup-yazarın dili kullanım şekli, sözdizimsel ve anlamsal biçem), anlatıcı bakış açısı/odaklayım, özet, sonuç tümcesi, örge/izlek (tema) (Günay, 2007; Torusdağ & Aydın, 2014).



Görsel 2. Büyük yapı unsurları

Üst yapı bölümünde ise metinler; ton, tip ve türlerine göre sınıflandırılmıştır. Metnin tonu; yazarın okuyucuda üzüntü, heyecan, sevinç, coşku gibi ruhsal etkiler oluşturmak için kullandığı özelliklerdir. Metnin genel özelliğini, daha genel metin ulamlarını belirten metnin tipi; yazarın niyetine (metnin işlevine) ve yazarın metni düzenleyişine bağlıdır (Günay, 2007; İltar & Açık, 2019, s.318).

Günay, metin tonlarını öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağlatısal, destansı, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın ve gülünç olmak üzere bölümlere ayırır. Günay'a göre metin tonu, bir sözceleme sorunudur. Bu noktada söylemin hangi bağlamda üretildiği veya vericinin ruhsal durumunu ve dil kullanımını bilmek önemlidir. Metin tonu belirlenirken kimi zaman duyguların karşılığı olan sözcükler açıkça belirtilirken kimi zaman sözcük, tümce ve paragraflardaki anlamın yorumlanması gerekir (Günay, Karagöz & Oryaşın, 2014, s.113-114).



Görsel 3. Üst yapı unsurları

Metnin türü ise metinlerin kullanılmış oldukları iletişim ortamlarına ve sosyal bağlamlara bağlı olarak yapısal ve söylemsel özellikler taşımaktadır. Başka bir deyişle metin türü, aslında sosyal bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Dilidüzgün 2017; akt. Korkmaz, 2019, s.101). Metin türü olarak da

özyaşamöyküsel, öğretici, işsel, mektup, aytamlık, polemik, olağanüstü düşlemsel, destansı, romanesk, ağlatısal, gülmece ve dramatik olmak üzere on iki farklı türden söz edilmektedir.

Metin tipi ise bazı ortak yönlerle ilgili sınıflandırılmış metnin genel özelliğini belirtir. Anlatısal, betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici, kanıtlayıcı, söyleşimsel, buyurucu ve sözbilimsel olmak üzere sekiz metin tipi verilmektedir (Günay, 2017; akt. Korkmaz, 2019, s.102).

1.3. Sözcük öğretimi stratejileri belirleme açısından edebî metinlerin kullanımı

Sözcük öğretimi sürecinde metinler önem taşımaktadır. Metinlerin kullanımı ile yürütülen süreç farklı etkinliklerle desteklenmektedir. Öğretmenler çocuğun/öğrencinin yaş, duyuşsal ve duygusal gelişim, öğrenme stilleri ve hızı gibi durumlarını dikkate alarak bu süreci yürütmektedir. Sözcük öğretimi sürecinde kazanımlar dikkate alınmakta, sözcük öğretiminin genel amacına uygun tasarımlar tercih edilmektedir.

- Sözcük öğretiminde metindilbilimsel ölçütlerin anlama-yorumlama sürecine katkısı nedir?
- Öğretmen adaylarının, postmodern edebî metinlerdeki metindilbilimsel yapı özelliklerine ilişkin tespitleri nelerdir?

Türkçe öğretmeni adaylarının edebî metinlere dayalı sözcük öğretim süreçlerini ve metindilbilimsel açıdan metinlerin küçük yapı, büyük ve üstyapı unsurlarına ilişkin bulguları incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; Türkçe öğretmeni adaylarının hangi sözcük öğretim stratejilerinden yararlandıkları, okuma-anlama becerisini destekleyen ne gibi bağlamsal teknikleri kullandıkları belirlenerek öğretim becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında lisans düzeyinde metindilbilim dersini alan öğretmen adaylarının edebi metinlerle sözcük öğretimi etkinliklerine yönelik tespitleri; bu metinler bağlamındaki tespitlerinden hareketle Oğuz Atay'ın *"Korkuyu Beklerken"* adlı eserinin küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı unsurları incelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak sürdürülmüştür. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplanan veriler "durum çalışması" olarak derlenmiştir. Oğuz Atay'a ait *"Korkuyu Beklerken"* adlı eser metindilbilimsel yapı unsurlarının belirlenmesi için öğretmen adaylarına verilmiştir. Öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencileri bu öykülere ilişkin metindilbilimsel yapı özelliklerini belirleyerek MS Powerpoint sunumu hâline getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının metindilbilimsel açıdan incelediği Oğuz Atay'a ait *"Korkuyu Beklerken"* adlı eserde yer alan sekiz öykü ise şunlardır:

- Beyaz Mantolu Adam
- Unutulan
- Korkuyu Beklerken
- Bir Mektup
- Ne Evet Ne Hayır
- Tahta At
- Babama Mektup

- Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya

Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülen metindilbilim dersini alan 60 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladığı çalışmalar öncelikle öykü dağılımına göre tasnif edilmiştir. Ardından öykülere ilişkin tespitler doküman incelemesi ile ele alınarak analiz edilmiştir. Öykü incelemelerinde öykülere ait küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı unsurlarına dayalı tespitlerin sıklık frekansları belirlenmiş, sınıflandırılmıştır. Elde edilen bu veriler somut hâle getirilerek tablolaştırılmıştır.

Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi tarafından 2022 yılı SBA-4728 numarasıyla *"Sosyal Bilimler-Genel Araştırma Projesi"* olarak desteklenmiştir. Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan 24.06.2021 tarih ve 2021/04 sayılı etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. "Beyaz Mantolu Adam" öyküsüne ilişkin bulgular

"Beyaz Mantolu Adam" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	21	manken, cami, manto, adam, sokak, başarısız, para, dilenci
Eşdizimsel Örüntüleme	26	cami, minare, kubbe (en çok geçen), dilenme, parasızlık (en çok geçen), başarısızlık, manken, kukla, dilenmek, manto, iş, parmaklıklı pencere, avlu
Gönderim	46	beyaz mantolu adam, cami, deli, hamal, yoğurtçu, tombalacı, ihtiyar, dilenci
Eksilti	1	Cami
Örtük Anlatım	5	İntihar, oyun, manto, yalnız adam, dilenci
Değiştirim	1	kemer takmak (öyle)
Bağıntı Ögeleri	26	hatta (en çok geçen), belki, fakat (en çok geçen), sonra (en çok geçen), rağmen, ve (en çok geçen), ne ... ne, ya da, ayrıca

Tablo 1. "Beyaz Mantolu Adam" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 1 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=46)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Eksilti (f=1)* ve *Değiştirim (f=1)* iken *Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Beyaz Mantolu Adam" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	34	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle tam uyuşmamakta ana karakterinden başlığı almıştır
Biçem/Odaklayım	18	doğrudan aktarım, devrik cümle, soru ve ünlem cümlesi, argo tabirler (en çok geçen), sıfır odaklayım, söz sanatları, bağlaç, dış odaklayım (en çok geçen), kalıp sözler (beddua)
Örge/İzlek	14	yalnızlık, topluluk, kalabalık, ölüm, giyim, birey ve toplum çatışması, topluma yabancılaşma, yalnızlık, kaçış, bireyin toplum nazarında kendisiyle hesaplaşması, kendini cezalandırmak (intihar), modern dünyadaki insanın buhran ve çıkmazı, içselleşme, aykırılık (en çok geçen), fakirlik, başarısızlık
Anlatıcı Bakış Açısı	22	gözlemci, dış odaklayım (en çok geçen), üçüncü tekil anlatıcı, sıfır odaklayım
Anahtar Sözcükler	10	beyaz mantolu adam, dilenci, kalabalık, başarısızlık, sessizlik, parasızlık, yalnız, korkmak, gülümseme, manto (en çok geçen) başarısız, turist, dilenmek, para, ihtiyar, cami

Tablo 2. "Beyaz Mantolu Adam" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 2 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=34)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken tam uyuşmadığına yönelik tespitler de bulunmaktadır. Bunun dışında anlatıcı unsurunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklılıklar *gözlemci* ve *dış odaklayım* ekseninde yoğunlaşmaktadır.

"Beyaz Mantolu Adam" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	45	anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal metin/öykü, anlatısal metin/betimleyici, hikâye
Ton	46	dramatik (en çok geçen), dokunaklı (en çok geçen), müphemlik, içsel, ötekileştirme, çıkar sağlama, yalnızlık, topluma aykırılık, duygusal, gülmece, ağlatısal, kargaşa
Tip	44	öyküleyici (en çok geçen), hikâye, betimleyici, anlatısal, etkileyici
Sık Kullanılan Sözcükler	7	manto (en çok geçen), dilenmek, cami, kalabalık, vitrin, manken, kemer, yalnızlık, çaresizlik, yabancılaşma, farklılık, birey, toplum, aidiyet, ötekileştirme, çatışma, başarısız, turist, Allah belanı versin, boş ver abi, kendini yutturmaya çalışıyor, ilgisini çekmek, yalnız, tezgah, dilenci, ihtiyar

Tablo 3. "Beyaz Mantolu Adam" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 3 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *dramatik, duygusal* kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde anlatısal, hikâye, öykü gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.2. "Unutulan" öyküsüne ilişkin bulgular

"Unutulan" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	23	tuvalet, elbise, çok daha önce, haklı, el feneri, fener (en çok geçen), kavga, çatışma, resim, halde, düşünmek, ayakkabı, torba, ölmek, pis, pasaklı, unutmadım, iyi, kötü, sonra
Eşdizimsel Örüntüleme	18	tavan arası motifi toz, örümcek, karanlık, böcek (en çok geçen), kol, diz, parmak, ışık, fener, aydınlık, tuvalet, balo, gece, dans etmek, unutmak, motifi tozlanmak, örümcek, tavan arası, organ motifi, diz, diş, ayak, sol el, kalp, deri, göğüs, göz
Gönderim	45	koca, tavan arası (en çok geçen), eski sevgili (en çok geçen), kadın, resim, kitaplar
Eksilti	1	deri
Örtük Anlatım	3	ölüm, manto, kendi, kadın
Değiştirim	3	mor ayakkabı (birini), pislik ve pasaklılık içinde çırpındım (böylece), her şeyi söylerdi (öyle)
Bağıntı Ögeleri	33	sonra (en çok geçen), çünkü, fakat (en çok geçen), ve, de, ama, ancak, belki, ne... ne, rağmen

Tablo 4. "Unutulan" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 4 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=45)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Eksilti (f=1)* olarak görülmüştür. *Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Unutulan" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	38	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle tam örtüşmemekte, başlık anlamlı ancak metin ile ilgili bilgi vermemekte
Biçem/Odaklayım	20	dış odaklayım, sade dil, doğrudan anlatım, sıfır odaklayım (en çok geçen), gözlemci, birden çok bakış açısı, eksiltili cümle, ünlem ve soru cümlesi (en çok geçen), yineleme (en çok geçen), benzetme, kalıp söz, bağlaç, iç odaklayım
Örge/İzlek	6	tavan arası, telaş, koşuşturma, eski sevgili, gerçek, ölüm (en çok geçen), zaman, mutsuzluk, pişmanlık, düşünce, düşünmek aşk, sevgi, unutmak, tutunma, yabancılaşma, uzaklaşma, tutunamayan
Anlatıcı Bakış Açısı	22	kahraman, gözlemci (en çok geçen), hâkim bakış açısı, iç monolog, sıfır odaklayım, iç odaklayım (en çok geçen), dış odaklayım
Anahtar Sözcükler	11	unutulan, tavan arası (en çok geçen), eski sevgili, fotoğraflar, el feneri, resim (en çok geçen), unutmak (en çok geçen), mutsuzluk, yalnız, ölüm (en çok geçen), korku, karanlık, sevgili, kitap, fener, hatırlamak, meraksızlık, küflenmiş, buruşmuş, pislik ve pasaklılık

Tablo 5. "Unutulan" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 5 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=38)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken metinle ilgili bilgi verilmediğine dair tespitler de bulunmaktadır. Bunun dışında anlatıcı unsurunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu

farklılıklar gözlemci ve iç odaklayım ekseninde yoğunlaşmaktadır. *İşlev, Sonuç Cümlesi, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, Bağıntı Ögeleri, İçerik Şeması, Ana Duygu* başlıklarında ise bulguya rastlanılamamıştır.

"Unutulan" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	45	anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal (en çok geçen), anlatısal metin/öykü, anlatısal metin/betimleyici, hikâye, öykü öyküleyici
Ton	46	dramatik (en çok geçen), dokunaklı (en çok geçen), ağlatısal, içsel (en çok geçen), çaresizlik, endişeli, içsel ve dokunaklı, üzüntü, mutsuz, telaş, karamsar ruh hali, yabancılaşma, düşlemsel
Tip	44	öyküleyici (en çok geçen), hikâye, betimleyici, anlatısal, etkileyici, öyküleyici ve betimleyici
Sık Kullanılan Sözcükler	7	tavan arası (en çok geçen), toz, resim (en çok geçen), el feneri eski, karanlık, sevgili (en çok geçen), kitap, sandık, düşünce, korku, yalnızlık, değer, yaşam temposu, aşk, unutulmak, hatırlamak, ölmek (en çok geçen), Aman ya Rabbi!, Aman Allah'ım!, ne yazık, cesaret etmek, çok şahane, gülümsemek

Tablo 6. "Unutulan" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 6 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *dramatik, duygusal* kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde anlatısal, hikâye, öykü gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.3. "Korkuyu Beklerken" öyküsüne ilişkin bulgular

"Korkuyu Beklerken" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	31	Balzac, Stendal, Zola, Kafka, Aristo, Platon, romantik, realist, kitap, devlet, nazariye, kalemim, gizli, korku, korkmak, mektup (en çok geçen), kuzey, güney, köpek (en çok geçen), dil, çünkü (en çok geçen), belli belirsiz (en çok geçen), ölmek, yalnız, gıcırtı, suç, mezhep, önce, sonra
Eşdizimsel Örüntüleme	21	koridor, tanıdık, eşya, raf, oda, kapı, anahtar, vazo, çakmak, tuvalet, kitap, salon, heykel, sigara tablası, sigara, ayakkabı, beyefendi, efendim, üstadım, ustam, karalamak, yazı, dil, virgül, nokta, ünlem (en çok geçen), evde bulunan eşyalar ile örüntüleme; bozuk çakmak, vazo, anahtar, zarf, mektup; okuma yazma, postacı, yazısız, pulsuz, damgasız, zarf (en çok geçen), anahtar; anahtar deliği, ters tarafa çevirmek, kilit, kapı, tokmak, kapının dili, doktora, doçent, profesör, öğretim üyesi, otlar, ağaçlar, tarlalar, mutlakıyet, meşrutiyet, cumhuriyet, endişe, adımlarını sıklaştırmak, korkmak, gerginlik, kapı; anahtar, dil, tokmak, kilit, sokak; köpek, ev, çöp tenekesi
Gönderim	43	küçük bir defter, ikramiye, köpek (en çok geçen), arkadaş, zarf (en çok geçen), yabancı ülke temsilcileri, öğretim üyesi, motosikletli bakkal, cep defteri, hizmetçi
Örtük Anlatım	7	yüksek düşünceleri anlamayacak kimseler, bilgi görgü, karakterin maddi durumunun iyi olmaması (en çok geçen), havlayan köpek ısırmaz, toplumla barışını

		sağlayamamış bir adamın, kendisine has düşüncesi, sözcüğü, cümlesi olmadığı mesajı
Değiştirim	6	bir iki ifadesi (onların), köpeklerin havlayıp anlatıcının peşine takılması (böyle) (en çok geçen), kapı tokmağının çevirmeden açılması (öyle)
Bağıntı Ögeleri	30	sonra, çünkü (en çok geçen), fakat (en çok geçen), ve, belki, demek ki, rağmen, ya da (en çok geçen), bu nedenle

Tablo 7. "Korkuyu Beklerken" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 7 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=43)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Değiştirim (f=6)* ve *Örtük Anlatım (f=7)* iken *Eksilti, İşlevsel Cümle Yapıları, Zaman/Kip, Benzerlik/Koşutluk* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılmamıştır.

"Korkuyu Beklerken" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	38	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle tam örtüşmemekte, içerikle uyuşmakta ancak içerikle ilgili tam olarak bilgi vermemekte
İşlev	23	iç odaklayım (en çok geçen), doğrudan anlatım, sade ve yalın dil, soru tümcesi, birinci tekil ağız, eksiltili cümle, söz sanatı (en çok geçen), argo tabir (en çok geçen), bağlaç, deyim, atasözü, kalıp sözler
Örge/İzlek	14	yalnızlık (en çok geçen), korku, bilinmezlik, topluma yabancılaşma, korku, içselleşme, uyumsuzluk, yalnızlık (en çok geçen), ölüm, beklemek, "sahip olunan korkulardan kaçarak hiçbir yere varamayız, korkulardan kurtulmanın en iyi yolu korkulardan kaçmak değil onunla karşı karşıya gelmektir."
Anlatıcı Bakış Açısı	17	kahraman (en çok geçen), iç odaklayım, birinci tekil kişi (en çok geçen)
Anahtar Sözcükler	15	Ubor Metenga, örgüt, mektup (en çok geçen), ölü diller uzmanı, çek, korku (en çok geçen), köpek (en çok geçen), yalnızlık (en çok geçen), sigara (en çok geçen), mezhep (en çok geçen), kötülük (en çok geçen), kasvet (en çok geçen), ümitsizlik, ölüm, ihtiyat, dil, zarf, yabancı, gariplik
Bağıntı Ögeleri	1	ancak, ve, daha, yalnız

Tablo 8. "Korkuyu Beklerken" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 8 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=38)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken metinle uyuşmadığına dair tespitler de bulunmaktadır. Bunun dışında anahtar sözcük belirlemede çeşitlilik fazladır. Bu çeşitlilik içerisinde sıklık gösteren "*mektup, korku, köpek, mezhep, kasvet ve kötülük"* sözcükleridir. *Biçem/Odaklayım, Sonuç Cümlesi, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, İçerik Şeması, Ana Duygu, Konu* başlıklarında bulguya rastlanılamamıştır.

"Korkuyu Beklerken" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	44	anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal (en çok geçen), anlatısal metin/hikâye, açıklama, hikâye (en çok geçen), öykü betimleyici, bilgilendirici
Ton	47	içsel (en çok geçen), dramatik (en çok geçen), güldürü, gülmece, içsel ve dokunaklı (en çok geçen), endişe, karamsar ruh hali, yalnızlaşma, içsel, dramatik, düşlemsel metin, içsel ve düşlemsel, şaşırma ve yalnızlık, eleştiri, beğenmeme, kızgınlık ve sinirlilik, ikna/ispatlayıcı/öğretici, içsel, öğretici, kaygı, korku
Tip	44	öyküleyici (en çok geçen), anlatısal (en çok geçen), bilgi akışı sağlayan, hikâye, betimleyici, korku dolu
Sık Kullanılan Sözcükler	5	korku (en çok geçen), beklemek, yalnızlık (en çok geçen), mektup (en çok geçen), gizli mezhep, düşünmek, öğretim üyesi, ümitsizlik, korku, ölüm, dil, ev

Tablo 9. "Korkuyu Beklerken" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 9 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *dramatik, içsel, içsel ve dokunaklı* kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici, anlatısal, hikâye gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.4. "Bir Mektup" öyküsüne ilişkin bulgular

"Bir Mektup" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	34	hayvan (en çok geçen), ayı, köpek (en çok geçen), kahve (en çok geçen), muhterem, gelmek, gelmemek, efendim, uzun mektup (en çok geçen), özür dilemek, terzi, elbise, dikmek, dikiş, prova, giymek, söz, ön arka (en çok geçen), kendi, içkili mürekkep, terzi
Eşdizimsel Örüntüleme	6	yalnızlık; arkadaş, duman, havasızlık, dertleşme, içmek, ev, yatak, karışıklık, şarap, düşüp kalkmak, tanımak, yırtmak, eskimiş bir dil, modası geçmiş bir anlatım, sözlük, satırlar, yazmak, heyecan, endişe, duygu, ev, yatak, koltuk, kıyafet; pantolon, gömlek, atlet, kazak
Gönderim	37	kuduz, bazı arkadaşlarım, kadın (en çok geçen), yaratık, arkadaşlar, köpek (en çok geçen), yaş farkı (en çok geçen), pek muhterem efendim, terzi, üçüncü şey
Örtük Anlatım	4	Fakat ülkemizde tabiat şartları ağırlaştıkça insanlar da şartlarını ağırlaştırırlar. Eşit iki insan olduğumuz izlenimini verdiniz benimle konuşurken. Karakter kendini diğer insanlarla eşit görmüyor ve görülmüyor, kendini kabul ettirme ve kanıtlama çabası da buradan geliyor. Alkolün dokunduğu üçüncü şey onu aşağıya çekmeye çalışan ruhunun diğer yüzüdür. Henüz sahibi olamadığı şeyleri elinden almaya çalışan ama iletişim kurmaktan kaçamadığı ama sürekli olarak da kavgalı olduğu ruhunun diğer yönüdür.
Değiştirim	3	serseri dolu meyhane (böyle), sanki ben bir dostunuzmuşum da kahve içmeye gelmişim gibi cümlesi (böyle), kadın (onlar)
Bağıntı Ögeleri	31	ve (en çok geçen), da, -de, hatta (en çok geçen), rağmen, fakat (en çok geçen), çünkü (en çok geçen), sonra, ne var ki, oysa, sonuna kadar, ama, ya da

Tablo 10. "Bir Mektup" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 10 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=37)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Değiştirim (f=3)* ve *Örtük Anlatım (f=4)* iken *Eksilti, Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Bir Mektup" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	36	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle tam örtüşmemekte, çağrı görevi, başlık mektupta anlatılanlarla ilgili ipucu vermemekte, başlık hikâyenin türü hakkında bilgi verse de içeriğini yansıtmaz
Biçem/Odaklayım	16	doğrudan aktarım, sade dil, birinci tekil kişi (en çok geçen), iç odaklayım (en çok geçen), deyim (en çok geçen), ara söz, kalıp söz, argo kullanım, benzetme, bağlaç, ikileme
Örge/İzlek	11	lüzumsuzluk, size başka şeylerden de bahsetmek isterim -bunların, bu önemsiz ayrıntıların dışında, demek istiyorum. yalnızlık, bunalım, kendinden utanma, beceriksizlik, aşağılık duygusu (en çok geçen), benlik/ mektup, korku, bozulmuşluk, tutunamayan, topluma uyum sağlayamayan birey yalnızlaşır. Kendini ifade edemeyen duygularını dışa vuramayan insanların kendilerini rahatlatma şekli normalinden biraz farklıdır. Hayvan, veteriner, kuduz, çişini tutmak, köpek kokusu
Sonuç Cümlesi	1	Bivesile
Anlatıcı Bakış Açısı	24	kahraman (en çok geçen), iç odaklayım, birinci tekil kişi
Anahtar Sözcükler	8	mektup (en çok geçen), sevgili, özür dilemek, yalnızlık, köpek (en çok geçen), mektup, telaş, muhterem, cesaret, saygı, terzi, yazı, kadın, efendim, üçüncü şey
Bağıntı Ögeleri	1	fakat, yalnız

Tablo 11. "Bir Mektup" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 11 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=36)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken metinle uyuşmadığına, mektupta anlatılanlara ilişkin ipucu vermediğine, tür/içerik yansıtma işlevinde yetersizliğine dair tespitler de bulunmaktadır. *İşlev, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, İçerik Şeması, Ana Duygu* başlıklarında ise bulguya rastlanılamamıştır.

"Bir Mektup" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	44	kişisel mektup (en çok geçen), anlatısal metin-hikâye (mektup), anlatısal metin-mektup, anlatısal metin-öykü, anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal (en çok geçen), hikâye, açıklayıcı, öyküleyici, öykü
Ton	45	içsel (en çok geçen), bozulmuşluk, korku, yalnızlık duygusu, öğretici, dokunaklı, öyküleyici, betimleyici, esenlikli, kaygı
Tip	45	öyküleyici (en çok geçen), açıklayıcı, hikâye, betimleyici, anlatısal, etkileyici, korku dolu

Sık Kullanılan Sözcükler	5	mektup (en çok geçen), üçüncü şey, muhterem efendim, köpek (en çok geçen), koku, yalnızlık, lüzumsuzluk, işsizlik, iç benlik, efendi (en çok geçen), meyhane, aman Allahım!, aksi şeytan

Tablo 12. "Bir Mektup" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 12 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ve tipi ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *içsel, dokunaklı, yalnızlık duygusu* gibi kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici, betimleyici, anlatısal, hikâye gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.5. "Ne Evet Ne Hayır" öyküsüne ilişkin bulgular

"Ne Evet Ne Hayır" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	27	içten, samimi, sevgi, saygı, dürüst, namuslu, genç, güzel, açık, doğru, keskin, sigorta memurluğu, havagazı tahsildarlığı, ilaç satıcılığı (en çok geçen), reklamcılık (en çok geçen), evet (en çok geçen), hayır (en çok geçen), red (en çok geçen), sevdiğim insan, ne evet ne hayır (en çok geçen), yemek içmek (en çok geçen), gece gündüz (en çok geçen), seve seve (en çok geçen), sert yumuşak, dilenci zengin, efendim, 5 yıldır, girmek çıkmak, evet hayır, 4 sayısı, gazete, mert, sevgi
Eşdizimsel Örüntüleme	12	bulaşık insan, gayrimeşru iş, para, silah, şantaj (en çok geçen), tehdit (en çok geçen), koz, mal, çalmak, katlanmak, sevdiğim, yakalanmak, el ele vermek, dert, zorluk, dayak yemek, tutuklu (en çok geçen), hapis (en çok geçen), cezaevinde yatmak, içten, samimi, namuslu, dürüst, gazetecilik; başlık, gönül postası, gazete (en çok geçen), baskı, gayrimeşruluk, tehdit, şantaj, baskı, hapis, hırsızlık (en çok geçen), iş, sigorta, memurluk, havagazı tahsildarlığı, ilaç satıcılığı, reklamcılık, meslek, gazetecilik, karakter; namuslu, dürüst, haysiyetli, sevgi; o kadar seviyorum ki, yardımcı olmak, doya doya sevmek okşamak, bir mutlu sakin güzel yuva kurmak, çocuğu olmak, baba olmak, kısaca ona her şeyimi adamak ona bakan bütün gözler yalnız ben olmak, el ele kol kola dolaşmak çocuklar gibi, işimiz bittikten sonra konsere plaja sinemaya gitmek eğlenmek, gezmek
Gönderim	37	M.C., kızım, Doktor Akın korkmaz (en çok geçen), gazeteci arkadaşlar (en çok geçen), kardeş, sevdiğim insan (en çok geçen), gayrı meşru insanlar (en çok geçen), annem ve babam, manyak, mektup
Örtük Anlatım	6	Bana bu hususta teselli değil de bu yazdıklarımdan fikir ve düşüncelerinizi, bu kızın gönlü var mı yok mu? "suçlu olarak gösteriyorum kendimi" ifadesinden gencin suçsuz olduğunu anlıyoruz. Anlatıcının aynı zamanda çevresiyle birçok konuda çeliştiği, insanları anlayamadığı ve insanlar tarafından anlaşılmadığını ve değerinin bilinmediğini düşündüğü, yalnız ve mutsuz olduğu örtük anlamı haksızlığa uğradığı örtük anlamı üniversite eğitimi almadığı örtük anlamı (en çok geçen)
Değiştirim	1	Yalnız, oğlum, annen benim kızım şöyle yapmış diye söylemiş
Bağıntı Ögeleri	23	fakat (en çok geçen), ya da (en çok geçen), çünkü (en çok geçen), galiba (en çok geçen), ve (en çok geçen), de, bu nedenle, ne var ki, önce, ancak, ki, ne... ne, üstelik, bu arada, bununla birlikte, ama, sonra

Tablo 13. "Ne Evet Ne Hayır" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 13 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=37)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Değiştirim (f=1)* ve *Örtük Anlatım (f=6)* iken *Eksilti,*

Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Ne Evet Ne Hayır" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	31	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle örtüşmekte ancak, başlık ve içerik ironi şeklinde oluşturulmuştur, başlıkta belirsizlik, bilgilendiriciyle beraber çağrı görevi
Biçem/Odaklayım	12	ünlem ve soru cümlesi, doğrudan anlatım, sade anlatım, yalın dil, iç odaklayım (en çok geçen), deyim (en çok geçen), anlatıcı başkahraman, kalıp söz, bağlaç, argo kullanımı
Örge/İzlek	7	Çelişkiler içinde bocalayan insan ve umutsuzluk (en çok geçen) umutsuzluk Öykünün dış çerçevesinin başkişisi F.G. açısından: 1. İş hayatında dikiş tutturamama, çeşitli işlerde çalışma. 2. Gazetede gönül postasında çalışma. 3. İş ortamında değerinin bilinmemesi, çatışmalar yaşama. İç öyküdeki M.C. açısından: 1. Bir kıza âşık olma. 2. Kızla ilişki kurma çabaları. 3. İntiharlara kalkışma. 4. Gayrı meşru işlere bulaşma. 5. Hapse girip çıkma. 6. Dairede memuriyet. 7. Gazetenin "Gönül Postası"na mektup göndererek akıl danışma (en çok geçen) Gerçeklere inanmayı zorlaştırmak insanın hayatını da zorlaştırır.
Anlatıcı Bakış Açısı	20	kahraman (en çok geçen), iç odaklayım (en çok geçen), birinci tekil kişi
Anahtar Sözcükler	9	mektup (en çok geçen), gazeteci (en çok geçen), Dr. Akın Korkmaz, toplum, aile baskısı, karşılıksız sevgi, tefeci, kız (en çok geçen), sevgi (en çok geçen), manyak, sevmek, acı çekmek, ret, evet, hayır, gönül, dert, gazete, ne evet ne hayır, reddetmek

Tablo 14. "Bir Mektup" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 14 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=36)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken metinle uyuşmadığına, mektupta anlatılanlara ilişkin ipucu vermediğine, tür/içerik yansıtma işlevinde yetersizliğine dair tespitler de bulunmaktadır. *İşlev, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, Bağıntı Ögeleri, İçerik Şeması, Ana Duygu, Sonuç Cümlesi* başlıklarında herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır.

"Ne Evet Ne Hayır" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	43	öykü, anlatısal (en çok geçen), anlatısal metin/hikâye, anlatısal metin-öykü, anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal metin-mektup, betimsel metin, hikâye (en çok geçen), mektup, hikâye edici
Ton	46	gülmece (en çok geçen), dokunaklı, güldürü, içsel ve dramatik, içsel ve dokunaklı, içsel (en çok geçen), dramatik (en çok geçen), umutsuzluk, belirsizlik, kalp kırıklığı, dokunaklı (en çok geçen), sevgi, aşk ve hayal kırıklığı, öğretici, gülmece ve alay, etkileyici, düşlemsel
Tip	43	öyküleyici (en çok geçen), hikâye, kalem kavgasına yatkın, anlatısal metin, açıklayıcı, betimleyici, ikna edici, ispatlayıcı, duygusal ve endişeli
Sık Kullanılan Sözcükler	5	ne evet ne hayır, ret, manyak, sevdiğim insan (en çok geçen), gazete, mektup (en çok geçen), anne baba, sevgi, yalnızlık, çaresizlik, ümit ve ümitsizlik, korku, evet, hayır, sevgi, gazeteci, kız, âşık olmak, cevap

Tablo 15. "Ne Evet Ne Hayır" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 15 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *gülmece, dramatik, içsel, dokunaklı* gibi kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici, hikâye, anlatısal gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.6. "Tahta At" öyküsüne ilişkin bulgular

"Tahta At" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	23	metalik, lira, haçlı, salih, tarihi, kendi, acıklı, tahta at (en çok geçen), işte (en çok geçen), ring, soğuk sıcak (en çok geçen), eski yeni, gülünç acıklı, alay etmek, hürmet etmek, fırsat vermeden, aceleyle, saygı, hürmet, tepe, donmak, geç erken, ey, pardon, baba, bağış, at
Eşdizimsel Örüntüleme	15	armut festivali, balo, tahta at (en çok geçen), bağış, koç, açık artırma, kırmızı kurdele, kokteyl, içki, sarhoş, zift (en çok geçen), kanaviçe (en çok geçen), katran (en çok geçen), düşmana saldırmak, kılıç, savaşçı (en çok geçen), atlılar, asker (en çok geçen), at, savaş; savaşçı, mermi, kılıç, düşman, tepe, ova, ırmak yeşillik (en çok geçen), Odiseus, Ulises, Afrodit, Venüs, dernek başkanı; beyaz saç, sarkık uzun bıyık, soğuk bakış, hesaplı gülümseme, zeytinlik, bağ, bahçe, tarla, toprak, şehir, yetki; belediye reisi, müze müdürü, kasabayı güzelleştirme derneği üyeleri
Gönderim	37	Avni Bey, ecnebi lisanı, belediye reisi, başkan ve yetkili, Ozan (en çok geçen), Tuğrul Tuzcuoğlu, yarı çıplak insan sürüsü (en çok geçen), tahta at (en çok geçen), Salih Efendi, kalas, kasaba, Emin Efendi, ihtiyar adam, Tuzcuların Bekir Bey'in oğlu
Örtük Anlatım	4	heykel örtük anlatımı işlerin liyakat sahibi kimseler tarafından yapılmadığı anlatımı kuyuda yeterli su olmadığı anlatımı Tuğrul Bey, incelemenin başında da belirtildiği gibi, kasabanın itibarlı şahsiyetlerinden biri olan Tuzcuların Bekir Bey'in oğludur. Bu isim tesadüfî olmayıp Karagöz oyunlarındaki Tuzsuz Deli Bekir tipini hatırlatır. Tuzsuz Deli Bekir, bu oyunlarda mahalle kabadayısının tipik bir temsilidir. Daima sarhoş gezer ve çevresindekilere tehditler savurur.
Bağıntı Ögeleri	25	ama (en çok geçen), de, ve (en çok geçen), ne var ki (en çok geçen), sonra, çünkü (en çok geçen), bu yüzden, fakat, böylece (en çok geçen), sonunda (en çok geçen), bu nedenle (en çok geçen), bir süre

Tablo 16. "Tahta At" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 16 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=37)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Değiştirim (f=1)* ve *Örtük Anlatım (f=6)* iken *Eksilti, Değiştirim, Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Tahta At" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	31	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), çağrı, içerikle örtüşmekte ancak akla Çanakkale'deki Truva'yı da getirebilir.
Biçem/Odaklayım	16	eksik tümce, doğrudan anlatım, sade ve yalın dil, iç odaklayım soru tümcesi, söz sanatları (benzetme) (en çok geçen), mecazî söylem (dehşet havası esti) (en çok geçen), farklı sözcük grupları (okumuş takımı, dehşet havası) (en çok geçen), kalıp söz, dış odaklayım, deyim, bağlaç, gözlemci (dış odaklayım)
Örge/İzlek	11	kültürel yozlaşma, mücadele, yabancılaşma, isyan birey toplum çatışması motifi (en çok geçen) kültür, adetler, demokrasi, doğu- batı çatışması (en çok geçen) kasaba, savaş, savaşçı, tarihi bölge, şehir, dilekçe, başkan, dernek, turist, heykel tahta Başka kültürlere tamamen yüzümüze dönmek, kendi kültürümüzü hiçe saymak bize zarar verir.
Anlatıcı Bakış Açısı	21	gözlemci (en çok geçen), kahraman, 3. tekil şahıs (en çok geçen), ilahi bakış açısı (en çok geçen), iç odaklayım, sıfır odaklayım, dış odaklayım (en çok geçen)
Anahtar Sözcükler	9	tahta at (en çok geçen), kasaba (en çok geçen), Tuğrul, belediye başkanı, çatışma, karışıklık, endişe, koç, kasaba halkı düşman, savaşçı (en çok geçen), mücadele, direniş, turist (en çok geçen), batı, tarih (en çok geçen), barış, ihya, at, şehir, heykel, beton, sakallı

Tablo 17. "Tahta At" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 17 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=31)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken farklı çağrışımlara da yol açabileceği belirtilmiştir. Anlatıcı bakış açısında farklı belirlemeler göze çarpmaktadır. *İşlev, Sonuç Cümlesi, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, Bağıntı Ögeleri, İçerik Şeması, Ana Duygu* ile ilgili bulgu elde edilememiştir.

"Tahta At" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	43	anlatısal metin-öykü, betimsel metin, turist rehberliği, anlatısal (en çok geçen), betimsel metin, anlatısal metin (en çok geçen), hikâye (en çok geçen), açıklama, öykü
Ton	44	içsel (en çok geçen), destansı (en çok geçen), içsel-destansı, gülmece, kalem kavgasına yatkın (en çok geçen), aykırılık, düzene karşı çıkma, birey toplum çatışması, düzene direniş, öğretici, mücadeleci, dokunaklı, utanç, dramatik (en çok geçen), öğretici (en çok geçen), ayrımcılık, eşit davranmama, adaletsizlik, bilgi akışı sağlayan/kalem kavgasına yatkın, içsel ve dokunaklı, düşlemsel
Tip	42	öyküleyici (en çok geçen), etkileyici nasihatler, hikâye, açıklayıcı, anlatısal metin, betimleme, anlatısal, sinir ve isyan
Sık Kullanılan Sözcükler	3	tahta at (en çok geçen), Tuzcuların oğlu, tarih (en çok geçen), tarihî, turist, kültür, heykel, yabancılaşma, korku, yalnızlık, bey, tahta, kasaba (en çok geçen), bağış

Tablo 18. "Tahta At" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 18 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *içsel, destansı, dramatik, öğretici, kalem kavgasına yatkın* gibi kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.7. "Babama Mektup" öyküsüne ilişkin bulgular

"Babama Mektup" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	29	babacığım (en çok geçen), baba (en çok geçen), oğul, karışıklık, ev, uydurma, nasıl? (en çok geçen), buhran, Cemil Bey, sen, senin, köy, şehir, ev, apartman, gülünç durum, alaya almak, gerçek, yekte yavrum yekte, güzel çirkin, siyaset, duvar, anneciğim, teyzeciğim, oğlum, kardeşim
Eşdizimsel Örüntüleme	13	cenaze töreni (en çok geçen), cenaze, cenaze namazı (en çok geçen), aksilik, ağlamak, çelenk, anlaşılmaz, gerçek, mezar (en çok geçen), tabut (en çok geçen), çukur (en çok geçen), beton blok, yatmak, mezarlık, üzüntü, öteki dünya (en çok geçen) akrabalık; anneciğim, teyzeciğim, oğlum, kardeşim (en çok geçen), savaş (en çok geçen), kahramanlık (en çok geçen) duygu; gurur, öfke, tepki, isyan, merak, ölüm, madalya, barış, karakter; sert, duygusuz, bencil, aile; baba, oğul, anne, yer; köy, kasaba, taşra
Gönderim	36	baba (en çok geçen), babacığım (en çok geçen), şimdiki gençler (en çok geçen), ülkeyi yönetenler, Cemil Bey, egoist gençler, bazı olaylar
Örtük Anlatım	2	Cenaze törenin nasıl oldu? Oğul babasının ölümünün ardından kendiyle yüzleşerek suçun kendi üzerine düşen payını kabul etmiştir.
Değiştirim	6	Babasına kızdığı ya da sıkıntılar duyduğu zamanlar (böyle) bu yargıya bir 'filân' sözünü eklemeyi de ihmal etmiyorum. (böyle), annemin mezarına gömmemek (öyle) "senin aynadan gördüğünü ben duvardan görürüm" sözü (bu cümlen)
Bağıntı Ögeleri	33	ve (en çok geçen), ile, sonra (en çok geçen), de (en çok geçen), ama (en çok geçen), ne yazık ki (en çok geçen), ya da (en çok geçen), fakat, son yıllarında, ki, çünkü, oysa, bu nedenle, sonra, belki, için

Tablo 19. "Babama Mektup" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 19 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru *Gönderim (f=36)* olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları *Değiştirim (f=6)* ve *Örtük Anlatım (f=2)* iken *Eksilti, Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip* unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Babama Mektup" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	35	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), otobiyografik olan metne bir gönderim ve bilgilendirme görevi üstlenmiştir
Biçem/Odaklayım	18	dış odaklayım, sade, samimi dil, iç odaklayım (en çok geçen), birinci tekil ağız, devrik cümle, doğrudan aktarım cümlesi, deyim (en çok geçen), karşılaştırma (en çok geçen), kalıp söz bağlaç, bilinmesi güç sözcükler (tezyid-i şahsiyet, taksim-i şahsiyet, tedrici intihar, tedrici inhitat, menfaat temini ciheti, menfi neticeler tevlid ettiği, müncer oldum, fırka kâtib-i umumisi, ekabir ve telakki)
Örge/İzlek	12	özlem, içselleşme, sitem, iç hesaplaşma, yalnızlık (en çok geçen), ümitsizlik. *Seni artık değiştirmek mümkün değil babacığım; bu nedenle kendimi de değiştirmenin mümkün olacağını sanmıyorum.* baba, isyan (haykırış), birbirinden kopmuşluk, bastırılan duygular, korku

		kuşak çatışması (en çok geçen) *Yakınlarınız, özellikle anne ve baba gibi aile bağına sahip olduğunuz insanları kaybetmek zordur. Sizi bırakıp gitmeseler de tekrar görme şansınız vardır ama ölen insan geri gelemez. Hikâyede de babasını kaybeden yazar, bunun acısını çekmekte ve babasına söylemek istediklerini mektupla anlatmaktadır.*
Anlatıcı Bakış Açısı	21	kahraman (en çok geçen), birinci tekil şahıs, iç odaklayım (en çok geçen)
Anahtar Sözcükler	8	mazi, özlem, kırgınlık, mektup (en çok geçen), ölüm (en çok geçen), korku, babacığım (en çok geçen), duygu (en çok geçen), baba (en çok geçen), oğul (en çok geçen), haksızlık, cenaze, ev, yalnızlık, sevgi, senin

Tablo 20. "Babama Mektup" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 20 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında (f=35) içerik uyumu en fazla ifade edilmişken gönderim/bilgilendirme görevi üstlendiği de belirtilmiştir. Anahtar sözcüklerde çeşitlilik söz konusudur. İşlev, Sonuç Cümlesi, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, Bağıntı Ögeleri, İçerik Şeması, Ana Duygu başlıklarına ilişkin bulgu elde edilememiştir.

"Babama Mektup" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 21'de verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	40	anlatısal (en çok geçen), kişisel mektup, anlatısal/mektup (en çok geçen), anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal, öyküleyici, düşünsel (mektup), hikâye, anlatısal hikâye, açıklayıcı, öykü, mektup, betimsel
Ton	41	içsel (en çok geçen), dramatik (en çok geçen), içsel-dokunaklı (en çok geçen), dokunaklı (en çok geçen), kuşak çatışması, bastırılan duygular, özlem, babaya isyan, ağlatısal, dokunaklı- lirik, dramatik- içsel, duygusal, öyküleyici, betimleyici, dramatik, içsel. Soyaçekim, babanın kaderini yaşamak, kalem kavgasına yatkın, endişe- kaygı
Tip	40	öyküleyici (en çok geçen), betimleyici, anlatısal metin (en çok geçen), bilgi akışı, açıklayıcı, içsel, anlatısal, hikâye, açıklayıcı ve bilgi akışı sağlayan, duygusal
Sık Kullanılan Sözcükler	4	baba (en çok geçen), mektup, ölüm (en çok geçen), karışık, yalnız, egoist, iç benlik, yalnızlık (en çok geçen), kuşak çatışması, korku, babacığım, duygu

Tablo 21. "Babama Mektup" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 21 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte *içsel, dramatik, içsel-dokunaklı, dokunaklı* gibi kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici, anlatısal metin gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

3.8. "Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" öyküsüne ilişkin bulgular

"Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" öyküsünde küçük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir:

Küçük Ölçekli Yapı		
	f	
Yineleme	22	pasta, kurabiye, ayran, elma, sucuk, ekmek (yiyecek), hikâyeci gece (en çok geçen), sıkı sıkı (en çok geçen), seyyar, hikâye satıcılığı, iş, demiryolu (en çok geçen), istasyon, hikâye (en çok geçen), tren, genç (en çok geçen), sık sık, satmak, doğru dürüst (en çok geçen), geceler, hepsi (en çok geçen), ücret, posta trenleri, açmak kapamak, aç-tok, istasyon-posta treni- istasyon şefi- telgraf-makasçılık-savaş-top sesi, zor-güç, artık, memur-esnaf-sanatçı
Eşdizimsel Örüntüleme	15	kulübe (en çok geçen), peron (en çok geçen), yük vagonu, istasyon (en çok geçen), yanaşmak, satıcı, vagon (en çok geçen), dolaşmak, ray (en çok geçen), yolcu (tren), istasyon, kulübe, istasyon, tren, post, makasçılık, istasyon şefi, ekspres (en çok geçen), tedavi (en çok geçen), hastalık (en çok geçen), hastane (en çok geçen), şef, tren (en çok geçen), zayıflama, yemek, elma, ayran, sucuk ekmek, savaş, cephe, asker, demiryolu, gürültü, düdük, mektup, adres, okuyucu
Gönderim	41	Genç Yahudi (en çok geçen), üç hikâyeci (en çok geçen), istasyon şefi (en çok geçen), genç kadın (en çok geçen), yataklı vagon yolcuları, hikâye, istasyonun tek memuru, kopya, sevgili okuyucum
Örtük Anlatım	1	Hikâyenin genel anlatımından işçilerin zorlu çalışma şartları içerisinde olduğu örtük yollarla verilmiştir.
Değiştirim	6	Satışlar iyi gitmiyordu. Savaş yıllarıydı. Ekmek bile pahalıydı. Ayrıca sık sık karartma yapılıyor, istasyonun ölgün ışıkları eserlerimizi büsbütün aydınlatmaz oluyordu (böyle) Karartmanın yapıldığı gecelerde (böyle) bizim ülke (topraklarımız) "yakamızı bırakmıyordu" sözüyle alay ediyordu (böyle anlarda)
Bağıntı Ögeleri	32	ve (en çok geçen), de, neyse, fakat (en çok geçen), oysa (en çok geçen), sonra (en çok geçen), aslında, çünkü (en çok geçen), böylece (en çok geçen) hikâyede, karşıtlık, amaç, sebep, sonuç, katkı/sürerlilik, zaman, karşılaştırma, birlik, art arda gelme ve almaşım örnekleri vardır.

Tablo 22. "Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" Öyküsüne İlişkin Küçük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 22 incelendiğinde en fazla tespit edilen küçük ölçekli yapı unsuru Gönderim (f=41) olmuştur. En az tespit edilen küçük ölçekli yapı unsurları Değiştirim (f=6) ve Örtük Anlatım (f=1) iken Eksilti, Benzerlik/Koşutluk, İşlevsel Tümce Yapısı, Zaman/Kip unsurlarına ilişkin bulgulara rastlanılamamıştır.

"Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" öyküsünde büyük ölçekli yapıya ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir:

Büyük Ölçekli Yapı		
	f	
Başlık	34	içerikle örtüşmekte (en çok geçen), içerikle örtüşmekte, bir rüya bölümü tam olarak örtüşmemekte, bilgilendirme, içerikle tam örtüşmemekte
Biçem/Odaklayım	13	eksik tümce, sade dil, kahraman bakış açısı (en çok geçen), iç odaklayım (en çok geçen), devrik cümle, doğrudan aktarım, benzetme, deyim (en çok geçen), iç monolog, kalıp söz, bağlaç, ikileme
Örge/İzlek	5	savaş, tren, yokluk, İstasyon hikâyeciliği, kendini yenileyemeyen bireyin çaresizliği (en çok geçen) yalnızlık (en çok geçen) umutsuzluk (en çok geçen)

		İnsan sosyal bir varlıktır. Ne kadar çevresinden, güncel olaylardan uzak kalırsa o kadar kendine zarar vermiş olur. Sosyalliğini yaşayamayan insan yaşadığı hayatında zevklerini tadamaz.
Anlatıcı Bakış Açısı	20	kahraman (en çok geçen), iç odaklayım (en çok geçen), "biz" şahıs eki
Anahtar Sözcükler	15	hikâye kitapları, seyyar satıcılar, tren (en çok geçen), hastalık, savaş, yokluk, belirsizlik, posta (en çok geçen), tren istasyonu (en çok geçen), hikâyeciler, istasyon (en çok geçen), istasyon şefi (en çok geçen), demiryolu (en çok geçen), hikâye (en çok geçen), genç (en çok geçen), okuyucu (en çok geçen), hikâye satıcıları, satıcı (en çok geçen), güçlük, hikâyecilik, parasızlık, kulübe, hikâyeci

Tablo 23. "Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" Öyküsüne İlişkin Büyük Ölçekli Yapı Bulguları

Tablo 23 incelendiğinde metnin büyük ölçekli yapı unsurlarında farklı bulgulara rastlanılmıştır. Başlık bulgularında *(f=34)* içerik uyumu en fazla ifade edilmişken içerikle örtüşmediğine yönelik görüşler de mevcuttur. Anahtar sözcüklerde çeşitlilik söz konusudur. *İşlev, Sonuç Cümlesi, Ana Düşünce Cümlesi, Konu Değişim Belirleyicileri, Konu, Bağıntı Ögeleri, İçerik Şeması, Ana Duygu* başlıklarında herhangi bir bulgu elde edilememiştir.

"Demiryolu Hikâyecileri – Bir Rüya" öyküsünde üst yapıya ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir:

Üst Yapı		
	f	
Tür	44	anlatısal (en çok geçen) anlatısal-hikâye (en çok geçen), hikâye (en çok geçen), anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal-kişisel mektup, anlatısal, öyküleyici, demiryolu hikâyecileri metni mantıksal tutarlılık ilişki içerisinde gerçek ve düşsel olayları anlatan bir metindir, açıklayıcı hikâye edici metinler
Ton	44	içsel (en çok geçen), dramatik (en çok geçen), içsel- dramatik, dokunaklı (en çok geçen), içsel- dokunaklı (en çok geçen), Bireyin çaresizliği, yalnızlık, umutsuzluk, dram, dokunaklı hayat mücadelesi, ümitsizlik, fakirlik, belirsizlik, yoksulluk, yorgunluk ve mücadele, hikâyenin geneline baktığımızda bizde bıraktığı duygu çaresizliktir, betimleyici, öyküleyici, betimleyici, dokunaklı, içsel, dokunaklı ve ağlatısal, kaygı ve endişe
Tip	40	öyküleyici (en çok geçen), betimleyici, hikâye (en çok geçen) anlatısal metin (en çok geçen), anlatısal (en çok geçen), yalnız ve etkileyici
Sık Kullanılan Sözcükler	4	demiryolu (en çok geçen), istasyon (en çok geçen), istasyon şefi, hikâye (en çok geçen), hikâyeci, satıcı, yabancılaşma, yalnızlık, kulübe, savaş, kanun maddesi, Allah, tren, vagon, okuyucu

Tablo 24. "Babama Mektup" Öyküsüne İlişkin Üst Yapı Bulguları

Tablo 24 incelendiğinde en fazla bulgu metnin tonu ve türü ile ilgili tespitlerdedir. Burada metnin tonuna ilişkin farklı tespitler olmakla birlikte içsel, dramatik, içsel-dramatik, dokunaklı gibi kavram alanına dayalı farklı ifadeler söz konusudur. Metnin tür ve tip özelliklerinde öyküleyici, hikâye, anlatısal metin gibi metnin üst yapı unsurlarının okuyucu tarafından net anlaşıldığına ilişkin saptamalar mevcuttur.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Çalışmada öğrencilerin, dil bilgisi temelli okumadan yola çıktığı ve parçadan bütüne gitmekte zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu çerçevede öğrenciler, küçük yapıya ait dil bilgisi unsurlarına ağırlık vermiş ve bu konularla daha rahat çalışmışlardır. Özellikle dil bilgisel bağlaşıktan gönderim ve bağıntı ögeleri öğrencilerin en çok üzerinde durduğu konulardır. Öğrenciler, hikâyenin içeriğini anlayabilmek için özne

ve yüklem uyumuna, özne ve zamir uyumuna gönderimler sayesinde dikkat etmişlerdir. Postmodern anlatılarda kullanılan üst kurmaca tekniği ile okura okuduğu metnin kurgusal olduğu kabul ettirilir ve metnin yazılış süreci okurla paylaşılır (Kayabaşı & Özdarıcı, 2022). Alışılagelmiş hikâye anlatımı ve olay örgüsünden farklı olarak postmodern edebiyata özgü parçalı anlatımın ifadelerini takip edebilmek için de bağıntı ögelerini sıralamak faydalı olmuştur. Fakat postmodern hikâyelerin kurmacasının daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla yardımcı unsura ihtiyaç vardır. Böylelikle dil bilgisel bağlaşıktaki gönderim ve bağıntı ögelerinin yönlendirmesiyle sözcüksel bağlaşıklığa geçiş daha kolay olmuştur. Sözcüksel bağlaşıktaki yineleme ve eş dizimsel örüntülemenin kurmacayı daha kolay anlaşılır kıldığı görülmüştür. Sözcüksel bağlaşıktan da yineleme üzerinde en fazla örnek verilen bileşendir. Yinelemenin anahtar sözcük tespitine de destek olduğu gözlemlenmiştir. Küçük yapı çalışmasında sözcük öğretimi stratejilerinden tekrarlardan yararlanma, yakın anlamlı sözcükleri bir araya getirme, sözcüklerin gerçek (temel), mecaz, çok anlamlılık gibi anlam özelliklerin belirleme, sözcükleri ve dolayısıyla metin içindeki ifadeleri birbirleriyle ilişkilendirme gibi stratejileri kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler, sözcük çalışmaları ile yeni olan sözcükleri anlam, yapı, yazım yönlerinden de incelemişlerdir. Böylelikle küçük yapı aracılığıyla sözcüğün yapı, kullanım ve anlam uyumunun, hikâyenin kurgusuna nasıl katkı sağladığını fark etmişlerdir. Yazarın çeşitli dil kullanımlarına dayanarak oluşturduğu metnin anlamsal kodunu çözebilen, doğru parametreler aracılığıyla metni yorumlayarak temel izleğe ulaşabilen öğrenci/öğretmen adayı böylelikle yazarla doğrudan iletişime geçebilmiştir (Aydın & Torusdağ, 2014).

Büyük ölçekli yapıya ait konularda ise başlık ve içerik uyumu, öğrencilerin genellikle en kolay tespit edebildikleri konudur. Bununla birlikte bazı hikâyelerde başlık ile içerik uyumunu kolay tespit edebilmelerine rağmen örge/izlek, biçem ve bakış açısını incelemede zorlandıkları görülmüştür. Postmodern hikâyenin gerçeği, okuyucu için bir bulmaca haline getirmesi, okuyucuya açık tek bir gerçek sunmaması, hikâyenin sonunu belirsiz bırakması, okuyucunun her okumada yeni bir kurguyla karşılaşmasına yol açmaktadır. Okuyucu, başlık ve içeriğe farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu da öğrencilerin başlıktan edindikleri içerikle ilgili varsayımlarının okuma ilerledikçe geçersiz olduğunu göstermektedir. Örge, izlek, biçem ve anlatıcı bakış açısının açık bir şekilde belirlenebilmesi, sözcüklerin ve cümlelerin yapısal ve bağlamsal diziliminden çıkarılabilmektedir. Küçük ölçekli yapı ile parçadan bütüne ulaşmak söz konusu iken büyük ölçekli yapıda ise bütünden parçaya gitmek amaçtır. Fakat öğrencilerin, büyük ölçekli yapıda ise bütünden parçaya gitmekte, anlam bilgisini şekillendirmekte zorlandıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle hikâyenin kurmacasını destekleyen konuları, temaları, ana fikri, ana duyguyu bulmakta zorlanmışlardır. Bu aşamada anahtar sözcüklerin sıralanması, temaların ve ana fikrin anlaşılması açısından önemlidir. Anahtar sözcüklerden temalara, temalardan ana fikre, ana duyguya ulaşmak daha kolay olmuştur. Sözcük öğretim stratejilerinden olan anahtar sözcüklerle çalışmak, öğrencinin sözcük hazinesini zenginleştirdiği gibi metne hazırlanmasını da sağlamıştır. Ayrıca başlık ve içerik uyumunu arama, sözcüklerin düz anlamından ziyade yan/mecaz anlamlarını metnin bağlamından keşfedilmesine de yardımcı olmuştur. Örge, izlek ve biçemi tespit etmeye çalışırken hikâyedeki sözcüklerin çağrışımlarına gidilmiştir. "Alımlama Estetiği" gibi okur merkezli kuramlar postmodern yapıtları okumak-anlamak için biçilmiş kaftandır (İnce, 2022). Postmodern edebiyatın alımlama estetiği sunması, okuyucuyu her okumada yeni bir yorumlama ile baş başa bırakmaktadır. Çağrışımlarla yorumlar tek tip olmamakta ve çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik, okuyucuya özgürlük sunarken aynı zamanda kendini başka bir bulmacanın içinde bulmasına da yol açmaktadır. Sözcük öğretiminde yararlanılan çağrışımlar ve hikâyenin kurgusu ile ilişkilendirebilme, öğrencinin sosyokültürel ve akademik birikimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmüştür.

İnce (2022) iyi bir edebiyat okuru olmanın yolunun "hangi metnin nasıl okunacağının iyi bilinmesinden" geçtiğini ifade etmiştir. Postmodern kurmacanın parçalı, çok temalı, sözce ve

göstergelere dayalı anlatımının daha iyi anlaşılmasında üst ölçekli yapı önemli bir görev üstlenmektedir. Tür, tip ve ton arasındaki farkın gözetilmesi, örge ve izleğin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Örge ve izlek farkındalığı da yazmanın plânlanabilmesi için önemlidir. Üst ölçekli yapıda tür, ton ve tip ayrımı maalesef açık değildir. Öğrenciler, metinlerin yapılarının karmaşık olması nedeniyle özellikle belirli bir tür ve tip ayırımı yapmakta zorlanmıştır.

Postmodern eserlerde yazar, yapıtını bitirdikten sonra okuyucunun gelip eserin içindeki anlamı/gerçekliği keşfetmesini bekler (İnce, 2022). Postmodern hikâyelerde temaların, ana fikrin, ana duygunun parça parça verildiği düşünülürse parçadan bütüne gidebilmek için sözcüklerin bağlamsal anlam ve kullanımının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenciler parçadan bütüne, sözcüğün yapısından anlamına ve kullanımına doğru bir yol izlemeye çalışmışlardır. Bu odaklanma, sık kullanılan sözcüklerin tespiti ile pekiştirilerek üst yapıdaki tür, tip ve ton farkındalığını geliştirmiştir. Öncesinde örge, izlek, biçem ve anlatıcı bakış açısı ile çalıştıkları sözcüklerin bağlam ve tema alanlarına dikkat ederek hikâyelerdeki kurmacanın anlaşılması sağlanmıştır. Burada sözcük öğretim stratejilerinden kavram alanı belirlemenin metnin türü, tipi ve tonu üzerindeki etkisi görülmektedir. İnce'nin (2022) Oğuz Atay'ın "Unutulan" öyküsünde postmodernist izdüşümleri saptadığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, edebî yapıtların okunmasında doğru yöntemin seçilmesi kadar yöntem bilgisine sahip okurların yetiştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Özetle sözcüklerin yinelenmesinin, eş dizimsel örüntülemesinin, bağıntı ögelerinin dilbilgisi temelli olarak değerlendirilmesinden kavram/tema havuzlarının belirlenmesine geçiş, büyük yapının yardımı ile olmuştur. Başlık ve içerik uyumu, anahtar sözcükler, tema, ana fikir, ana duygu, biçem, anlatıcı bakış açısı etkinlikleri sözcük temelli çalışmalarla daha verimli hale gelmiştir. Sözcüklerin yapısal görevleri ile anlamsal görevlerinin ayırt edilmesi, metindilbilimsel ölçütlerle daha açıklık kazanmıştır. Böylece okuduğunu bağlama uygun anlama, yorumlama ve çıkarımda bulunma sürecinde sözcüklerin ve beraberlerindeki dil bilgisel yapıların cümledeki görevleri ve kullanımları daha iyi anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının metindilbilimsel açıdan yetkin olmaları metni anlama/yorumlama sürecini olumlu etkileyeceği gibi yetiştirecekleri öğrencilere bunu aktarmaları da daha kolay olacaktır. Benzer çalışmalar Türk edebiyatının farklı postmodern eserleri üzerinde yapılabilir, metindilbilim dersi kapsamında farklı uygulamalar ile bu süreç daha da zenginleştirilmiş hâle getirilebilir. Çalışmanın bu noktada yeni yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi öngörülmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (1997). okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*. *21*(105) 10-16.

Atay, O. (2017). *Korkuyu Beklerken*. 47. Baskı, İletişim Yayınları.

Aydın, İ. & Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(4), 109-134. DOI: 10.7884/teke.340

Baş, B. (2011). söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (29), 27-61.

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi.

Cellier, M. (2008). *Guide Pour Enseigner Le Vocabulaire À L'école Élémentaire*. Retz.

Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel sözcük serveti. *Millî Eğitim dergisi*. *34*(169), 207-225.

Demir, S. (2021). yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde biçimbilim ve sözdizimi farkındalığını geliştirmede araç dil kullanımı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4 (1), 56-77. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/63209/931344

Demirekin, M. (2017). yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılmasında sözcük ve dil öğrenme stratejileri kullanımı. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]

Deniz, E. (2017). yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi]

Doğan, Y. (2014). yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*. *10*(1), 89-98. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9938/122946

Duran, E. & Bitir, T. (2017). bağlam temelli sözcük öğretiminin sözcük kazanımına katkısı. *Uluslararası eğitim bilimleri dergisi*. (11), 70-94.

Gass, S. (1999). Incidental vocabulary learning: Discussion. *SSLA*. 21, 319-333.

Göçer, A., Kılıç, B. S. (2021). ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. *16*(31), 1-20.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. Multilingual.

Günay, D., Karagöz, M. & Oryaşın, U. (2014). metinlerin yorumlanmasında metin tonlarının önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*. 7(35), 112-120.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 29-40.

Hulstijn, J. (2005). theoretıcal and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*. *27*(2), 129-140. Doi:10.1017/S0272263105050084

İltar, L. & Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology*. *29*(2), 311-346.

İnce, B. (2022). Oğuz Atay'ın "Unutulan" adlı hikâyesinin postmodern unsurlar açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 294-306. DOI: 10.29000/rumelide.1104535.

İpek Eğilmez, N. (2010). ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı. [Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi.* Kriter Yayınevi.

Karakuş, N. & Karacaoğlu M. Ö. (2021) Türkçe öğretiminde metin kullanımı (*Türkçe Öğretimi 2* – Ed. Berna Ürün Karahan). Kriter Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). Sözcük öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(1), 141-153.

Karayazı, N. & Karakuş, N. (2018). sözcük öğretimi açısından bilmecelerin yeri: küçükler gazetesi örneği. *Motif akademi halkbilimi dergisi*. *11*(24), 108-123. DOI: 10.12981/mahder.456007

Kayabaşı, Ş. & Özdarıcı, Ö. (2022). Sezer Ateş Ayvaz'ın öykülerinde postmodern unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (27), 315-339 . DOI: 10.29000/rumelide.1104545

Korkmaz, C. B. (2019). metin sınıflandırması bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinleri. Türkiyat Mecmuası Journal of Turkology. 29(1), 93-126.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Nobel Yayınları.

Neuman, S. B., Dwyer, J. (2009). missing in action: vocabulary instruction in prek. *The reading teacher*. *62*(5), 384-392.

Okur, A., Dağtaş, A. (2014). ortaokula yönelik sözcük öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. *2*(4), 66-84.

Özalp, B. (2011). ilköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sözcük sayısının kişisel sözcük servetine katkısının değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi].

Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde sözcük hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *5*(1), 30-45.

Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*. *122*(1), 84-94.

Schmitt, N. (2008). instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*. *12*(3), 329-363.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. Kesit Yayınları.

Torusdağ, G. & Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri.* Pegem Akademi.

Uyar, Özge Başak (2012). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

Uysal, A., Direkci, B. (2021). etkileşimli sözcük duvarı tekniğinin 5. sınıflara sözcük öğretiminde kullanılması. *Journal of world of turks/zeitschrift für die welt der türken,* 13(1).

Uysal, P. K. (2021). akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sözcük hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9(1), 76-93.

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Nathan, Coll. Les repères pédagogiques. Série Formation.

Wilkins, D. (1972). Linguistics in Language Teaching. Arnold.

11. Okuma kültürü, üniversite ve çocuk kütüphanesi[1]

Emine AKYÜZ[2]

APA: Akyüz, E. (2022). Okuma kültürü, üniversite ve çocuk kütüphanesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 164-173. DOI: 10.29000/rumelide.1220508.

Öz

Okuma kültürü, bireyin bebekliğinden yetişkinliğine doğru çeşitli evrelerle şekillenerek edinilen bir kültürdür. Bu evrelerin arasında çocukluk çağının kritik öneme sahip olduğu belirtilebilir. Çocuklara okuma kültürü edindirmek, aileden başlayarak birçok kişi, kurum ve kuruluşun sorumluluğundadır; bu kişi, kurum ve kuruluşların iş birliğinde gerçekleştirilebilir. Bünyesindeki alan uzmanlarının akademik çalışmaları, öğretmen yetiştiren birimleri ve bilgiyi topluma ulaştırma görevlerinin gereği olarak üniversiteler, çocuklara okuma kültürü edindirme sorumluluğundaki paydaşlardan biridir. Üniversitelerde çocuk kütüphanelerinin oluşturulması ise ülkemizde henüz çok yaygın olarak karşılaşılmayan bir çalışmadır. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'de üniversite bünyesinde ilk kurulan çocuk kütüphanesi olması bakımından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi örneği, çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Başka bir deyişle bu çalışmanın amacı, Türkiye'de üniversite bünyesinde ilk kurulan çocuk kütüphanesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesini çeşitli açılardan incelemektir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan betimsel modeldeki bu araştırmada veriler, 2022 yılının Ocak ve Şubat aylarında gözlem ve doküman incelemesi aracılığıyla toplanmıştır. Kütüphane; kuruluş süreçlerinden fiziksel yapısına, kaynaklarına ilişkin bilgilerden bugün kullanıcıların kütüphaneden nasıl yararlandıklarına değin geniş bir çerçevede ele alınmaya çalışılmıştır. İnceleme, değerlendirme ve alanyazındaki bilgiler ışığında; uygun fiziksel ortam, fırsat eşitliği, kaynak zenginliği, ulaşılabilirlik ve özellikle öğretmen adaylarına katkıları bakımından çocuk kütüphanesi ortamının üniversite bünyesinde oluşturulmasının çocuklara okuma kültürü edindirmede yarar sağlayabileceğine ulaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler*:* Çocuk kütüphanesi, üniversite, okuma kültürü

Reading culture, universities and children's libraries

Abstract

Reading culture is acquired through various stages from infancy to adulthood. Among these stages, it can be stated that childhood is of critical importance. It is the responsibility of many individuals, institutions and organizations, starting with the family, to make children acquire a culture of reading; this can be done in cooperation with individuals, institutions and organizations. As a requirement of the working insterests of the academics, their teacher- training units and their duties to convey information the society, universities are one of stakeholdres responsible for inculcating a reading culture for children. The establishment of children's libraries in universities is not yet very common in our country. In this context, in this study, the example of Ankara University Faculty of Educational

[1] Bu makale, araştırmacının 3. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu'nda (27-29 Mayıs 2022, Gaziantep) "Türkiye'de Üniversite Bünyesindeki İlk Çocuk Kütüphanesi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi" başlığıyla sunduğu bildirinin geliştirilmesiyle oluşturulmuştur.

[2] Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Rektörlük-TÖMER (Ankara, Türkiye), eakyuz@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5727-2611 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220508]

Sciences Children's Library, as it is the firt children's library established within the university in Turkey, is discussed from various perpectives. In other words, the aim of this study is to examine Ankara University Faculty of Educational Sciences Children's Library, which is the first children's library established within the university in Turkey, from various perspectives. In this descriptive study, which was designed as a qualitative research, data were collected through observation and document review in January and February of 2022. Library; it has been tried to be discussed in a broad framework from the establishment processes to the physical structure, information about its resources and how users benefit from the library today. In the light of review, evaluation and information in the literature; it is understood that creating a children's library environment within the university in terms of suitable physical environment, equality of opportunity, richness of resources, accessibility and especially its contributions to teacher candidates can be beneficial for children to acquire a reading culture.

Keywords: Children's library, university, reading culture.

Giriş

Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde hem başat değişken hem de bir uygulama alanı olarak okumanın öneminden söz edilebilir. Okuma, bilişsel boyutuyla birçok çalışmaya konu olmakla birlikte (Westerveld vd., 2020) yalnız bilişsel boyutuyla ele alınması onun özerk bir beceri olduğunu düşündürebilir. Oysa okumanın karmaşık bir süreç olması ve bu becerinin geliştirilmesinde sosyokültürel etkenlerin önemi (Gee, 2020; Simone, 1999) yadsınamaz. Bu yaklaşım okuma ve onu yaşam biçimine getirmek konusundaki güçlükleri gidermese de güçlüklerin arkasındaki durum, kurum ve etkileşim ile nasıl biçimlendiği; bağlamın nasıl oluştuğu konularını gündeme getirir (Mclntyre, 2010). Başka bir deyişle okuma becerisinin edinilmesinde yalnız bireyin değil, bireyin yakın ve uzak çevresinin de yeri bulunmaktadır. Okumayı yaşamın bir parçası biçimine getirmek, iletişimin zorunlu olduğu sosyal yaşam içinde bir yaşam becerisi edinme yolu olarak da değerlendirilebilir.

Okuma kültürünü Sever (2007, s. 108), bireylerin yazılı kültür ürünleriyle tanışıp bu ürünlerin iletilerini paylaşma, sınama ve sorgulama yeterliğine ulaşmış, bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık edinmiş olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Okuma kültürü edinmenin aşamalarının ise okul öncesi dönemden başladığını belirtmektedir. Görsel okumayla başlayan bu dönemin ardından ilkokulda görsel okumadan dilsel okumaya geçilmekte; sonrasında okuma kültürü bir alışkanlık, eleştirel okuryazarlık ve evrensel okuryazarlık süreçleriyle edinilmektedir.

Entelektüel ihtiyaçlar, insanın ihtiyaçları arasındadır. Nasıl ki bu ihtiyaçlara yanıt veren bir deneyim aracı olarak okumadan söz edilebilirse (Lyons vd., 2015) okumanın bir kültüre evrilmesinin de entelektüel ihtiyaçların giderilmesinde süreklilik ve niteliklilik durumlarını sağlamasından söz edilebilir. İnsanın madde dışındaki sermayeleri arasında gösterilebilecek okuma becerisinin edinilmesi (Kotilainen, 2016, s. 305) ve bu becerinin bir kültüre evrilmesi, birey açısından olduğu kadar toplum açısından da önem arz etmektedir. Toplumun kendisi için önem arz eden bir konuda ise toplumsal yapının etkisinin incelenmesi gerekir. Ancak bu etkinin çeşitli değişkenlerle girişik bir örüntü oluşturduğu ortadadır. Örneğin okuma kültürünün edinilmesinde aileden bağımsız öğretmen desteği, öğretmenden bağımsız aile desteği, nitelikli metinden yoksun okuma eylemi ya da uygun koşulların oluşturulmamasına rağmen her sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyden çocukta okuma becerisinin eşit edinilmesi beklentisi güdük kalacaktır. Çıldır ve Ergün'ün (2021) araştırmasında da okuma kültürünün edinilme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin yalnızca bireylerle, onların ilgi ve

hazırbulunuşluğuyla açıklanamayacağı ortaya konulmaktadır. Ardışık süreçlerle ilerleyen okuma kültürü edinme süreci, birbiriyle ilişkili yapıların destekleyici tutumları ve olanaklarıyla sağlıklı biçimde yapılandırılabilir. Bu yapılardan biri olarak üniversiteler, kurumsal bir rolle okuma kültürü edindirme sürecinde yer alır.

Üniversiteler, çocuklara okuma kültürü edindirme sürecinde öncelikle eğitim alanında topluma hizmet verecek bireyleri/öğretmenleri yetiştirmeleri konusunda öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bu bireylerin eğitim öğretime katılacak çocukların edinmelerine katkı sağlamaları beklenen okuma kültürünü kendilerinin edinme düzeyi de üniversitelerin katkı durumunun bir değişkeni olarak görülebilir. Öğretmenlerin yanı sıra kütüphaneciler ve diğer çocukla ilgili ortamlarda iş gücü oluşturacak kişiler, kendi eğitim öğretim süreçlerinin hizmet öncesi son basamağı olarak üniversite sıralarından geçmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma kültürü edindirmede üniversitelerin etkin rol üstlenen kurumlar arasında yer aldığını söylemek olanaklıdır. Ayrıca üniversitelerin bilimsel bilgiye ulaşan ve onu toplumun ilgili kesimleriyle buluşturan bir yapı görevi üstlenmesi, bilimsel bilginin işe koşulmasına ön ayak olması; okuma kültürü edinme özelinde de sorumluluğunu ortaya koymaktadır. Üniversiteler, toplumun ortak varlıklarındandır ve uygun fiziksel alanlarının bu sorumluluklarını yerine getirmede kullanılması; kütüphanelerinin kurum dışından öncelikle alan araştırmacılarına ve daha sonra diğer ilgililere açılmasını olanaklar ölçüsünde gerekli kılmaktadır. Yetişkinlere yönelik kütüphaneler, kaynak çeşitliliği ve diğer koşullar bağlamında farklılık gösterse de üniversitelerin hemen hepsinde yer almaktadır. Ancak üniversite bünyesinde çocuk kütüphanesi, ülkemizde henüz yaygınlaşmış bir uygulama değildir. Bunun ilk örneğinin görüldüğü Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde yapılandırılmış çocuk kütüphanesiyle üniversitenin okuma kültürü edindirmedeki rolünü düşündürmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'de üniversite bünyesinde ilk kurulan çocuk kütüphanesi olması bakımından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi örneği, çeşitli açılardan ele alınmaktadır. Başka bir deyişle bu çalışmanın amacı, Türkiye'de üniversite bünyesinde ilk kurulan çocuk kütüphanesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesini çeşitli açılardan incelemektir.

Yöntem

Kütüphanelere ilişkin araştırmalar, üç aşamada açıklanabilir (Faggiolani, 2016, s. 99): Yapı ve etkinlikler, kullanıcı görüşleri ve sosyal etki olarak sıralanabilecek bu üç aşamanın ilkinde nitel, ikincisinde nicel ve üçüncüsünde karma yöntemlerin kullanılması uygun olabilir. Nitel bir araştırma olarak yapılandırılan bu araştırmada ise kütüphanenin fiziksel yapısı ve sosyal etkisine ilişkin inceleme ve değerlendirmelere, gözlem ve doküman analizi yollarıyla ulaşılmıştır. Fiziksel yapı; kuruluş sürecinden bugüne kütüphanenin alanı, kaynakları ve çalışma biçimini içermektedir. Sosyal etki ise kullanıcıların kütüphaneden nasıl yararlandıklarını araştırmacının gözlem notlarıyla ortaya koyarak alanyazının da ışığında ele almayı kapsamaktadır.

Betimsel biçimde tasarlanan bu araştırmada araştırmacı, verilerin bir bölümünü 2022 yılının Ocak ve Şubat aylarında gözlem yoluyla edinmiş, toplam 10 saatlik gözlem sürecini kütüphanenin doluluk durumunu göz önünde bulundurarak gerçekleştirmiştir. Maxwell'e göre (2018) nitel araştırma tasarımı, tasarımın bileşenleri arasında bağlantı kurmayı ve bunların birbirleri arasında uygulamalarını içeren bir süreçtir. Bu bağlamda gözlem sırasında araştırmacının aldığı notlar, gözlem öncesinde ve sonrasında kütüphanenin hem yazılı hem görsel kaynaklarından edinilen verilerle birleştirilmiştir. Alanyazında çeşitli boyutlarıyla ele alınan okuma, okuma becerisinin edinilmesi, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinme süreci; bulguların yorumlanmasına kaynaklık etmiştir.

Nitel araştırmaların önemli bir özelliği çeşitliliğidir; araştırmacıya teknik seçiminde konu ve amaç çerçevesinde özgürlük tanımasıdır (Punch, 2005, s. 132). Araştırmacının gözlem ve doküman analizi teknikleriyle sınırlandırdığı bu araştırmada teknik seçimi konuya, amaca, koşullara bağlı olarak tercih edilmiştir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde her başlık altında doküman incelemesi ve araştırmacının gözlem notları aracılığıyla edinilen verilerden ulaşılan bulgular sıralanmaktadır.

1. Üniversitede çocuk kütüphanesi kurmak

İncelemeye konu edinilen çocuk kütüphanesinin kuruluş sürecini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin öğretim üyelerinden Prof. Dr. Sedat Sever'in kişisel girişimleri başlatmıştır. Kütüphane, Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 20-21 Ocak 2000 tarihinde gerçekleştirilen ve Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın onur sanatçısı olarak katıldığı 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumunun ardından Ankara Üniversitesi Rektörlüğü ile Kültür ve Turizm Bakanlığı yetkilileri ve sempozyuma katılan bilim insanlarının katılımıyla açılmıştır. O dönemde Türkiye'de bu girişimin bir benzeri bulunmamaktadır. Kütüphanenin kuruluş amacı, ilgili yönergede (Çocuk Kütüphanesi Yönergesi, 2021) şu biçimde yer almaktadır:

> "Ankara Üniversitesi Çocuk Kütüphanesi, çocukları yazınsal ve öğretici nitelikli ürünlerle buluşturmak, çocuk yazını konusunu önemli bir araştırma konusu olarak gündeme getirmek, çocuk kütüphanesi kültürünün yaygınlaşmasına katkı sağlamak ve çocuk ile kütüphane arasında etkili bir iletişim bağı oluşturmak amacıyla kurulmuştur."

Kurulduğu dönemde Fakültenin en üst katında ve üniversite öğrencilerinin yararlandığı, yetişkinlere yönelik kütüphanenin karşısındaki bir oda içinde hizmet veren Çocuk Kütüphanesi; 2021 yılında Fakültenin yenilenen alt bölümüne -Fakülte dışından bir girişin de mümkün olduğu fiziksel ortama- taşınmıştır. Kütüphanenin 22 Mayıs 2021 tarihinde yapılan yeni yerindeki açılışı Ankara Üniversitesi Rektörü ve Millî Eğitim Bakanı tarafından yapılmıştır (Ankara Üniversitesi, 2021). Yaklaşık 21 yıl sonra, çocukların da kullanımı için uygun mobilya ve araç-gereçlerle donatılarak yeni yerine taşınan kütüphanenin kataloğu da güncellenmiştir.





Şekil 1-2. Çocuk Kütüphanesi Açılış Görüntüleri[3]

2. Çocuk kütüphanesinin kaynakları

Ankara Üniversitesi Çocuk Kütüphanesinde güncel olarak 8036 kitaptan oluşan kaynaklar, bağış ve satın alma yoluyla sağlanmaktadır. Fakülte içindeki bölümlerden gelen talepler doğrultusunda koleksiyonda olup olmadığı değerlendirilen kaynaklardan satın alınması uygun görülenler, bir liste olarak Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına gönderilmektedir. Kaynakların arasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise yaş gruplarına yönelik yayınlar ile birlikte alan araştırmacılarının konuyla ilgili yararlanabileceği öngörülen yayınlar da yer almaktadır.

[3] Fotoğraflar, 22.04.2021 tarihinde yapılan açılış sırasında araştırmacı tarafından çekilmiştir.



Şekil 3-4. Çocuk Kütüphanesi Raf Görüntüleri[4]

Kaynakların kataloglama ve sınıflama işlemleri, Fakülte bünyesinde çalışan kütüphaneciler tarafından yapılmaktadır. Fakültede kütüphane kapsamında görev yapan 4 kütüphaneci ve 4 memur bulunmaktadır. Kütüphane personeli, Çocuk Kütüphanesinde dönüşümlü olarak görev yapmakta; randevu sistemiyle kütüphaneyi ziyaret eden okulların öğretmenleri de etkinlikler sırasında sorumluluk almaktadır.

3. Çocuk kütüphanesinin çalışma biçimi ve kullanıcıların çocuk kütüphanesinden yararlanmaları

Kuruluş amaçlarının başında, alan araştırmacılarının çocuk edebiyatı ve okuma kültürüne ilişkin kaynaklara erişmesi de yer alan kütüphaneden başta öğretmen adayları olmak üzere üniversite öğrencileri ve üniversite mensubu alan araştırmacıları ödünç kitap alabilmektedir. Üniversite mensubu olmayan bireylerin ve çocuk okurların kütüphaneyi kullanma kuralları ise yönergeyle belirlenmiştir. Fakülte ve Üniversite dışından kullanıcılar, yönergeye göre (Çocuk Kütüphanesi Yönergesi, 2021) kütüphaneden yararlanabilmekte ancak ödünç kitap alamamaktadır. Kurum dışından ziyaretçilerin kütüphane şefliğinden randevu almaları gerekmektedir. Grup ziyaretleri 30 kişiyle sınırlı tutulmaktadır.

Ziyaretçi çocuklar gözlem sırasında yetişkin eşliğinde kütüphaneden yararlanmıştır. Kütüphanenin çocuk doğasına uygun tasarımının onların ilgisini çektiği görülmüştür. Gözlem süreci boyunca 2 bebek, ilkokul ve ortaokul düzeyinde 3 çocuk kütüphaneyi ziyaret etmiş; gruplar halinde gelen 13 üniversite öğrencisi ve 2 araştırmacı da yine gözlem sürecinde kütüphaneden yararlanmıştır. Gözlem sürecinde kütüphaneden yararlanan üniversite öğrencilerinden 11'i ders kapsamında ihtiyaç duydukları kitapları edinmek, 2'si ise yakını olan çocuklara kitap seçmek için kütüphaneyi ziyaret etmiştir.

[4] Fotoğraflar, 24.01.2022 tarihinde araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Araştırma içerikli kaynakların ziyaretçi araştırmacılar tarafından nicelik olarak yetersiz bulunduğu izlenmiştir. Ancak kurum dışından gelen bu araştırmacılar, konum olarak aynı fakülte bünyesinde yer alan Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi içindeki kütüphanenin kaynaklarından yararlanmak üzere yönlendirilmişlerdir. Bu nedenle iki kütüphanenin yakın olması, özellikle araştırmacıların nicelik ve nitelik olarak aradıkları bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırıcı olarak değerlendirebilir.

Üniversite bünyesindeki bu çocuk kütüphanesinin kuruluş amaçlarında vurgulanan "çocukları yazınsal ve öğretici nitelikli ürünlerle buluşturmak", kullanıcı ziyaretleri bakımından dolaylı amaç olarak gözlenmiştir. Kullanıcıların çoğunlukla araştırmacı ya da üniversite öğrencisi olması, alan araştırmalarının ve lisans öğrencilerinin hazırlandığı eğitim öğretim çalışmalarının hedef kitlesinin çocuklar olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacıların inceleme yapacakları kaynaklara ücretsiz ulaşmasına ek olarak nitelikli ve görece zengin kaynakları nedeniyle kütüphanenin ilgili alanyazın için de faydalı olabileceği görülmüştür.

Sonuç ve öneriler

Çocukların okuma kültürü edinmesinde kütüphane kullanımlarının önemli bir yeri vardır (Altunbay ve Uslu Üstten, 2020). Bebeklikten itibaren aşamalı biçimde edinilen okuma kültürü, ilkokul ve ortaokul döneminde en kritik aşamalarından geçer. Okul ortamında kütüphane kullanımını destekleyebilecek etkenlerin başında ise öğretmenin geldiği belirtilebilir. Bu aşamalarda çocuklar için yol gösterici olarak öğretmenlerin bilgi ve farkındalıkları önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin çocuklara okuma kültürü edindirmede sorumlulukları bulunan başlıca kişiler arasında olması, çocukların kitapla buluşacakları ortamlara, kütüphanelere onları yöneltme ve gerektiğinde okul ortamında bu ortamlara katkıda bulunma yükümlülüğü de doğurmaktadır. Örneğin Soyuçok (2021), okul ortamında yürüttüğü araştırmasında okulun fiziksel olanakları nedeniyle kütüphanenin işlevsel olarak hizmet verememesinin okuma kültürünün edindirilmesinde önemli bir bileşenden yoksunluk oluşturduğunu, ancak bir öğretmenin oluşturduğu okuma alanının çocukların okumaya ilgilerine katkıda bulunduğunu saptamıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin meslek yaşamına başlamadan önce çocuklara yönelik okuma ortamlarına ilişkin farkındalıklarının arttırılmasının önemli olduğu belirtilebilir. Yapılan başka araştırmalarda (Maltepe, 2009; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Karakuş, 2014; Lüle Mert, 2016; Bağcı Ayrancı ve Aytaş, 2017; Karakuş Aktan ve Bilgin Aksoy, 2021) öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının önemine ve eğitim-öğretim çalışmalarında çocuk kitaplarının işlevselliğine inanmalarına rağmen güncel çocuk kitaplarını takip etmeme ve çocuklara yönelik kitapların niteliklerini belirlemede kendilerini yetersiz hissetme gibi sorunlarla baş etmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaların da tanıklığında, öğretmen adaylarına nitelikli ve zengin içerik sunma, güncel yayınların kütüphane kataloğuna girmesi sağlanarak adayların fırsat eşitliği kapsamında lisans eğitiminin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırma, kaynak niteliği bakımından okul kütüphanelerine örnek teşkil etme noktalarında üniversite bünyesinde çocuk kütüphanesi bulundurmanın önemi görülmektedir. Bu bağlamda üniversite bünyesinde kütüphane benzetimlerini öğretmen adaylarına örnek oluşturacak biçimde kurgulamak, kaynakların niteliği başta olmak üzere fiziksel ortamda güvenlik vb. konular hakkında onları bilgilendirmek okuma kültürünün çocukluk döneminde edindirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitiminde ders dışı öğrenme ortamı olarak yararlanabilecekleri, kuramsal alt yapısını derste edindikleri bilgilerin nitelikli örneklerini görebilecekleri çocuk kütüphanelerinin üniversite içinde yer alması; olumlu bir adımdır.

Alan araştırmacılarının, çocuk edebiyatının güncel kaynaklarına benzetim ortamı içinde ulaşmasını sağlaması; üniversite içindeki çocuk kütüphanelerinin başka bir önemli boyutudur. Yetişkin eşliğinde kütüphane ziyaretinde bulunan çocuk okurlar açısından da üniversitelerdeki çocuk kütüphaneleri; ileri eğitim düzeylerinde karşılaşacakları ortamın kapılarının kendilerine açılması, bu ortam içinde kendilerine yaş ve ilgilerine yönelik kitapların arasında yer bulmaları anlamlarına gelmektedir.

Çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulan kütüphane düzeni, onların kütüphanede iyi zaman geçirerek kitaplarla bağ kurmasını kolaylaştırır. Kendilerini değerli hissettikleri bir ortam bu bağın kurulmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Kütüphanecinin olumlu yaklaşımı da çocukla kitap arasındaki bağda rol oynayabilir (Şentürk, 2021, s. 58). Çocuk kütüphanelerinde pedagojik bilgisi ve çocuklarla iletişime yatkınlığı bulunan kütüphanecilerin görev yapması bu nedenle önemlidir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesinde dönüşümlü görev yapan kütüphane personelinin bulunması, bu konuda olumsuz değerlendirilebilir. Ancak üniversite bünyesinde yapılandırıldığı için çoğunlukla başta öğretmen adayları olmak üzere üniversite öğrencilerine ve araştırmacılara hizmet veren bu kütüphane, çocuk kullanıcıları randevu sisteminde kabul ettiği için bu genel kapsamın dışında tutulabilir. Bunun gibi tüm üniversite bünyesinde kurulmuş ve kurulacak çocuk kütüphanelerinin öncelikli amaçları ve konumları gereği çocuklara hizmet verirken randevu uygulaması benzeri hazırlık sürecine olanak tanıyan bir yapıyla çalışması doğru olabilir.

Okuma kültürü edindirmede mekân ve kaynak açısından farklılıklar içeren -birer kültürel sermaye yatırımı olarak- çocuk kütüphanelerinin üniversite bünyesinde yapılandırılması ülkemizde henüz çok yeni ve az örneklidir. Üniversite bünyesinde yapılandırıldığı için bir yönüyle okul kütüphanesi diğer yönüyle araştırma kütüphanesi sayılabilecek çocuk kütüphanelerinin ihtiyacın karşılanmasına yönelik önemli bir girişim olduğu görülmektedir. Okuma kültürüne katkıları bağlamında yetişkin ve çocuk boyutuyla ele alınan bu kütüphanelerin incelenen örneği, günümüzde olumlu, işlevsel ve sıra dışı olarak değerlendirilebilir. Ancak mevcut durumda üniversitelerdeki çocuk kütüphanelerinin güçlendirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği de belirtilmelidir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Yeni ve nadir sayılabilecek bir hizmet olarak üniversite bünyesinde kurulan çocuk kütüphanelerinin okuma kültürü edinmeye katkıları bağlamında, özellikle öğretmen yetiştiren birimlere fiziksel olarak yakın ortamlarda yer almasının yaygınlaştırılması,

- Kaynakların nitelikli, güncel ve zengin olması, çocuk edebiyatına ilişkin araştırma kaynaklarının zenginliğinin de çocuk kitaplarının zenginliği kadar önemsenmesi

- Kütüphanecilerin çocuk kütüphanelerinde çalışma özellik ve yeterliklerini taşıması

- İlgili kişilerin etkinlikler aracılığıyla kütüphaneyi yaşam alanı biçimine ulaştırma çabasının artması ve desteklenmesi,

- Özellikle öğretmen adaylarının çalışmaları için okul içindeki çocuk kütüphanesine yönlendirilmesi,

- Üniversite bünyesinde kurulan çocuk kütüphanelerinin son yıllarda az olsa artan sayısıyla birlikte etkili biçimde kullanılmasının sağlanması,

- İyileştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden, kütüphaneden yararlanan üniversite öğrencileri ve çocukların görüşleriyle bu alanda kapsamlı araştırmaların yürütülmesi gereklidir.

Kaynakça

Ankara Üniversitesi (2021). Ankara Üniversitesi Haberler, https://www.ankara.edu.tr/bakan-selcuk-ve-rektor-unuvar-cocuk-kutuphanesini-birlikte-acti/ (Erişim Tarihi: 04.05.2021)

Bağcı Ayrancı, B. ve Aytaş, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. Journal of Human Sciences, 14(4), 4226-4240.

Çıldır, B. & Ergün, İ. H. (2020). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(2), 603-621.

Çocuk Kütüphanesi Yönergesi (2021). Ankara Üniversitesi Çocuk Kütüphanesi Yönergesi, Tarih: 28.06.2021, Karar Sayısı: 17547.

Faggiolani, C. (2016). Between quantity and quality: big data and the value of data interpretation. In M. P. Pulido and Maurizio V. (Eds.), The Identity of the Contemporary Public Library. Milano: Ledizioni LediPublishing.

Gee, J.P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. III, pp. 195–207). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Karakuş Aktan, E. & Bilgin Aksoy, G. (2021). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies- Education*, 16(2), 921-933.

Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatının başarılamayışının nedenleri. *Türk Dili Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 286-288.

Kotilainen, S. (2016). Literacy skills as local intangible capital, *The History of a Rural Lending Library c. 1860–1920*. Helsinki: Finnish Literature Society SKS.

Kuran, Y. D. D. Ş. B. & Ersözlü, Y. D. D. Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1) , 1-17 .

Lüle Mert, E. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayrıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2).

Lyons, M., Kotilainen, S. & Mäkinen, I. (2015). The functions and purpose of vernacular literacy: An introduction. *Journal of Social History,* 49(2) 2015, 283–286.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(21) , 398-412.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı* (3 b.). Ankara: Nobel.

McIntyre, E. (2010). "Sociocultural perspectives on children with reading difficulties". In Handbook of reading disabilities research, Edited by: Allington, R. and McGill-Franzen, A.41–56. New York: Routledge.

Punch, K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı* (s.108-126) içinde. Ankara: MEB.

Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (3 b.). İzmir: TUDEM.

Simone, K. (1999). *Public Libraries as Partners in Youth Development*. New York: DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund.

Westerveld, M.F., Armstrong, R. M. & Barton, G.M. (2020). R*eading success in the primary years, an evidence-based interdisciplinary approach to guide assessment and intervention*. Singapore: Springer Open.

Şentürk, B. (2021). Okuma kültürünün geliştirilmesinde gizli kahramanlar: Kütüphaneciler. *Okuma Kültürü ve Kütüphaneler* (s.53-74) içinde. (M. Karagözoğlu Aslıyüksek). İstanbul: Hiper Yayın.

Soyuçok, M. (2021). Okuma kültürünün edindirilmesinde okulun rolü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi,* Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altunbay, M. & Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(3), 916-930.

12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi

Ahmet KARADOĞAN[1]

Fetullah UYUMAZ[2]

APA: Karadoğan, A. & Uyumaz, F. (2022). Genel Türkçe sözlüklerde etimolojik gönderme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196. DOI: 10.29000/rumelide.1220510.

Öz

Türkçeye artan ilgiden dolayı gittikçe genişleyen bir alan olarak karşımıza çıkan yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu alanla ilgili olarak özellikle öğreticiler konusundaki yeterliklerin, yetkinliklerin ve alan gereksinimlerinin henüz tam anlamıyla belirlendiği söylenemez. Bu sebeple bu alanda derslere giren eğitimcilerin yeterlikleri ve yetkinlikleri de tam aydınlatılmamıştır. Bu çalışmada mevcut durumdan hareketle, Türkiye Türkçesi dil öğreticilerinin sahip olması gereken bazı yeterlik ve yetkinliklerle ilgili alan yazındaki bulgular eşliğinde bazı düşünce ve tavsiyelerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma bulunması bu konunun incelenmesi gereken bir konu olarak ele alınması gerektiği kanaatini doğurmuştur. Bu bağlamda yerli ve yabancı literatür taranıp yapılan çalışmalar ışığında öğretici yeterlikleri belli başlıklar altında sıralanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın yöntemini doküman analizi oluşturmaktadır. Çalışmada alanyazın taranarak elde edilen basılı ve dijital dokümanlar, içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında sonuç olarak öğreticilerin taşıması gereken yeterlikler başlıklar hâlinde verilmiştir. Bu başlıklar; konuşma yeterlikleri, yazma yeterlikleri, dinleme yeterlikleri, okuma yeterlikleri, gramer yeterlikleri, dil bilgisi ve dilbilim yeterlikleri, kültür aktarım yeterlikleri, pedagojik yeterlikler, materyal hazırlama yeterlikleri, genel kültür yeterliği, ölçme ve değerlendirme yeterliği şeklinde sıralanmıştır. Öğreticiliğin en önemli başlıklarından biri olan deneyim ise bu alandaki sertifikalar başlığı altında verilebilir. Bu çalışmanın araştırmacılara rehber olması ve alandaki eksiklerden birini gidermesi öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, dil öğretimi, öğretici yeterliği

Determination of instructor's competencies in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

There are many studies in the field of teaching Turkish to foreigners, which is an ever-expanding field due to the increasing interest in Turkish. However, it cannot be said that the competencies, competencies and field requirements of the instructors in this field have not been fully determined yet. For this reason, the competencies and competencies of the educators who take classes in this field have not been fully clarified. In this study, based on the current situation, it is aimed to present some thoughts and recommendations in the light of the findings in the literature about some of the competences and competencies that Turkey Turkish language teachers should have. When the literature is examined, the limited number of studies has led to the conclusion that this issue should

[1] Dr., (Erzurum, Türkiye), karadoganahmet@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7183-3929 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220510]

[2] Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), fetullah.uyumaz@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0274-8640

be considered as a subject to be examined. In this context, the domestic and foreign literature has been searched and the teaching competencies have been tried to be listed under certain headings in the light of the studies. The method of the study is document analysis. Printed and digital documents obtained by scanning the study literature were analyzed by subjecting them to content analysis. In the light of the data obtained, as a result, the competencies that the instructors should have are given under the titles. These titles are; speaking competencies, writing competencies, listening competencies, reading competencies, grammar competencies, grammar and linguistic competencies, cultural transfer competencies, pedagogical competencies, material preparation competencies, general culture competencies, measurement and evaluation competencies. Experience, which is one of the most important titles of teaching, can be given under the title of certificates in this field. It is envisaged that this study will guide the researchers and eliminate one of the deficiencies in the field.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, language teaching, instructor, proficiency

1. Giriş

Dil öğretimi, dört bileşene dayanan bir karar verme süreci olarak görülebilir, bunlar: Bilgi, beceriler, tutum ve farkındalık olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenlerden ilk ikisi yoruma daha az açıktır ve daha az tartışmalıdır. Öğretmen için bilgi, öğretileni (konu) içerir; öğretildiği kişiye (öğrenciler-geçmişleri, öğrenme stilleri, dil seviyeleri vb.) ve nerede öğretildiği (sosyo-kültürel, kurumsal ve durumsal bağlamlar) şeklindedir. Beceriler, öğretmenin ne yapması gerektiğini tanımlar. Materyal sunma, açık talimatlar verme, hataları çeşitli şekillerde düzeltme, sınıf etkileşimini ve disiplini yönetme vb. birlikte ele alındığında, bu bileşenler- bilgi ve uzmanlık ya da beceriler- genellikle öğretimin bilgi tabanı olarak adlandırılan şeyi oluşturur. Shulman'ın (1986) işaret ettiği gibi bu bilgi tabanı sabit değildir. Öğretmen mesleki yaşamı boyunca evrim geçirme ve yeniden tanımlanma eğilimindedir. Bununla birlikte, öğretmenin kararlarının dayandığı geniş temel olmaya devam etmektedir. Bilgi aktarımı perspektifinden bakıldığında dil öğretmeni eğitimi neredeyse sadece bu iki bileşene odaklanır. İlginçtir ki yayınlanan çalışmaların çoğunda dil pedagojisi neredeyse yalnızca bir bilgi ve beceri meselesi olarak görülmektedir (Freeman, 1989, s. 31).

Türk dili, Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibirya'dan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyada varlık göstermektedir (Ercilasun, 2011, s. 13). Dünyada gerek iletişim araçları ve sosyal medyanın çeşitlenip daha ulaşılabilir ve kitlesel hâle gelmesi gerekse de Türkiye'nin dünya siyasetinde oynadığı etkin rollerden dolayı Türkiye Türkçesi her geçen gün daha da önemli hâle gelmektedir. Türkçe öğrenenler açısından 15-20 yıl öncesindeki Türkiye Türkçesinin durumu ile bugünkü Türkiye Türkçesinin durumu arasında oldukça büyük bir farktan söz edilebilir. Çağ ve Bölükbaşı Kaya (2021)'nın yaptığı çalışmaya göre günümüz itibarıyla 100'den fazla ülkede Türkçe öğreten kurum bulunmaktadır. Bu sebeple Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyenlerin sayısında da azımsanmayacak ölçüde artışın söz konusu olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük bir çalışma alanı eksikliği belirmiş ve bu eksiklik günden güne gerek akademik çalışmalarla gerekse de devlet destekli projelerle doldurulmaya çalışılmıştır. Bu noktada üzerinde durulması gereken önemli bir konu da Türkçe öğretmenleri ya da öğreticilerinin yeterlikleridir. "Konu ile ilgili eş güdüm ve iş birliği ile oluşturulmuş bir devlet politikası uygulanmadığından bugüne kadar alana özgü temel ilke ve çerçeveler oluşturulamamıştır." (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 344). Ayrıca Kalfa (2008)'nın "henüz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiş, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki ölçütlere, Türkçenin genel özellikleri ve dil bilgisi yapısına uygun kazanımları, etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme yolları en ince ayrıntısına kadar

belirlenmiş bir dil öğretim programının olmayışı" şeklinde ifade ettiği sorunun da MEB ve Maarif Vakfı tarafından yapılan ortak çalışma ile ortadan kaldırılması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulamalarda ve eğitmen yeterliklerindeki çok başlılığın ortadan kaldırılması adına önemli bir adımdır. Bu uygulamaların belirli kriterlere göre değerlendirilip ortak bir çerçeve çizilmesi alanın gelişime katkı sağlayacaktır. Günümüzde bu çerçevenin çizilebilmesi için gerekli öğretim üyesi veya öğretim elemanının mevcudiyetinden bahsedilebilir. Birkaç yıl öncesine kadar yabancılara Türkçe öğretimi konusunda gerekli altyapı yokken günümüzde bu sorun da belli bir ölçüde aşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman kişilerin yetiştirilmesine yönelik ilk çalışmalar, Türkçe eğitiminin bir ana bilim dalı olarak ilk kez ele alındığı Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Prof. Dr. Abdurrahman Güzel tarafından açılan Türkçe Programı'nda, 1992 yılında Prof. Dr. Murat Özbay'ın okuttuğu "Yabancılara Türkçe Öğretimi" derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretim yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur (Özbay ve Bahar, 2016, s. 6). Bu tarihten itibaren alana gösterilen yoğun ilgiden ötürü yüksek lisans ve doktora seviyesinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca bu alanda birçok yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanmıştır. Köse ve Özsoy (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle yurt dışında çeşitli kuruluşlar aracılığıyla bazı gruplar tarafından suistimal edilerek kendi amaçları doğrultusunda kullanılmış olması ve uzun yıllar bu alanda faaliyet yürütmelerinin bu alanın ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi olarak ifade eder. Bu sebeple bu alanla ilgili yapılacak çalışma ve girişimlerde gerekli özenin gösterilmesinin yanı sıra kurum, kuruluş ve personel seçiminin de liyakate büyük önem verilerek yapılması gerektiğini belirtir.

Yabancı dil öğretmeni olmak, öğretmenlik mesleği içinde birçok yönden benzersizdir. Bunların başında bir bireyin sizinle aynı dili konuşmasını sağlamak, kendi dilinizi bir başkasına öğretmek gibi deneyimlerden bahsedilebilir. Yabancı dil öğretmeni olmak diğer öğretmenlerin deneyimlediğinden farklı bir süreçtir. Çünkü bu süreçte fen bilimlerindeki gibi bir kanıtlama ya da formüle etme söz konusu değildir. Ancak günler, haftalar ve aylar süren bir emeğin sonucunda yeni bir dil öğrenmiş bir birey vardır. Bu gerçek, yabancı dilin konusuna dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde içerik ve içeriği öğrenme süreci aynıdır. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğretiminde ortam, mesajdır (Hammadou ve Bernhardt, 1987, s. 301).

Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. İnsanlar yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğreticiye düşmektedir. Hiçbir kitap dil öğretimi için tek başına yeterli değildir (Barın, 2004, s. 20).

Kuşkusuz, her öğretim durumunun kendine has olumlu yönleri ve zorlukları vardır. Ancak, birçok öğretmen bunlardan bazılarını paylaşırken, yabancı dil öğretmeni benzersiz bir dizi durum yaşamaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri belirtilebilir, bunlar: 1-Konunun kendi doğası; 2- Konuyla ilgili gerekli olan etkileşim modelleri; 3- Konuyla ilgili daha fazla bilgi edinmedeki zorluklar; 4- Aynı konudaki meslektaş eksikliği ve 5- Konuyu öğrenme aşamasındaki dışarıdan desteğin sorunlu doğası olarak belirtilebilir. Bunlardan konu ile ilgili meslektaş eksikliğinin yurt içinde büyük oranda aşıldığı ifade edilebilir ancak bu durumu sadece yurt içi olarak değerlendirmemek gerekir. Yurt dışında çalışan Türkçe öğreticiler için bu durum hâlâ önemini korumaktadır. Yabancı dil öğretmeni, eğitim araçlarının aynı zamanda eğitim konusu olduğu bir durumda çalışır. Başka bir deyişle, etkili bir Türkçe öğretmeni

Türkçe öğretmek için Türkçe kullanacaktır. Buna karşılık bir fen bilgisi öğretmeni fen öğretmek için Türkçe kullanmayabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin bir dilde iletişime geçerek eğitim vermeleri için öğrencilerin henüz anlamadıkları bir ortam kullanmaları gerekir. Benzer şekilde, fen bilgisi öğretmeni veya müzik öğretmeni için kabul edilebilir ve normal olan öğretmen ve öğrenciler arasındaki geleneksel sınıf etkileşimleri yabancı dil öğretmeni için sınırlayıcıdır. Bu geleneksel etkileşim kalıpları öğrencilerin öğrenmesini ciddi şekilde sınırlayabilir. Sınıf önünde ders veren ve iyi sınıf yönetimi becerilerine sahip bir öğretmen, konuşma öğretiminde başarılı olmayabilir çünkü konuşma, konuşma ortaklarının oldukça eşit statüye sahip olduğu bir müzakere sürecidir ve etkileşim fırsatı sağlanması gerekir. Başka bir deyişle konunun doğası, diğer öğretim durumlarının çoğunda geleneksel olarak beklenenden farklı türde bir etkileşim modeli gerektirir (Hammadou ve Bernhardt, 1987, s. 301).

Yabancı dil öğretmenleri, matematik, biyoloji veya edebiyat gibi konularda öğretmenlere sunulan konu bilgilerini zenginleştirme ve sürdürme fırsatlarına sahip değildir. Diğer ders alanlarındaki öğretmenler, yeni bilgiler edinmek için müzelere ve kütüphanelere gitme, televizyon programları izleme ve benzeri imkânlara sahiptir. Ancak dil öğreticilerinin elinde çok sayıda imkân bulunmamaktadır. Dahası konunun doğası öyledir ki konuyla ilgili bilginin artması sadece zor olmakla kalmayıp aynı zamanda evrensel olarak eğitim verilen dilin öğrenenleriyle ilgili öğretim çalışmalarının artmasına sebep olmaktadır. Bunun yanında dil; gelişimsel, dinamik ve etkileşimli olduğundan konu bilgisini sürdürmek ve bu dili öğretmeye yönelik çalışmalar yapmak ya da bu çalışmalara katılmak yabancı dil öğretmeni için son derece zordur. Konuları hakkında yeni gerçekler edinebilen ve onları hafızasında tutabilen diğer öğretmenlerin aksine, "olgusal bir ürün" yerine bir iletişim sürecini öğretmeye çalışan yabancı dil öğretmenleri için bu süreç oldukça zorlayıcıdır denebilir. Konu eksikliklerinin üstesinden gelmek veya konu bilgisini zenginleştirmek bir yabancı dil öğretmeni için diğer öğretmenlerden çok daha zor ve zaman alıcıdır.

Bu bilgiler ışığında söylenebilir ki Yabancılara Türkçe öğretiminin kendine mahsus birtakım incelikleri vardır. Bunların en önemlileri öğretim elemanın seçilişi ve yetiştirilmesiyle, ders işleme tekniği ve sınıf içi uygulamalardır (Güzel ve Barın, 2013, s. 63).

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı hem yurt içinde hem yurt dışında Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER, DİLMER) hâlihazırda çalışmakta olan ve Türkçe öğreten öğretim görevlileri, daha genel bir ifade ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yeterliklerini mevcut literatürden hareketle belirlemeye çalışmaktır. Elbette buradaki ifadelerin genel geçer doğrular olduğundan ya da uygulanması ve dikkat edilmesi gereken başlıklar olduğundan bahsetmek oldukça iddialı olmakla birlikte bu çalışmadaki asıl amaç bu konuya dikkat çekmek ve sonrasında daha kapsamlı, güvenilir ve geçerli çalışmalarla yeterliklerin belirlenip daha iyi bir dil eğitimine katkı sağlamaktır.

1.2 Araştırma sorusu

Çalışmanın problem durumunu "Yabancılara Türkçe öğretimi alanında derslere giren öğreticilerin yeterlikleri neler olabilir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu sorudan hareketle ulaşılabilen ilgili literatür ele alınacak bunun sonucunda da yeterlikler ortaya konulmaya çalışılarak bazı öneriler sunulacaktır.

2. Yöntem

Bu çalışma literatür taramasına dayalı bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Çalışma nitel araştırmaya uygun şekilde temellendirilmiş olup yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006 s. 187)' e göre doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bowen, (2009) doküman incelemesine basılı materyallere ek olarak dijital içeriklerin de analizini eklemektedir. Literatür taraması sonucunda elde edilen kaynaklar derlenip analiz edilerek bazı sonuçlara varılmış ve bu sonuçların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilere fayda sağlayacağı düşünülen yönleri eleştirel olarak ele alınarak bazı öneriler sunulup çalışma sonlandırılmıştır.

2.1 Veri toplama yöntemi

Çalışmada kullanılan veriler yurt içinde ve yurt dışında ulaşılabilen indeksler taranarak ulaşılan çalışmaların derlenmesi ile elde edilmiştir. Çalışma verileri konu ile ilgili ulaşılan çalışmaların incelenmesi sonucu gerek ileri sunulan görüşler gerekse alanla ilgili düşüncelerin bir araya getirilmesine dayanmaktadır.

2.2 Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek karşılaştırılmış ve sonuç olarak öneriler de eklenerek çalışma sonlandırılmıştır.

Veriler analiz edilirken araştırma ile ilgisi göz önünde bulundurulmuş ve bu kapsama dayanarak veri analizi yapılmıştır. Çalışmada kapsamında ulaşılan dokümanlar incelenerek analiz edilmiş bu verilerden hareketle sonuçlara ulaşılmış, öğretici yeterlikleri bu çerçevede başlıklandırarak çizilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

İkinci dil edinimi ile ilgili uluslararası literatürde pek çok çalışma bulunsa da (Nunan ve Richards, 1990; Tedick ve Walker, 1994; Freeman, 2001; Vélez-Rendón, 2002; Johnson, 2006; Richards, 2008; Johnson, 2009; Wright, 2010; Ellis, 2010; Tedick, 2013; Farrell, 2015; Farrell, 2018). "Türkçenin öğretimi bugüne kadar Türkiye sınırları içinde yurt dışından gelen yabancılara, özel bir uzmanlık alanı olarak algılanmayarak, İngilizcenin ve diğer yabancı dillerin öğretiminden beslenerek gerçekleştirilmiştir. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu bağımsız bir alan olarak uzman kişilerce bilimsel bir yaklaşımla yapılmalıdır." (Nurlu, 2011, s. 499). Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitmenlerden beklenen niteliklerin de bu kapsamda faklı olacağı ifade edilebilir. İkinci dil edinimi ile ilgili kaynakların genel bağlamda ele alınıp özellikle Türkçe öğretimi literatürünün temel alınması, bu biliş kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğreticilerden beklenenlerin belirlenmesi ve belirlenecek bu yeterlikler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Konu ile ilgili yapılan ulusal literatür taraması sonucunda ulaşılabilen en güncel çalışma olarak Demir (2021) tarafından yapılan doktora tezi gösterilebilir. "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme" adıyla yayımlanan çalışma alan adına oldukça önemli görülmekte ve bu çalışmaların sayısının artırılması ümit edilmektedir. Alandaki eksiklerin gösterildiği bir uzmanlık çalışması olarak konunun artık uzmanlık derecesinde ele alındığından bahsedilebilir. Bu da alan için önemli bir gelişmedir. Oldukça kapsamlı şeklide konunun ele alındığı çalışmada önemli

bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin branşlaşması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adlandırmasının tercih edildiği ve bu durum Türkçenin öğretim ve kullanım alanındaki büyümenin alanyazına yansıdığı, öğreticilerin pedagojik alan bilgisi noktasında eğitim, gelişim desteğine ihtiyacı duyduğu yönündedir. Ayrıca yine Demir (2021) yaptığı çalışmada "Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretenlerin pedagojik yeterlikler bakımından hiç sınanmamış ve yetkinliklerinin ölçülmemiş olması ve formasyon eğitiminin bu alanda çalışacak kişiler için bir zorunluluk taşımamasının öğreticiler üzerinde yapılacak pedagojik çalışmalara ihtiyaç olduğunu, henüz formasyon eğitiminin dahi zorunlu olmadığı ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da öğretici yeterliklerinin geliştirildiği programlarda benzer bir yaklaşımla hareket edilmesi gerektiği" bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma dışında yurt içi literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri ile ilgili son yıllarda yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar; Göçer (2009), Millî Eğitim Bakanlığı (2010), Kır (2011), Mete (2012), Yıldız ve Tepeli (2014) Öztürk (2015), Özbay ve Bahar (2016) Kana, Boylu ve Başar (2016), Saygılı (2017), Doğan (2019), Durmuş (2019), Erdoğan (2019), Görsoy (2019), Gül (2019), Ustabulut (2019), Arslanbaş, (2020), Pilanci, Saltık ve Zenci (2020) şeklinde sıralanabilir.

Konu ile ilgili bir diğer kaynak olan Durmuş (2019) "Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi" adlı eserinde öğreticilerin "hedef dil yeterliği, alan bilgisi yeterliği, genel iletişimsel yeterlik, asgari düzeyde bir araç dil bilme yeterliği" gibi başlıklarla öğreticilerin sahip olması gereken yeterlikleri ele almıştır.

Kana, Boylu ve Başar (2016) konuyu profesyonelleşme bağlamında ele alarak "Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi"nde bulunmuşlardır. Çalışmalarının devamında; "Kuşkusuz, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışacak nitelikli bir öğretmenin yabancı dil öğretimine ilişkin teknik bilgiye, Türk diline ve kültürüne, öğretmenlik alan bilgisine sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü hâlihazırda, yabancılara Türkçe öğreten ve İngilizce, Almanca, Fransızca vb. yabancı dil bölümlerinden mezun olan eğitimciler zaman zaman Türkçe alan bilgisi bakımından yeterlik gösterememekte ve Türkçe alan mezunu eğitimciler de yabancı dil öğretim teknik ve yöntemleri konusunda yine zaman zaman eksik kalabilmektedir. Bu ve buna benzer sorunlar çözmek adına disiplinler arası yaklaşımla öğretim programı düzenlenmiş bir Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Programı kurmak ve bu alanda uzman öğretmenler yetiştirmek gereklidir." (Kana, Boylu ve Başar, 2016, s. 1133) şeklinde ifade etmektedirler.

Özbay ve Bahar (2016) çalışmalarında; "Bir dilin doğal konuşuru olmanın, bir dilin dil bilgisi ve edebiyatıyla ilgili bilgi edinmenin, dil biliminde veya yabancı dil öğretiminde çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı da beraberinde getireceği yanılgısından uzaklaşılmalı, yabancılara Türkçe öğretimini yalnızca bu alanda uzmanlaşmış kişilerce yürütülmesi" konusuna vurgu yapmaktadır.

Kır (2011) Ortak Başvuru Metni (Avrupa Komisyonu Diller İçin Ortak Başvuru Metni) kapsamında hazırladığı doktora çalışmasında başvuru metninden hareketle yeterlikleri; varoluş, öğrenme, çok dillilik, çok kültürlülük yetisi ve iletişimsel, söylemsel ve işlevsel yeti olarak belirtmektedir. Bunun yanında Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretmenleri ile ilgili bilgilere yer verdiği çalışmasında Türkiye örneklemi üzerinde durmuş ve Türkiye'de öğretmen eğitimi ile ilgili bilgi verdikten sonra yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı önerisinde bulunarak bu konu ile ilgili de bilgi vermiştir. "Aday Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme" başlığı altında; dilsel yeterlilikler, anadili yeterlilikleri, öğreteceği yabancı dil yeterlilikleri, diğer yabancı dillerdeki yeterlilikler, strateji kullanımı yeterlilikleri, kültürel yeterlilikler, öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri başlıkları altında bazı yeterliklere vurgu yapmıştır. Çalışmanın sonunda ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu için önerilerde bulunulmuştur.

Mete (2012) yaptığı çalışmada; "yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin alan bilgisindeki hâkimiyetinin sınıf yönetiminde de öz güvenli olmalarını sağladığını bildirmiştir. Ayrıca Türkçeye hâkimiyetin yanı sıra genel kültür birikimine olan ihtiyaç da sık sık dile getirilmektedir. Öğretmenler en çok hedef kitle profiline uygun materyal seçme veya seçilmiş materyali uyarlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ana dil ve hedef dil arasındaki yalancı eş değerlikten kaynaklanan sorunlardan da sıkça bahsedilmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin görev özelliklerine göre yeterince donanımlı yetiştirilemediklerinin göstergesi sayılabilir. Çeşitli dil bölümlerinden mezun öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği görevini yerine getirebilmeleri için verilen eğitimlerde de eş güdüm ve iş birliği yoktur. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de tutarlılığın ve güvenilirliğin sağlanamaması" anlamı taşıdığı söylenebilir. Ayrıca yine aynı çalışma sonuçlarına göre; "yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerini Türkçe öğretmenlerinden ayrı gördükleri, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırması gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin Türkçe ve Türkiye'yi sevdirebilmesi ve kültür elçiliği yapabilmesi gerektiğine dair görüşler, göz ardı edilemeyecek kadar sık tekrarlanmıştır." Bunların yanında; "Türkçeyi doğru ve etkili kullanması, yabancı dil bilmeleri gerektiği, geniş bir genel kültür yelpazesine sahip olması gerektiği, teknolojiden daha fazla yararlanabilmeleri için farklı eğitimler ve destekleyici süreçler sunulması, öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimleri için öncelikle alana dair mesleki yayın ve çalışmaların takibinin yapılması gerektiği" yine çalışma sonucu vurgulanan özelliklerdendir.

Yıldız ve Tepeli (2014)'nin yaptığı çalışma bulgularına göre; "araç dil olarak en az bir yabancı dil bilmelerini, yabancı dil olarak Türkçe öğretim metotlarını bilmelerini ve uygulama düzeyinde başarılı ve deneyimli olmalarını yüksek oranda beklemektedirler. Diğer taraftan, çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler öğrenme-öğretme ortamlarında soru-cevap tekniği, dönüt verme, motive etme gibi modern öğretim tekniklerini uygulayan ve öğrencilere zengin ve interaktif öğrenme-öğretme ortamları fırsatları yaratma becerileri gelişmiş öğretmen profili arzu etmektedir. Çağdaş yabancı dil öğretme yöntemlerinin ve özellikle İletişimsel Yöntem'in en önemli çıktı olarak kabul ettiği konuşma becerisinin gelişimi alanında da çalışmada anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin konuşma becerisinin öğretimi konusunda sınıf ortamında yeterince zaman harcayan ve gerekli yöntemleri etkili şekilde kullanan öğretmenler görme isteği çalışmada beklenti düzeyi en üst düzey beceriler arasındadır. Aynı şekilde öğrencilerin konuşma, yazma gibi anlatma becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiş öğretmenler görme isteği okuma, yazma gibi anlama becerilerini etkili öğreten öğretmenler görme istediğinden daha yüksektir."

Tüm bu bulgulara ek olarak; "Türk dili ve edebiyatıyla ilgili bilgi sahibi olmalarına rağmen eğitim ve öğretimle ilgili herhangi bir ders almayan kişilere Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların emanet edilmesi, dil öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili ciddi sıkıntıların yaşanması ve yabancılar tarafından Türkçenin etkin bir şekilde kullanılmasını da engelleme tehlikesi" (Özbay ve Bahar, 2016, s. 5) doğurduğu ifade edilmiştir. Ancak dil öğretmenlerinin dilden başka bir şey öğretmemeleri gerekir; kültür ve edebiyat alanın profesörlerine ayrılmıştır. Bununla birlikte, dil, ana dili konuşanlar tarafından öğretildiğinde kültür bir sorun hâline (Kramsch, 2013, s. 58) gelmektedir. Yani kültürle ilgili ilk tartışma hangi kültürün öğretilmesi gerektiğiyle ilgili: dili konuşanların belirli yaşam tarzları mı? Yoksa edebiyat ve sanat yoluyla aktarılan daha genel hümanist bir bilgelik mi? (Kramsch, 2013, s. 58) şeklinde karmaşaya yol açmaktadır. Bu bulgu Kramsch'ın dil öğreticilerinin kalbinde tutku ve arzu olduğuna dair tavsiyesini güzel bir şekilde göstermektedir: Seçmediğimiz bir ders programını ve seçmediğimiz metinleri öğretsek bile, onlar hakkında bir şeyler bulmamız gerekir ya severiz ya da nefret ederiz ama

buna kayıtsız kalmayız. Kayıtsız kalırsak, ilgisizliğimiz öğrencilerimizin can sıkıntısı olur (Dewaele, 2015, s. 14).

Anadili Türkçe olmayan öğreticiler, dili öğrencileri gibi öğrenmiş olma avantajına sahiptir, ancak birçoğu gerçekten aşina olmadıkları bir günlük kültürü öğretirken kendilerini yetersiz hissedebilirler. Ders kitabı veya pazarlama endüstrisi tarafından desteklenen klişelere düşmekten korkarlar ve dilbilgisiyle kelime dağarcığının güvenli zemininde kalmayı tercih ederler. Yani kültürle ilgili ikinci tartışma, dil çalışmasının amaçlarıyla ilgilidir: Amaç, öğrencilerin genel olarak dil konusunda farkındalıklarını artırmak mı? Onlara küresel bir ekonomide ikinci dil konuşanlarla iletişim kurmak için gerekli becerileri kazandırmak mı? Diğer ülkelere turist olarak seyahat etmelerini veya yurt dışında iş aramalarını sağlamak mı? Yoksa edebiyatçı ve akademisyen olmak mı? (Kramsch, 2013, s. 59).

Yabancı dil öğrenenlerin kendileri, yabancı dil eğitiminin kültürel bileşeni hakkında farklı görüşlere sahiptir. Bazı öğrenciler, kültüre çok fazla vurgu yapılması durumunda kültürel kimliklerini tehdit altında görür. Bu nedenle, örneğin ABD'de yabancı dil öğretimi için bazı öğrenciler şöyle der: "Bu bir dil sınıfıdır... kültürün girmesini istemiyoruz" (Chavez, 2002). Bazıları ise şöyle der: "Dil sınıfı, değerler, tarih ve kültür hakkında bilgi edinmek için gerçekten uygun bir yer değil." (Kramsch, 2011, s. 361). Kendi kültürleri hakkında aşağılık veya belirsizlik duygusu yaşayan öğrenciler, dil sınıflarında kültürü tamamen reddedebilir veya sınıfta kültürel temellerden bahis açıldığında disiplinsizliğe yol açabilir. Bunun yanında (Kramsch, 2013, s. 59) dünya çapında İngilizce öğrenenlerin çoğunluğu, tam da hayran oldukları bir kültüre ve arzu ettikleri bir yaşam tarzına erişim sağladığı için dili öğrenmeye hevesli olduklarını ifade eder. Dil öğretmeni için zorluk, onları hem bu keşif yolculuğuna hem de daha sonraki yaşamlarında diğerleriyle karşılaşmalarının ışığında kim olduklarını yeniden keşfedecekleri dönüş yolculuğuna hazırlamaktır. Dolayısıyla kültürle ilgili üçüncü tartışma, hızla değişen demografi dünyasında, bilgisayar teknolojilerinin ve küresel televizyonun nesiller arasındaki uçurumu artırdığı bir dünyada ulusal ve sosyal kimlik meseleleriyle ilgilidir (Kramsch, 2013, s. 60).

Borg ise dil öğretimini; öğretmenlerin okulda resmi olarak hiç öğrenmedikleri bir konuyu öğrettikleri tek alandır. Yıllar içinde dil öğretiminde birbiriyle yarışan metodolojiler ve metodolojik değişimler, diğer konu alanlarındaki benzer fenomenlerden ağır basmaktadır. Dil öğretiminde, konu ve öğretme aracı bir ve aynıdır. Güçlü ticari güçler tarafından yönlendirilen dil öğretimi, diğer konularda benzeri olmayan öğretim ve öğrenme kaynaklarının çoğalmasıyla karakterize edilir. Dil öğretimi, öğrencilerin uluslararası alanda tanınan niteliklerde öğrenim görmelerini sağlayacak nitelikleri elde etmek istedikleri tek konudur. Diğer konularda, konu hakkında açıklayıcı bilgi, etkili öğretim için temeldir; dil öğretiminde, dili nasıl konuşacağını bilmek (işlemsel bilgi) öğretmenler için dili bilmek kadar önemlidir. Tüm dil öğrenenler zaten ilk dillerini öğrenmişlerdir. Dil öğretimi, büyük bir özel sektörün varlığı ile karakterize edilir. Dünyanın birçok yerinde, dil öğretiminde çalışmak için temel mesleki yeterlilik 4 haftalık bir sertifika kursudur. Matematik ve fen gibi konularda öğrenciler, temel gerekçeleri hakkında endişelenmeden formülleri öğrenmekten ve uygulamaktan mutlu olurlar; dil öğretiminde ise bunun tersine, öğretmenler dilbilgisi kurallarının gerekçesini açıklama konusunda öğrencilerin baskısı altındadır. Özellikle devlet sektöründe, dil öğretmenleri, fen ve matematik gibi konularla karşılaştırıldığında öğrenciler ve meslektaşlar tarafından düşük statüde görülmektedir. Dil öğretiminde öğrenci topluluğu, diğer derslerden çok daha büyük bir oranda yetişkinlerden oluşur. Dil öğretimi, öğrencilerin hedefleriyle ilgili çok çeşitli özel alanlarla karakterize edilir (özel amaçlı, bilim ve teknoloji için, akademik amaçlı vb.). Dil öğretimi, diğer derslere özgü olmayan pratik sonuçları olan bir konudur. Bir öğretmenin dediği gibi, matematik mezunları alışverişe çıktıklarında Pisagor'u uygulamayacaklar.

Dil öğretmenleri hedef kültürü öğretmelidir şeklinde nitelendirir. Bu nitelendirmelere bakıldığında oldukça karmaşık bir yapının üstesinden gelmeye çalışan dil öğretmenlerinin;

> 1. Öğretmenler öğrencilere nasıl tepki verdiklerinin farkında mı? Başka bir deyişle, kendilerine karşı tutumlarının farkında mı?
>
> 2. Belirli bir tür düzeltmenin nasıl çalıştığının farkında mı? Düzeltme becerilerinin farkında mı?
>
> 3. Öğrencilerin zaten bildiklerinin farkında mı? Öğrencilerinin ders içeriğiyle ilgili ön bilgilerinin farkında mı? (Freeman, 1989, s. 34) gibi soruları kendilerine sormaları faydalı olacaktır.

Tüm bunların yanı sıra hâlâ bir disiplin olarak ele alınmadığı için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinde ihtiyaç duyulacak uzmanların, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, nitelikli, bilimsel altyapısı sağlam materyallerin üretilmesi oldukça zor görülmektedir (Şahin vd., 2013, s. 37). Çünkü üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri aynı zamanda zorunlu Türk dili dersini de sürdürmektedir. Bu kadar öğrenciye ders anlatmak da öğretim görevlilerine aşırı yük olarak geri dönmekte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacak akademik çalışmaların yeteri kadar yapılamamasına, ilgili gerekli zaman ve fırsatı bulamamalarına sebep olmaktadır.

"Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi konusunda artan talebin kaliteli bir biçimde karşılanması için öncelikle öğretmen eğitimine vurgu yapılması gerekmektedir. Hâlen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenlerin eğitim altyapıları çeşitlidir. Dilbilim, İngilizce, Almanca, Fransızca Öğretmenlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği vb. bölümlerin mezunları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev almaktadır. Bu öğretmenlerin ortak noktası anadillerinin Türkçe olmasıdır." (Yavuz, 2013, s. 1465). Bu da alan için yeterli görülmemektedir.

"Türk dili ve edebiyatı bölümlerindeki derslerin yarısı Türk dili, diğer yarısı ise Türk edebiyatıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Türkçenin öğretimiyle ilgili zorunlu dersin bulunmaması sebebiyle bu program mezunlarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olduğu söylenebilir. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünde verilen derslerin büyük bir bölümü Türk dili ve lehçeleriyle ilgilidir. Türk dili ve lehçeleriyle ilgili dersleri ise Türk edebiyatıyla ilgili dersler izlemektedir. Türkçenin öğretimiyle ilgili zorunlu bir ders bu programda da bulunmamaktadır (Özbay ve Bahar, 2016, s. 11). Ayrıca bu bölümlerde öğretmenlik formasyonu eğitiminin de olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

"Bir dilin doğal konuşuru olmanın, bir dilin dil bilgisi ve edebiyatıyla ilgili bilgi edinmenin, dil biliminde veya yabancı dil öğretiminde çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı da beraberinde getireceği yanılgısından uzaklaşılmalı, yabancılara Türkçe öğretimini yalnızca bu alanda uzmanlaşmış kişilerce yürütülmesi sağlanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev alacak uzman öğreticilerin yetiştirilmesi başta olmak üzere bu alanda bilimsel niteliğe kavuşma ancak yukarıda değinilen hususların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve hayata geçirilmesiyle sağlanacaktır (Özbay ve Bahar, 2016, s. 26-27).

Bunun yanı sıra yurt dışında kırktan fazla Yunus Emre Kültür Merkezi bulunmaktadır (Köse ve Özsoy, 2020, s. 38) böyle yaygın bir kurum yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmek isteyen ve ana dili Türkçe olmayanlara öğretici sertifikası verebilmek için gerekli hazırlıkları yapmalıdır denebilir.

Sonuç tartışma ve öneriler

Çalışmadan çıkarılacak sonuçlardan belki de en önemlisi yabancı dil öğretmeni olmanın eşsiz sanatının farkında olmaktır. Dil öğretiminde konuşmalar, oyunlar, şarkılar gibi çeşitli alıştırmaları kullanabilirsiniz, oysa bir edebiyat öğretmeni veya tarih öğretmeniyseniz, sadece gerçekleri veya olanları söylersiniz, hepsi bu kadardır. Borg çalışmasında katılımcıların dil öğreticisinde en çok arzu edilen özellikleri; hedef dilin bilgisi ve hâkimiyeti, öğrenciler arasında ilgi ve motivasyonu uyandırıp sürdürmenin yanı sıra organize etme, açıklama ve açıklama becerisi ne iltimas ne de önyargı göstererek öğrencilere adalet, öğrenciler için fayda/kullanılabilirlik (2006, s. 6-7) olarak ifade eder. Bir dil öğreticisinde bulunması gereken temel gereksinimler olarak bunları sırlamak mümkündür. Ayrıca bir dil öğreticisi yetiştirirken öğreticilerin hazırlık, yetiştirme ve geliştirme aşamalarından geçmesi ya da geçtiği (memnuniyetle karşılanacak durum budur) varsayılırsa bahsedilen yeterliklerin de eğitim sürecine serpiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bir yabancı dil öğreticisinin konunun doğasına hâkim olması beklenir.

İyi dil öğretmenlerinin özelliklerini; "Girard (1977), dil öğrenenlerin görüşlerine dayalı bir liste sunmuştur: dersini ilginç kılar, iyi telaffuz öğretir, açık bir şekilde açıklar, dili iyi kullanır, tüm öğrencilere aynı ilgiyi gösterir, öğrencilerin katılımını sağlar ve büyük bir sabır gösterir" (akt. Borg, 2006, s. 6) şeklinde betimlemektedir. Dil öğretim metodolojisi diğer derslerden daha ilericidir. Dil öğretimi alanı, öğretme ve öğrenme yaklaşımında daha gelişmiş ve yenilikçidir. Dil öğretiminde yanlış öğrenci çıktısı daha kabul edilebilirdir. Dil öğretiminde "hatalar" öğrenme sürecinin doğal ve hatta arzu edilen bir parçası olarak görülür. Dil öğretmenleri, öğrencilerin hatalarını diğer derslerin öğretmenlerinden daha fazla kabul eder. Dil öğretimi politik bir faaliyettir. Dil öğretiminin, öğrencileri hedef kültürünü yansıtan düşünme ve varoluş yollarına yönlendiren bir güç ve kontrol boyutu vardır. Ağızdan üretim merkezi bir rol oynar. Konuşma dil öğretimi için çok önemlidir. Konu ve öğretme aracı bir ve aynıdır. Dil öğretimi, yerli ve yabancı öğretmenler arasında bir ayrımın olduğu tek alandır (Borg, 2006, s. 12-13).

Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı alandaki kılavuzlardan biri olarak görülebileceğinden oldukça önemlidir. Bu programda temalara göre dil öğretimini ele alarak yaş grupları ve okul kademelerine göre oldukça ayrıntılı bir şema çizmiştir. Burada belirtilen okul öncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde verilen temaların gerçekleştirilebilmesi için de okul öncesi, ilköğretim ve lise kademesine eğitim verebilecek öğreticilerin yetiştirilmesi ile ilgili gereksinimlerin şimdiden düşünülüp hazırlanması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili kitapların, etkinlik defterlerinin vb. daha birçok ders materyalinin hazırlanması ve bunların güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasına özen gösterilmelidir. Maarif Vakfının yurt dışındaki okullarda faaliyetlerini sürdürdüğü düşünülürse öğreticilerin yurt dışında Türkçe öğretebilecek standartlara göre yetiştirilmesi ve buna yönelik hazırlıkların yapılması gerektiği de söylenebilir. Yurt dışındaki okullarda ölçme değerlendirme, dil maruziyeti etkisinin olmaması, öğreticilerin sınırlı etkileşimi, günlük hayata dili entegre edememe, yetersiz materyal, yeterlikleri belirlenmemiş öğreticilerin işe koşulmasının getireceği sorunlar, görev yapılacak coğrafyanın ve eğitim verilen bölgedeki dil ve kültür özellikleri dikkate alınması, çalışılması gereken alanlar arasında gösterilebilir. Çünkü bahsedilen alanlarla ilgili öğretici yeterlikleri henüz ele alınmamış, oldukça bakir çalışma alanlarındandır denebilir. Bunun sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yurt içinde görev yapacak eğiticiler ve yurt dışında görev yapacak eğiticiler olarak ele alınmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Yurt dışında eğitim verecek öğreticilere yurt içinde görev yapacak öğreticilerin yeteneklerine ek olarak bahsedilen eksikliklerle ilgili

de eğitim verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ana dili Türkçe olmayan Türkçe öğreticileri için de ayrıca bir eğitim ve yetkinlik gereksiniminden bahsedilebilir.

Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliği, materyal eksikliği ve gereksinimi, kurumlara göre değişen değerlendirme ölçütleri gibi bazı eksikliklerin olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Açık, 2008; Ünlü, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Durmuş, 2013, Yavuz, 2013). Bunların yanı sıra kültür aktarımı sorunları, yurt içi ve yurt dışı öğreticilerin gereksinimlerinin farklılaşması, öğrenci yaş ve seviyesine göre farklılaşan öğretim yöntemleri ve hedeflerinin belirlenmemiş olması gibi konular ile ilgili de problemler yaşandığı söylenebilir.

Öğretici yeterliklerine alan yazındaki çalışmalar ışığında bakıldığında bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Düzeye göre alan yeterlikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dünya çapında sadece lisans düzeyinde öğretilmediği göz önüne alındığında düzeye göre öğretici yeterliklerinin de önem kazandığı görülmektedir. Maarif Vakfının hazırladığına benzer bir çalışmanın da lisans ve yüksek lisans düzeyinde yapılması gerektiğinden bahsedilebilir. Bunun yanında Türkçe öğrenenlerin hangi amaçla Türkçe öğrendiği belirlenip bu amaca hizmet edecek kazanımlara göre Türkçe öğretilmesi gerekmektedir. Bu sebeple de hem ders içerikleri hem de kazanımlar değişecektir. Mete ve Gürsoy (2013)'un yaptığı çalışmada yeterli alan bilgisine sahip olma öğreticilerde de öz güveni artırmaktadır. Buradan hareketle bahsi geçen alanla ilgili yetiştirilecek öğreticilerde yeterli alan bilgisi, pedagojik formasyon ve kültür derslerinin gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

Dil; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin bir bütünüdür. Farklı kaynaklar dört temel dil becerisini "tümleşik dil becerileri" şeklinde ele almakta, dil öğretiminde temel becerilerin bir bütün hâlinde ele alınması gerektiğinin altı çizilmiştir (Köse ve Özsoy, 2020, s. 46). Bir bütün hâlinde becerilerin gelişmesinde kuşkusuz öğreticilerin yetkinlikleri başat rol oynayacaktır. Bu sebeple de öğreticilerin 4 temel beceri yeteneklerindeki yetkinliklere de bakmanın faydalı olacağı düşünülebilir.

Mete (2012) alana yeni katılan 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda daha duyarlı ve farkındalığı yüksek bir gruptur. 16 yıl ve üstü süredir alanda olan öğretmenlerin ise yaşayarak deneyimlemenin sonucunda konuya hâkim oldukları anlaşılmaktadır.

Konu hakkında bilgi artırmanın zorunluluğu deneyimi beklemeden gerçekleştirilmelidir. Dil öğretmenleri gerçekleri değil iletişimi öğretir. Diğer konularda, öğretmenler kitaplarla konu bilgilerini artırabilirler, ancak yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil hakkındaki bilgilerini sürdürmeleri ve artırmaları daha zordur çünkü bunu yapmak, yabancı dil iletişimine katılmaları için düzenli fırsatlar gerektirir. Konuyu öğrenmek için dış desteğe de ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili öğretim için, yabancı dil öğretmenleri, doğal öğrenme ortamlarının yaratılabileceği ders dışı etkinlikler sağlamanın yollarını aramalıdır. Bu tür faaliyetler diğer konularda daha az zorunluluk gerektirir (Borg, 2006, s. 5).

Konuşma yeterlikleri

Öğreticilerin konuşma becerilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde doğrudan öğrencilere model olacağından öğreticilerin konuşma ve Türkçeyi kullanma yeterliklerinin belirlenecek bir standart üzerinde olması hem Türkçe öğrenicileri hem de Türkçenin doğru öğretilmesi konusunda oldukça önemlidir. Güzel bir telaffuzla, gerekli jest ve mimiklerin kullanımı, vurgu ve tonlamanın doğru

yapılması Türkçe öğrenicilerinin de konuşma becerilerini doğrudan etkileyecektir. Harflerin ve kelimelerin doğru öğrenilmesi ile kulak aşinalığı da doğru telaffuzlara odaklanarak Türkçenin doğru ve etkili öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Harflerin sesletim özellikleri, çıkış noktalarını dikkate alarak telaffuz güçlüğü çeken öğrenicilere bu yönde eğitim verilmesi Türkçenin etkili öğretilmesi adına daha verimli olacaktır.

Öğrencilerle etkileşim dil öğretiminde oldukça etkilidir. Bir dili iyi konuşamıyorsanız onu öğretemezsiniz. Dil öğretmenleri söylediklerini nasıl söylediklerine de odaklanmalıdır. Dil öğretmenleri dersleri hazırlamak için daha fazla zaman harcarlar çünkü bir yabancı dildeki şeyleri öğrencilerin anlayacağı şekilde nasıl açıklayacaklarını dikkatlice düşünmeleri gerekir (Borg, 2006, s. 22-23). Dil öğretmenleri yaratıcı, mizah anlayışı, esnek, 'aktör' tipi, motive edici, hevesli, özgürce iletişim kurar ve olumlu duygu yayar. Diğer öğretmenlerin bu tür niteliklere ihtiyaç duymadıklarına dair hiçbir öneri yoktur.

Yurt dışında öğretilen Türkçenin kullanım oranı elbette yurt içine göre sınırlı kalacaktır. Öğrenci için en önemli ve tek kaynak olan yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin dil öğretimindeki öğrenen-öğreten-toplum ilişkisinde bir boyut eksik kaldığından yurt içinde aynı görevi yapan öğretmenden daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 353). Sınıf dışı etkinliklerle konuların pekiştirilmesi burada önemlidir. Özellikle Türkiye dışında öğrenim gören öğrencilerin dile maruziyetlerini artırmak için gerekli uygulamaların ve ders dışı faaliyetlerin işe koşulması gerekir.

Yazma yeterlikleri

Yazım kılavuzuna göre öğrenicilerin de yazmayı öğrenmesi günlük hayatta, akademik hayatta ve daha da önemlisi herhangi bir metin kaleme alındığında doğru ve güzel yazılmasını sağlayabilecektir. Bu sebeple öğreticilerin yazma eğitimi esnasında öğrenicilerine eklerin ve kelimelerin doğru yazımını öğretmesi elzem görünmektedir. Cümle düzeyinden başlayarak paragraf ve kompozisyon yazmaya doğru bir geçiş yaparak yazma öğretimine yer verme, kompozisyon yazmadan başlayarak paragraf ve cümle yazmaya doğru bir geçiş yaparak yazma öğretimine yer verme, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirecektir (Demirel, 1989, s. 25).

Dinleme yeterlikleri

Bu başlık her ne kadar telaffuzla ilgili görünse de anlamanın da işin içine girmesi ile bu yeterliğin farklı olduğu söylenebilir. Burada Geertz (1983, s.10), "bizim" kelime dağarcığımızda "onların" görüşlerini yakalamaya çalışırken" (akt. Kramsch, 2013, s. 68) ifadesi önemli görülmektedir. Çünkü anlattıklarınız karşınızdakinin anlayabildiği kadardır ve öğrenicilerin dinlemelerini olumsuz etkileyebilecek etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğreticiler, öğrenicilerinin dinleme yetilerini dikkate alarak dinlediklerini anlamlandırabilmeleri için çalışmalar yapmalıdır. Bu kapsamda öğrenicilerin kelime dağarının da önemli olduğundan bahsedilebilir. Bu amaçla öğreticilerin öğrenici kelime dağarını artırmaya yönelik çalışmaların verimli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenicilerin Türkçe öğrenme amaçların uygun bir şekilde dinleme yetilerinin geliştirilmesi de düşünülebilir. Şüphesiz burada kelimelerin doğru telaffuzu ve bu şekilde öğrenici belleğine yerleştirilmesine de azami ölçüde dikkat edilmelidir.

Okuma yeterlikleri

Okuma, dinleme ve konuşma becerisinden sonra gelişen ve bireyin anlama yetilerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Okuma becerisini edindirmeye çalışan öğreticilerin hem anlama hem de anlatma tekniklerine hâkim olması beklenmektedir. Kelime hazinesinin geliştirilmesinde okuma becerisi oldukça önemlidir. Bu yüzden öğreticilerden kelime hazinelerinin geniş olması beklenir çünkü dil öğretiminde kelime bilgisi ve kelime öğretimi öğrenicilerin dili doğru öğrenmesinde göz ardı edilemeyecek bir konudur. Öğreticinin Türk edebiyatında seçkin eserleri okumuş olması ve bunlardan örnekler vermesi hem kültürün aktarılmasında hem de öğrenicinin dili kaynağından öğrenmesi açısından önemlidir. Yine diksiyon da okuma konusunda öne çıkan başlıklardan biridir. Okuma yöntem ve tekniklerinden olan sesli okuma, okuma tiyatrosu bu amaçla kullanılabilir. Ayrıca öğreticinin diksiyon eğitimi alması ve bu konuda kendini geliştirmesi beklenmektedir.

Gramer yeterlikleri

Dillerin mensup olduğu dil ailelerinde kelime üretme ve cümle yapıları farklı olduğundan öğreticilerin gramer yeterliklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple Türkçe öğreticilerinin yurt içinde ve yurt dışında çalışmasına bakılmaksızın ana dili gramer yapısını kırmaları gerekmektedir. Bunun yerine Türkçe gramer ve söz diziminin öğrenici zihnine işlenmesi önemlidir. Ayrıca öğreticilerin gramer yapısına hâkim olmaları ve öğrenicilerin gramerle ilgili sorularına aydınlatıcı cevaplar vererek zihinlerdeki soruları gidermeleri gerektiği düşünülmektedir. Geleneksel dilbilim ve gramer konusunda eğitim almış öğretmenler, geleneksel dilbilim ve grameri öğreteceklerdir. Bu sebeple öğreticilerin gramer konusunda dil öğretimi ile ilgili kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Dil bilgisi ve dilbilim yetkinliği

Türkçe öğretmeni, ana dili olduğundan Türkçe anlama ve konuşma becerisine sahip öğrenciye okuma, yazma becerisini ve dilinin kuralları ile estetiğini kullanma becerisini kazandırıp geliştirirken yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen, öğrenciye tamamen yabancı olan bir dili öğretmeye çalışmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinde farklı özellikler barındırma zorunluluğu gerektiğinin kanıtı sayılabilecek niteliktedir (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348). Bu kapsamda dil edinimi ve dilbilim ile ilgili öğretici bilgisinin artırılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Kültür aktarım yeterlikleri

Dil öğrenimi her zaman kültürel bir ortamda gerçekleşir. Bu sebeple kültür aktarım yeterliklerinde gerekli seviyeyi ayarlayabilmek çok önemlidir. Çok fazla kültürel ayrıntıya boğmadan dilin öğretilmesi de belirli düzeyde kültürel yetkinlik gerektirmektedir. Hedef dil hakkında yeterli bilgiye ve kültürel altyapıya sahip olmanın, hedef dil kültürden bağımsız düşünülemeyeceği için, dil ve kültürel kodlar arasındaki bağlantıyı kurabilmek açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkçenin Türk kültürü ile olan sıkı bağlantısının bilinmesi de önemli görülmektedir. Dil kültür ilişkisi verilirken dikkat edilmesi gereken bir başka konu da öğrencilere sadece dil ile kültürel bağlamının verilmesidir. Kültürler ve diller arası kıyaslama vb. söz konusu edilmemeli öğrencilerin farklı coğrafyalardan oldukları faklı dini görüşleri ve milliyetleri hesaba katılarak evrensel bir dil ile Türkçe öğretilmelidir. Aksi hâlde asimilasyon faaliyetleri olarak görülen bir dil dersi dil öğretme olayını ve öğrenci fikirlerini çok farklı boyutlara taşıyabilecektir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi alanında yurt içinde ve yurt dışında çalışacak

öğreticilere gerekli kültürler arası iletişimi sağlayacak bilgi ya da derslerin verilmesi gerekli olabilir. Dil öğretimi içeriğinin özel doğası gereği dilin arkasındaki kültürü öğretmeyi ve yaşamın tüm alanlarıyla (eğitim, politika, tarih, dilbilim) ilgili bilgiyi öğretmeyi içerir. Bu sadece konuları çalışmakla ilgili değil, aynı zamanda iletişimle ilgili beceriler geliştirmekle de ilgilidir ve bu yalnızca gerçekleri öğretmekle ilgili değildir; tüm dillerin öğretmenleri diğer derslerden farklıdır. Bunun nedeni öğrencilerin dili öğrenirken formüllerle, terminolojiyi kabul etmemeleridir (Borg, 2006, s. 21).

Pedagojik yeterlikler

Dil öğretimi sınıflarında rutinden kaçınılmalıdır. Yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcı uygulama, zorlama ve zorunluluktan uzak durulmalıdır. Öğretmenlerin beklenmedik, zorlayıcı ve eğlenceli şeyler yapma özgürlüğüne ihtiyaçları vardır. Rutin, sınıfta bir katildir (Dewaele, 2015, s. 14). Özellikle Türkiye dışında verilen Türkçe öğretiminde öğrenicilerin dile olan ilgilerinin artırılması için eğlenceli ve dil becerilerinin aktif bir şekilde kullanıldığı, özgür bir sınıf ortamında öğrenicileri kendilerini daha iyi ifade edebilecek ve bu da daha iyi bir dil gelişimine katkıda bulunacaktır. Mete (2012)'ye göre yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleşmesinin öğretimde son derece önemli farklar yarattığı ifade edilir. Dil en etkili, yaşayarak ve kullanarak öğrenilir. Bu bağlamda Türkçenin kullanım alanları yurt dışında sınırlı kalmaktadır.

Bunun yanında hedef dile maruziyetin oldukça kısıtlı olduğu bu ortamlarda hedef dilin kullanılması ve etkinleştirilmesine yönelik aktivitelerin de geniş yer bulması gerekmektedir. Türkiye'de dil eğitimi alan öğreniciler açısından dile maruziyet konusunda sorun yaşanmazken özellikle aileden ve alışılmış sosyal çevreden uzak kalma, yaşam masrafları, coğrafyaya ve kültüre yabancı olma öğrenicilerin motivasyonunu düşürebileceği gibi dil öğrenme becerilerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu gibi durumların önüne geçilebilmesi için özellikle öğreticilerin bu konularda hassasiyet göstermesi ve alana haiz pedagojik yeterliklerinin de gelişmiş olması gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler diğer öğrencilerden daha izole bir yaşam sürmektedir. Bu sebeple özellikle yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri bu konuya dikkatle eğilmeli ve öğrencilerin bu psikolojiden kurtulmalarına yardımcı olmalıdır. Yurt dışındaki Türkçe öğrenicileri için ise bu durumun tersi söz konusudur. Pozitif psikoloji hareketinden ilham alan Gregersen ve MacIntyre (2014) olumsuz duyguların her zaman kötü olmadığını, çünkü öğrencilerin bir engeli ortadan kaldırmasına yardımcı olabileceklerini ancak felç edici olabildiklerini açıklamaktadır. Öte yandan, olumlu duygular "dikkat alanını genişletebilir ve gelecek için kaynaklar oluşturabilir" ve öğrencilerin "işlerin zorlaştığı anlarda ilişkiler, kişisel güç ve hoşgörü geliştirmelerine" yardımcı olabilir (Dewaele, 2015, s. 14). Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi, öğrenmenin gerçekleşmesi için benzersiz bir ortam sağlama gibi bir görevle de görevlendirilir. Dili öğrenciler için gerçekçi hâle getirmek amacıyla, öğrencilere dili olabildiğince doğal bir ortamda kullanma ve konuşma fırsatı sağlamalıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri zenginleştirme amacıyla değil, doğal öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortam sağlamak için müfredat dışı faaliyetler sağlamaya yoğun bir şekilde katılmalıdır denebilir.

Ders içeriklerinin eğlenceli hâle getirilmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması, sınıf ortamının rahat olması ve sınıfın çok kalabalık olmaması öğreticinin dikkat etmesi gereken konular arasındadır.

Ayrıca Freeman (1989, s. 27) dil öğretmeni eğitimindeki parçalanmaya dikkat çekerek gösterilen çabalar, uygulamalı dilbilim, metodoloji veya dil edinimi gibi yardımcı alanlara odaklanırken, temel öğretimin kendisinin gözden kaçırıldığına dikkat çekmektedir. Bu alanlara yapılan vurgu, hazırlık sürecindeki öğretmen için pedagojik bir temel oluşturabilirse de öğretmeyi öğrenmenin temel

meselesini sınırlar ve asıl önemle üzerinde durulması gereken program, yeterlik gibi meselelerin arka plana atılmasına sebep olmaktadır. Bunun yerine, öğretmen eğitimcileri ve öğretmen eğitimi programları, pedagojik varsayımlara veya araştırmaya dayalı olarak kendi bireysel gerekçelerini ikame ederler veya çalıştıkları temelleri hiçbir zaman ifade etmediklerini varsayarak bir boşlukta çalışırlar.

Materyal hazırlama eğitimi

Yıldız ve Tepeli'nin yaptığı araştırma bulgularına göre, öğrenme-öğretme sürecine/öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemlerini bilen ve uygulamada yetkin ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri motive etme konusunda öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerinin son derece yüksek olduğu görülmektedir (2014, s. 576). Bu kapsamda öğreticilerin ders içerikleri ve öğrenci özelliklerine göre materyal hazırlayabilmesi derslerdeki katılım, başarı ve kalıcılığı artırabilecektir. Tek bir kaynak ya da devamlı aynı materyaller ile karşılaşan öğrenciler bir süre sonra bundan sıkılacak ve ders monoton hâle gelecektir. Ayrıca öğrenci topluluğunun özelliğine göre sayısal alanda eğitim alacak öğrenciler ile sözel alanda eğitim alacak öğrenciler farklı olduğu gibi dil öğrenme sebebine göre de hazırlanacak materyaller öğreticinin öğretme başarısını artırıp derslerini eğlenceli ve kalıcı bir hâle getirecektir.

Genel kültür yeterliği

Bir dili öğretmenin aynı zamanda o dil ile ilgili kültürel, toplumsal ve tarihi birikimi de gerekli ve yeterli ölçüde aktarmayı gerektirdiğinden bahsedilebilir. Bu sebeple öğreticilerin eğitimini verdikleri dil ile ilgili olarak genel kültür yeterlikleri hem o dilin daha kolay ve anlamlı öğretilmesine hem de dili öğretirken zaman zaman yer vereceği genel kültür bilgileri ile öğretimi monotonluktan kurtarıp sınıf havasını değiştirebileceği yetiler olarak görülebilir. Bu sebeple özellikle öğreticilerin genel kültür yeterliklerini geliştirip eksik oldukları alanla ilgili en azından derslerde kullanabilecekleri kadar bilgi edinmeleri faydalı olacaktır.

Kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin, şarkıların, türkülerin vb. öğretiminde de genel kültür yeterlikleri önemli ölçüde öğretimi kolaylaştırıp ilgi çekmede daha başarılı sonuçlara kapı aralayacağı ifade edilebilir.

Bütün bunların yanında özellikle ana dili farklı olan öğreticilerin bu alanla ilgili çalışma yapması ve başat genel kültür bilgilerini kavramları ve önemli konuları ele alması dili anlamlı bir şekilde öğretmeye katkı sağlayacaktır.

Ölçme değerlendirme yeterlikleri

Programda hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla çeşitli açılardan değerlendirilmesine yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bunun için sonuçla birlikte sürecin değerlendirildiği ölçme araçlarının kullanımı öncelenmiştir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 193).

Ancak Demir ve Figen (2019)'in yaptığı çalışma sonuçlarına göre; Ölçme ve değerlendirmede nitelikli sorular hazırlanamadığına, sertifika sınavlarının ders materyalleriyle uyumlu olmadığına, çerçeve metin ile uyumlu ölçme araçları geliştirilemediğine, ölçme araçlarında kullanılan metinlerin uzunluğuna, dilinin kimi zaman öğrenci seviyesine göre ayarlanamadığına, özellikle dinleme becerilerinin uygun şekilde ölçülüp değerlendirilemediğine dikkat çekilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların ağırlıklı olarak

geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını öncelemeleri dikkat çekicidir. Aksaklıkları aşmak için her kur seviyesinde soru havuzu oluşturulduğu, süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verildiği, dil gelişim dosyaları oluşturulmanın öncelendiği, öğrencilere geri bildirimde bulunmaya özen gösterildiği, temel dil becerilerine yönelik ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilirken dil bilgisi öğrenme alanını da ihmal etmemeye çalışıldığı dile getirilmiştir (Demir ve Figen, 2019, s. 209-210)

Bu sebeple öğreticilerin ciddi anlamda alan uzmanlarınca hazırlanmış bir ölçme değerlendirme eğitimine katılması daha anlamlı ve geçerli ölçme değerlendirme süreçlerinin işlemesine oldukça büyük katkı sağlayacaktır. Özellikle yurt içi ve yurt dışı Türkçe öğreten kurumlara bakıldığında birçoğundaki ölçütlerin farklı olması ve bu kapsamda ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verildiği bunun da Türkçe öğretiminin kurumsallığına uygun olmadığı görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, hangi aşamalarında sorun olduğu hangi aşamalarının başarıya ulaştığının belirlenmesi açısından ölçme değerlendirme süreçleri oldukça önemlidir. Bu sebeple bu alana özellikle eğilmek gereklidir. Bu alanla ilgili çalışmaların vakit kaybetmeden literatüre ve kullanıma kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Sertifika programı ve deneyim

Deneyimli öğreticiler ile alan yeni giren öğreticilere staj imkânı sağlanmasının öğretici yetiştirilmesi açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinde güncel eğilim ve eğitimler, genellikle göreve başladıktan sonra gerçekleşmektedir. Bu da görev ya da staj yeri ve süresi ile ilgili eğitim öğretim sürecinde farklılıklara sebep olmakta ve birliğin sağlanmasında sorunlara yol açmaktadır. Bunların başında kurum ya da kişilerin önemli gördükleri yönde yaşanan değişkenlikler olarak ifade edilebilir. Özellikle yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğundan bu öğretmenlere süreç boyunca eşgüdüm ve iş birliği içinde çalışma fırsatı yaratılmalı ve zengin kaynaklarla ihtiyaçları karşılanmalıdır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348).

Farklı bölümlerden lisans mezun olanların yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapabilmeleri adına farklı kaynaklardan eğitimler almaları, eş güdüm ve iş birliği olmadığından uygulamalarda farklılığa neden olmaktadır. Dolayısıyla bu da öğretimde tutarlılığı ve güvenilirliği zayıflatabilmektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin en anlamlı bölümden seçilmesi önemlidir. Üniversitelerin Türk dili, çağdaş Türk lehçeleri, yabancı dil vb. bölümlerinden seçilen öğreticilerin alandan tamamen habersiz olarak işe koşulduğu göz önünde bulundurulursa meselenin ehemmiyeti ortaya çıkacaktır. Bu alanlardaki öğrencilerin tek ortak noktası Türkçe bilmeleridir. Bunun dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden bihaber oldukları gerçeği gözden kaçırılmamalıdır.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna eğitim politikalarında yer verilerek alanın gerektirdiği donanıma sahip öğretmen yetiştirilmesine özellikle hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik bilgi kadar beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı da gerektirmektedir. Sadece bilgi boyutu öğretmenlik için yeterli olamayacağı için uygulama derslerine gereken önem verilerek öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce farklı hedef gruplarla pratik yapma olanağı sağlanmalıdır (Mete ve Gürsoy, 2013, s. 348) yapılan çalışmada bu konuya dikkat çekilmektedir.

Türkçenin öğretimi veya Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile yabancı dil öğretimi bölümlerinin tamamen ayrı amaç ve kapsamları olduğundan özel bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yetiştirilecek öğretmenlerin de amaca uygun özel programlar oluşturularak yetiştirilmesi

gerekmektedir. Türkçeyi etkili kullanabilmek onu, yabancı dil olarak da etkili öğretebilme kabiliyetine sahip olmak anlamına gelmemelidir. Benzer şekilde yabancı bir dili etkin kullanabilen ve öğretilmesine yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmeninin kendi ana dilini de etkili öğretebileceği anlayışı, aldığı eğitim sürecinde hedef dil olarak Türkçe söz konusu olmadığından doğru kabul edilebilecek bir yaklaşım değildir (Mete ve Asar, 2014, s.124).

Nitekim öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlarına özgü sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan yeterlikler nasıl ki Türkçe öğretmeni için farklı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni için farklı, yabancı dil öğretmenleri için farklıysa elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de farklı olması gerektiği kabul edilmelidir (Mete ve Asar, 2014, s. 125).

Bu tutarlılık eksikliği birkaç nedenden dolayı ortaya çıkmıştır: Bir mesleğin (dil öğretimi) temelde akademik bir disiplinden (uygulamalı dilbilim) kaynaklanan tarihsel kazası, "bunu konuşan herkes öğretebilir" çünkü tutarlı profesyonel hazırlığın gelişmesini genellikle engelleyen içeriğin (dil) şeffaflığı veya belki de "öğretmenin polimorfik doğası" olarak ifade edilebilir (Senchuk, 1984, s. 192).

Başka bir deyişle, dil öğretimini nasıl tanımladığımız, insanları dil öğretmeni olarak nasıl eğittiğimizi büyük ölçüde etkileyecektir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretici tanımı bir an önce yapılması ve bu kapsamda öğretici yetiştirilmelidir mevcut durumda “dilin nasıl öğrenildiğine dair bir anlayış en iyi ihtimalle belirsiz ve varsayımsal olmaya devam” (Freeman, 1989, s. 28) ettiği söylenebilir.

Öyleyse ihtiyaç duyulan şey, iki düzeyde bir anlayıştır. Dil öğretiminin ne olduğuna dair bir görüş ve bireylerin bu tür bir öğretimde nasıl eğitileceğine dair bir görüş. Dil öğretmeni eğitiminin içeriğini, yani etkili dil öğretimi süreçlerini tanımlamayı ve dil öğretmeni eğitiminin süreçlerini, yani dil öğretiminin nasıl öğretileceğini anlamayı gerektiriiyor. Bu temel zorluk, yanlış yönde ilerlediğimiz için gizlenebilir. Uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimindeki araştırmalar ve metodolojinin tümü, dil öğretiminin dayandığı bilgiye katkıda bulunsa da bunlar dil öğretiminin kendisi değildir ve karıştırılmamalıdır. Aslında bunlar onun yardımcılarıdır ve bu nedenle dil öğretmeni eğitiminin birincil konusu olmamalıdır. Burada kritik bir ayrım yatmaktadır. Dil öğretmeni eğitimi, dil öğretimi süreçleriyle ilgilenir. Bu diğer alanlar, dil öğretiminin bilgi ve beceri temelini tanımlamaya ve ifade etmeye yardımcı olur. Hizmet öncesi dil öğretmeni eğitiminin çoğunda, özellikle de lisansüstü düzeyde yaptığımız gibi, bu alanların bilgisinin tek başına insanların öğretmesini sağlayacak veya donatacağını ima etmek yanlış ve yanıltıcıdır. Bilgi ve beceri temeli ile öğretmedeki olası kullanımları arasındaki bu ilişkiye o kadar kapılmamalıyız ki bunların temelde nasıl farklı olduklarını görebilelim. Dil öğretiminin kendisi ile dayandığı araştırma alanları (örneğin, uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi araştırması veya metodoloji) arasındaki ayrımın bulanıklaştırılması, genellikle dil öğretmeni eğitiminin başarısını tehlikeye atan iki ana yanılgıya yol açar. İlk yanılgı, dil öğretmeni eğitiminin genellikle bilginin aktarılmasıyla, özellikle uygulamalı dilbilim ve dil edinimi ile ve metodoloji ve ilgili alanlardaki becerilerle ilgili olduğudur. Birincisini yakından takip eden ikinci yanılgı, bilgi aktarımının etkili uygulamaya yol açacağıdır. Pratikler ve stajlar genellikle bilgi ve uygulama arasındaki eksik bağlantıyı sağlayacak her derde deva olarak görülmektedir ve öğretmenlerin bunu öğrendikten sonra bildiklerini nasıl uygulayacaklarını çözecekleri (Richards, 1988; Freeman, 1989, s. 29) düşünülmektedir.

Her iki yanılgı da dil öğretiminin kendisine ve öğretmeyi öğrenen kişiye net bir odaklanma pahasına, dil öğretmeni eğitimini destekleyen yan alanlara aşırı ilgiden kaynaklanmaktadır. Dil öğretimi nedir? Nasıl tanımlayabiliriz? İnsanlar öğretmeyi nasıl öğrenir? Yaptıkları işte daha etkili olmak için nasıl

değişiyorlar? Dil öğretmeni eğitimi, alanda bilinenleri sınıfta yapılanlarla ilişkilendirmeye hizmet eder ve bunu öğretmen olarak eğittiğimiz bireyler aracılığıyla yapar. Bu nedenle, onu kendi şartlarına göre anlamalıyız. Dilbilim, dil edinimi araştırması, materyal geliştirme ve metodolojik keşif yoluyla öğrenilenin öğretim uygulamasında doğru sonuca ulaşıp ulaşamayacağı incelenmeli ve daha iyi anlaşılmalıdır. Bu iki araştırma ve uygulama akışının bir araya gelmesi sağlanırsa, şüphesiz her ikisini de güçlendirecektir. Bununla birlikte bu izdiham, öğretme veya araştırmaya daha fazla dikkat çekerek değil insanların öğretmeyi nasıl öğrendiklerinin daha yakından incelenmesiyle gerçekleşecektir. Araştırmada kazanılan bilgi ve sistematik uygulamada kazanılan iç görünün bir araya gelmesini, bireysel öğretmenlerin zanaatının gelişimi için önemlidir (Freeman, 1989, s. 30).

Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında Marmaris'te düzenlenen 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı'nda ülke genelinde ilgili bölüm akademisyenleri ile ilgili kurum temsilcilerinin yer aldığı konferans ve çalışma programının ardından ortaya çıkan sonuç raporunda, mevcut durum aşağıda verilmektedir:

> 1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurt dışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
>
> 2. Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
>
> 3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.
>
> 4. Yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.
>
> 5. bu konuda hizmet veren kurumlar arasında iş birliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır (MEB, 2010, s. 152). Durum saptamasının ardından öneriler arasında yer alan, "4. bu alan için yetiştirilecek öğretmenlerin alan yeterlikleri belirlenmeli ve açılacak lisans programları, bu yeterlikler çerçevesinde düzenlenmelidir" maddesi, bu çalışmaya konu olan; yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmede yeterliklerin karşılanıp karşılanmadığı konusunun önemine değinir niteliktedir. Adı geçen çalıştayın, konusu 'Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi' olan komisyondan çıkan sonuç raporunda ise öğretmen yetiştirme başlığı altında çıkan önerilerden "7. yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir" (MEB, 2010, s. 155) maddesi yeterliklerin kullanılabileceği yerleri belirtir niteliktedir (Mete ve Asar, 2014, s. 125-126).

Yukarıdaki bilgilerin yanı sıra günümüzde sayıları oldukça fazla olan sertifika programları da herhangi bir denetime tabi olmadan gelişigüzel bir şekilde alana öğretici yetiştirmektedir. Fakat ne belirlenen dersler ne ders içerikleri ne de eğitim saatleri arasında tutarlık olmadığı gibi ders veren eğitimcilerin de tamamının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetkin ve bilgili olduğundan söz edilemez. Ayrıca sertifika programı ile tecrübesiz öğreticilere sertifika verilip bu öğrenciler iki gün boyu aldığı dersler sonucu alanda yeterli hale(!) getirilip öğretici olarak işe koşulmaktadır. Bu sebeple sertifika programları ciddi bir denetime tabi tutulmalıdır denebilir. Demirel ve Kökçü, (2018, s. 1898) yaptıkları çalışmada sertifika programına katılan öğrenci görüşleri neticesinde; ders içerikleri düzenlenerek temel becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) esas alan derslere önem verilmelidir. Ders veren sorumlu öğretim elemanlarının/üyelerinin mesleki anlamda alan uzmanı olmasına önem verilmeli, alan dışı kişilerin ders vermesinin önüne geçilmelidir. Sertifika programında yaşanan sorunlardan biri de derslerde sürekli aynı yöntemin kullanılmasıdır. Derslerde düz anlatım yöntemi yerine farklı yöntem ve teknikler canlı ve etkileşimli bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlara daha niceleri eklenebilecekken bunlardan yola çıkarak sertifika programlarına çeki düzen verilmesi de alana ciddi katkı sağlayacaktır denebilir.

Etkili dil öğretmenleri için öneriler

Bu kısımda alanda çalışan öğreticiler için çalışmalardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Hedef dilin kullanımı

Hedef dilin kullanımı	Öğretmen, sınıf içi iletişimin normal ve beklenen yolu olarak hedef dili kullanır.
	Doğal hız ve tonlama kullanır.
	Hareketleri, yüz ifadelerini ve beden dilini kullanır.
	Sahneler, gerçek durumları, manipülatifleri ve görselleri somut referanslar olarak kullanır (özellikle giriş seviyesi öğrencilerle)
	Hedef dili öğrenciler için daha anlaşılır kılmak için gerektiğinde dilsel değişiklikleri kullanır.

İletişimsel dil öğretimi

İletişimsel dil öğretimi	Öğretmen, öğrencilere genişletilmiş dinleme fırsatları sunar.
	Öğretmen, tüm dil kullanımını motive etmek için otantik iletişimi kullanır.
	Öğretmen, biçim hatalarından ziyade anlam hatalarına odaklanarak hassas hata düzeltmesi uygular.
	Öğretmen, sözlü ve yazılı dil kullanımı eşliğinde öğrencilere uygulamalı deneyimler sağlar.
	Öğretmen, işlevsel dil parçalarını öğreterek öğrenci iletişimini hızlandırır.
	İletişim için okuma ve yazma, dinleme ve konuşma deneyimleriyle bütünleştirilir.
	Okuma ve yazma, edebiyatla ilgili deneyimler de dahil olmak üzere öğrenci merkezli deneyimlere dayanır.
	Sorular ve etkinlikler gerçek bir bilgi ve görüş alışverişi sağlar.
	Öğrenciler hem soru sorar hem de soruları cevaplar.
	Dilbilgisi yapıları ve sözcük dağarcığı, anlamlı bağlamlarda tanıtılır ve uygulanır.
	Sınıf rutinleri, öğrencilere anlama ilişkin net ipuçları sağlar.

Ders içeriği

Ders İçeriği	Ders/ünite, yol gösterici bir tematik fikirle (tematik merkez) ilişkiyi gösterir.
	Ders/ünite dil, kültür ve konu içeriği hedefleri arasındaki dengeyi gösterir.
	Dersin/ünitenin dil bileşenleri kullanımdaki dili vurgular.
	Dilbilgisi, analizden ziyade kullanım için sunulur.
	Dersler küresel ve çok kültürlü farkındalığı içerir.
	Dersler, genel okul müfredatına bağlantılar içerir.
	Dersler, hedef kültür(ler)den alınan bilgi ve deneyimleri içerir.
	Kültür etkinlikleri, hedef kültür(ler)den çocuklar ve genç ergenler için edebiyat deneyimlerini içerir.
	Dersler kültürel ve diğer klişelerden kaçınır ve bunlara karşı koymaya çalışır.

Ders planlama

Ders planlama	Ayrıntılı planlama vardır.
	Dersler hem yeni hem de tanıdık materyalleri içerir.
	Planlar, her derste birkaç dil becerisi içerir.
	Kişi bireysel faaliyetler, dikkatli hazırlık ve takip içeren genel bir planın parçasıdır.
	Ders içeriği ve etkinlikler sınıfın yaşına ve gelişim düzeyine uygundur.
	Planlar, çeşitli bilişsel seviyelerdeki aktiviteleri içerir.
	Etkinlikler öğrencilere başarılı öğrenme deneyimleri sağlar.
	Öğretmen bir etkinlikten diğerine yumuşak ve mantıklı geçişler sağlar.

Ders uygulaması

Ders uygulaması	Öğretmen çeşitli sınıf teknikleri kullanır.
	Öğretmenler ve öğrenciler görselleri ve gerçekleri etkili bir şekilde kullanır.
	Öğretmen çok sayıda ve çeşitli somut materyal ve araç-gereçler kullanır.
	Öğretmen açık yönergeler ve örnekler verir.
	Öğretmen sorulardan sonra bolca bekleme süresi tanır.
	Öğretmen, ivme ve yön duygusu olan bir tempoyu korur.
	Öğretmen etkinlikleri sık sık ve mantıklı bir şekilde değiştirir.
	Öğrenciler ders süresi boyunca aktiftir.
	Bireysel olarak uygulamalar yapılır.
	Grupların bir parçası olarak uygulamalar yapılır.
	Öğretmen/ öğrenci etkileşimine dikkat edilir.
	Öğrenci/öğretmen etkileşimine dikkat edilir.
	Öğrenci/öğrenci etkileşimine dikkat edilir.

Sınıf iklimi

Sınıf iklimi	Öğretmen işine hevesli ve motivedir.
	Öğretmen, öğrencilerin iletişim kurma girişimlerine sabır gösterir.
	Öğretmen çeşitli ve uygun ödüller kullanır.
	Çevre çekicidir ve hedef kültürü yansıtır.
	Disiplin olumludur, hızlıdır, kesintiye uğratmaz.

İzleme ve değerlendirme

İzleme ve değerlendirme	Öğretmen, öğrencilerin ana diline atıfta bulunmaktan kaçınarak, öğrencinin anlama durumunu sürekli olarak izler.
	Öğretmen dil gelişimini anlamlı bağlamlarda değerlendirir.
	Öğretmen çeşitli resmi ve gayri resmi değerlendirme araçları kullanır.

Kaynakça

Açık, F. (2008, Mart). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazimağusa

Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin staj uygulamasına yönelik görüşleri: İAÜ/Aydın TÖMER örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *5*(2), 225-250.

Balcı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(2), 173-198.

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

Bowen, G. A. (2009). Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Qualitative Research Journal. 9*(2), 27-40.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, 10*(1), 3-31.

Chavez, M. (2002). "We say 'culture' and students ask 'what?': University students' definitions of foreign language culture." *Die Unterrichtspraxis /Teaching German*, 35, 129-140.

Çağ, H. D. ve Bölükbaşı K., F. (2021). Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimine genel bir bakış. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, *2*(1), 74-101

Demir, S., ve Figen, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğretenlerin Akademik Özyeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 202-224.

Demir, T. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Demïrel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(4), 5-26.

Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(3), 1884- 1901.

Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, *39*(3), 13-15.

Doğan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar (Esenyurt örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, *6* (11), 207-228.

Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, *43*(2), 182-201.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *TEKE*, *1*(2), 51-69.

Ercilasun, A. B. (2011) *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdoğan, D. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin 'yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programı'nı uygulama süreci. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Farrell, T. S. (2018). Second language teacher education and future directions. *The TESOL encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.

Farrell, T.S.C. (2015). Second Language Teacher Education: A Reality Check. In: Farrell, T.S.C. (eds) International Perspectives on English Language Teacher Education. *International Perspectives on English Language Teaching*. *Palgrave Macmillan*. https://doi.org/10.1057/9781137440068_1

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, *23*(1), 27-45.

Freeman, D. (2001*). Second language teacher education. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 145, 28-47.

Görsoy, E. (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Gregersen, T., & MacIntyre, P.D. (2014). *Capitalizing on individual differences: from premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Gül, A. (2019). Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Güzel, A. ve Barın E. (2013*). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.

Hammadou, J., & Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, *26*(4), 301-306.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, *40*(1), 235-257.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Kalfa, M. (2008, Mart). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program(sızlık) Sorunu, *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Gazi Mağosa,

Kana, F., Boylu, M. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 12*(5), 1125-1138.

Kır, E. (2011). OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, *7*(2), 27-54.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching 44*(3), 354-367.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *1*(1), 57-78.

MEB. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.

Mete, F. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 121-142.

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

Nunan, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurlu, M. (2011, Aralık). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Taslak Programı, Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Ankara.

Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *1*(1), 1-29.

Öztürk, T. (2015). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları. [Yayımlanmamış doktora tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Pilanci, H., Saltık, O., ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *6* (14), 516-529.

Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC journal*, *39*(2), 158-177.

Saygılı, D. (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Senchuk, P. (1984). The polymorphous character of teaching. *Educational Theory*, 34, 183.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

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

Tedick, D. J. (Ed.). (2013). *Second language teacher education: International perspectives*. Taylor & Francis.

Tedick, D. J., & Walker, C. L. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*, *78*(3), 300-312.

Ustabulut, M. Y. (2019) Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 1*(1), 108-116.

Vélez-Rendón, G. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Anunals*, *35*(4), 457-467.

Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching, 43*(3), 259-296.

Yavuz, S. (2013). Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: "Türkçe balta girmemiş orman", *Turkish Studies, 8*(8), 1463-1474.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma, *International Journal of Language Academy, 2*(4), 564-578.

13. Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi[1]

Gamze YILMAZ[2]

Mehtap ÖZDEN[3]

APA: Yılmaz, G. & Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208. DOI: 10.29000/rumelide.1220518.

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki tutum ve motivasyonuna olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul beşinci sınıfta bulunan 56 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına karar verilmesi için benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ve "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" kullanılmıştır. Süreç öncesinde deney ve kontrol grubunda Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan uygulamada Türkçe derslerinde mevcut programa ek olarak dijital öykülerden yararlanılarak konuşma etkinlikleri yaptırılmıştır. Uygulamanın bitiminde deney ve kontrol grubuna Konuşma Becerisi Tutum ölçeği ve buna ek olarak deney grubuna Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital hikâyeler kullanılarak işlenen Türkçe derslerinde deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunun kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok arttığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Dijital öykü, dijital öyküleme, konuşma becerisi

The effect of using digital story on students' speaking skills, attitudes and motivation

Abstract

The aim of this research is to reveal the effect of using digital stories in Turkish lessons on students' attitudes and motivations on speaking skills. In the research, a quasi-experimental model with pre-test post-test control group, which is one of the quantitative research designs, was used. The sample of the research consists of 56 students in the fifth grade of secondary school. Homogeneous sampling method was used to decide on the experimental and control groups. "Speaking Skills Attitude Scale" and "Teaching Materials Motivation Questionnaire" were used to collect data. Before the process, the Speaking Skills Attitude Scale was applied as a pre-test in the experimental and control groups. In the application made, speaking activities were made by using digital stories in addition to the current program in Turkish lessons. At the end of the application, the Speaking Skills Attitude Scale was

1 Bu çalışma Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN tarafından yürütülen "Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerisi Tutum ve Motisyonuna Etkisi" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmından oluşmaktadır.

2 Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), gamzemuge76@gmail.com, 0000-0002-0027-1260 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220518]

3 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@comu.edu.tr, 0000-0003-0385-5744

applied to the experimental and control groups, and the Instructional Materials Motivation Questionnaire was applied to the experimental group. The obtained data were analyzed with SPSS 20.0 program. As a result of the research, it was seen that the speaking skill, attitude and motivation of the students in the experimental group improved more than the students in the control group in Turkish lessons taught using digital stories.

Keywords: Digital story, digital storytelling, speaking skill

1. Giriş

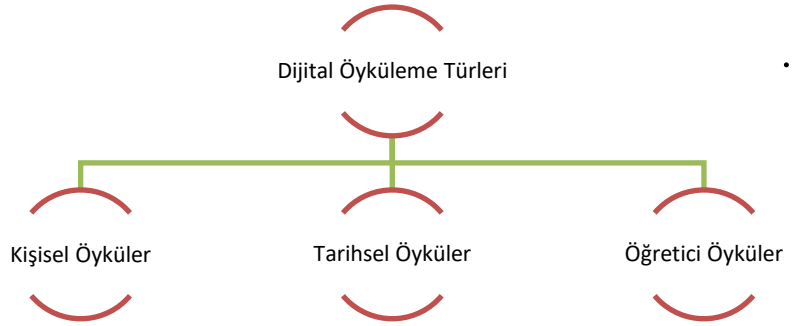
Teknolojik gelişmelerin giderek arttığı bu dönem, içinde bulunan herkesi etkilemektedir. Dolayısıyla insanlar teknolojinin beraberinde getirdiği değişikliklere ve gelişmelere ayak uydurmaktadır. Örneğin elektronik araçların artması insanların bireysel ve sosyal bazı ihtiyaçlarını bu araçlar vasıtasıyla gidermelerini sağlamıştır. Teknolojik araçların yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde de bazı değişiklikler oluşmuştur. Özellikle derslerde kullanılan materyaller değişiklik göstermiş ve yenilenmiştir. Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi amacıyla Türkiye "FATİH" projesini hayata geçirmiştir (Kamacı ve Durukan, 2012). "21. Yüzyıl İçerisinde Yaşayan Öğrenciler için Standartlar" adlı raporda, öğrencilerin elektronik araçları kullanabilme becerisinin geliştirilmesi gerektiği ve teknolojiye ayak uydurarak derslerle bu yeterlilikleri bütünleştirebilmesi gerektiği belirtilmektedir (Baki, 2015). Bu tip gelişmeler eğitim uzmanlarını harekete geçirerek eğitim programları bulma ve ders için yeni yöntemler kullanma arayışına sokmuştur (Kırık, 2014). Eğitimin teknoloji ile birleştirilmesi her ders ile olduğu gibi Türkçe dersi ile de ilgilidir. Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinin teknoloji ile bütünleştirilmesine katkı sağlayacak yöntemlerden bir tanesi de dijital öykülemedir.

1.1 Dijital öykü/öyküleme nedir?

Robin (2016) tarafından dijital öyküler; herhangi bir konu ile alakalı hikâyeler paylaşma amacıyla müzik, resim, video, senaryo, ses gibi çeşitli multimedya unsurlarının birleştirilmesiyle oluşturulan 2-4 dakika süreye sahip anlatılar olarak tanımlanmaktadır.

Tarihçesine bakıldığında dijital öykülere 1960'lı yıllarda televizyon programlarında, filmlerde ya da dizilerde rastlanmaktadır. Amerika'da 1970-1980'li yıllarda sanatın herkes tarafından yapılabilmesi amacına uygun olarak geniş kitlelere hitap eden dijital öyküler teknoloji ile birleşerek çeşitli alanlarda varlığını sürdürmüştür. Türkiye'ye 2000'li yılların başında gelen dijital öykülemenin içinde yer aldığı ilk çalışma iletişim konusuyla ilgili olsa da sonrasında yapılan çalışmalar iç mimarlık, eğitim, öğretim vb. konularla çeşitlenmiştir.

Robin (2006) dijital öyküleme tür sayısının çok fazla olduğunu ve türleri birbirinden ayırmanın pek mümkün olmadığını belirterek türleri kişisel öyküler, tarihsel öyküler ve öğretici öyküler olarak üç başlık altında toplamıştır.



Şekil 1. Dijital Öyküleme Türleri

Kişisel öyküler; kişilerin deneyimlerini, yaşadıkları olayları, ilgi ve ihtiyaçlarını anlattığı türdür. Tarihsel öyküler; savaşların, icatların, keşiflerin anlatıldığı konusunu genellikle tarihten alan ya da bir şeyin gelişimini anlatan türdür. Öğretici öyküler ise fen eğitimi, dil eğitimi vb. konularda kullanılabilen öğretme amacı olan türdür.

Dijital Öyküleme Merkezi'nin yapmış olduğu sınıflandırmaya bakıldığında dijital öykülemenin toplam yedi adet bileşeni olduğu görülmektedir (Jakes ve Brennan, 2005; Lambert, 2003). Bu bileşenler: bakış açısı, dikkat çekici soru, duygusal içerik, sesin katkısı, müzik, ekonomi ve tempodur. Bakış açısı anlatıcının ne anlatmak istediğine karar verdiği aşamadır. Dikkat çekici soru dinleyenlerin ya da izleyenlerin merakını uyandıracak bir sorunun sorulmasıdır. Duygusal içerik dinleyenin ya da izleyenin hikâye ile duygusal bir bağ kurmasıdır. Sesin konu ile uyumlu olması gerekmektedir ve seçilen müziğin anlatımı güçlendirmesi gerekmektedir. Ekonomi kullanılan fotoğraf, resim vb. yardımcıların sıkmayan tarzda olmasıdır. Tempo ise hız ve ritmi oluşturur. Dinleyicilerin ya da izleyicilerin dikkatini diri tutmasını sağlamalıdır.

Tablo 1. Dijital Öykülemede Kullanılan Araçlar ve Yazılımlar

Bilgisayar Yazılımları	Web Tabanlı Yazılımlar	Mobil Uygulamalar	Telefon ve Tablet Yazılımları
Aodacity	Animato	Com-Phone Story Maker	iMovie for iPad
İMovie	GoAnimate	Draw Me a Story	iTalk
Microsoft Photo Story 3	Powtoon	Kids Story Builder	Fotobabble
Openshot Video Editor	Prezi	Story Creator	ReelDirection
Windows Movie Maker	Storybird	Toontastic 3D	Storyrobe
	Storyjumper		StoryKit
	ToonDoo		8 mm HD for iPad

(Yılmaz 2022, s.19)

Tablo 1'de dijital öyküler oluştururken kullanılabilecek bilgisayar yazılımlarına, Web tabanlı yazılımlara, mobil uygulamalara, telefon ve tablet yazılımlarına yer verilmiştir.

1.2. Konuşma becerisi

Konuşma becerisi, Türkçe Öğretim Programında yer alan temel becerilerden biridir. Konuşma becerisi yani iletişim kurabilme becerisi bireyleri asıl bireyler yapan temel özelliklerin başında gelmektedir (Aksan, 2000).

Konuşma; bireylerin yaşamlarında duygularını ve düşüncelerini paylaşma, kendilerini sözlü bir biçimde ifade etme ve iletişim kurma becerilerini yansıtan araçlardan birisidir. "Yapılan araştırmalar bireylerin gündelik yaşamlarının %50 ile %80'lik bir bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; bu zamanın ise yaklaşık %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak, %9'unu ise yazarak geçirdiğini gözler önüne sermektedir" (Nalıncı, 2000, s.130). Dolayısıyla temel dil becerilerinden biri olan konuşma, eğitim ve öğretim için oldukça önemlidir. Kendini etkili ve doğru bir şekilde ifade edebilen öğrenciler, bu özelliği zayıf olan öğrencilere göre akademik anlamda daha çok başarılı olmaktadırlar (Eyüp, 2013). Konuşma becerisi doğuştan gelir fakat konuşma becerisini geliştirmek sistematik olarak sunulan bir eğitim süreci ile birlikte mümkündür (Şahin, 2015). Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin çeşitli etkinlikleri kullanması gerekmektedir. Konuşma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlerin üzerine düşen görev büyüktür. Bu sebeple başta Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine önem vermesi ve bu beceri bağlamında etkin olması gerekmektedir (Ünal ve Özden, 2018). Bu sayede toplumda kendini açıkça ifade eden aynı zamanda etkili iletişim kuran bireylerin sayısı artacaktır.

Yeni bir öğrenme aracı olarak kabul gören dijital öykülemenin sınıflarda kullanılmaya başlanması doğaldır. Eğitimin çeşitli şubelerinde yürütülen dijital öykü çalışmalarının olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda dijital öykü kullanımının temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir (Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Çeçen, 2007; Çiftçi, 2019; Mangal, 2020). Literatür tarandığında dijital öykülemenin kullanıldığı ve konuşma becerisi ile doğrudan etkisinin araştırıldığı bir çalışmanın bulunmaması dikkat çekmektedir. Bu sebeple dijital öykülerin öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi bu araştırmanın konusu olmuştur.

Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki tutum ve motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

- Türkçe derslerinde araç olarak dijital öykü kullanmanın öğrencilerin konuşma becerisi tutumuna ve motivasyonuna etkisi var mıdır?
- Türkçe derslerinde araç olarak dijital öykülerin kullanıldığı bir sınıftaki öğrencilerin, dijital öykü kullanılmayan bir sınıftaki öğrencilere göre konuşma becerisi tutumunda ve motivasyonunda bir değişiklik var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modelinden, örnekleminden; veri toplama araçlarından, sürecinden ve analizinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden birisi olan ön test - son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunmaktadır. Bu modeller uygulama sürecini içerisinde bulundurmaktadır. Bu süreçte dışsal etkilerin tamamının kontrol altına alınamadığı bilinmektedir (Christensen vd., 2015). Deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin kontrol grubunda bulunmamasına dikkat edilmektedir. Deneysel modelin bu özelliğe sahip olması araştırma amacına uygun olarak göze çarpmaktadır. Araştırmada kapsamında deney grubu Türkçe derslerinde dijital öyküler ile birlikte konuşma etkinlikleri gerçekleştirilirken kontrol grubunda yalnızca konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

2.2. Araştırmanın örneklemi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede belli özelliklere sahip olan deney ve kontrol grupları örneklenmektedir (Creswell, 2012). Bu sebeple sınıf mevcudunun ve mevcudun cinsiyet dağılımının benzediği aynı zamanda ders not ortalamasının en yakın olduğu iki şube deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaokulda bulunan 56 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	n	%
Deney	Kız	15	26,7
	Erkek	13	23,2
Kontrol	Kız	12	21,4
	Erkek	16	28,5

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunda bulunan kız öğrenci sayısının 15, kontrol grubunda bulunan kız öğrenci sayısının 12 olduğu görülmektedir. Erkek öğrenci sayısının ise deney grubunda 13, kontrol grubunda 16 olduğu görülmektedir. Örneklemin geneline bakıldığında kız öğrenci yüzdesinin yaklaşık 48,1 erkek öğrenci yüzdesinin yaklaşık 51,7 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalamaları

Öğrenci Grupları	Ders Not Ortalaması
Deney Grubu	86,83
Kontrol Grubu	89,18

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin not ortalamasının 86,83 olduğu kontrol grubu öğrencilerinin ise not ortalamasının 89,18 olduğu görülmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler anket tekniği ile elde edilmiştir. Anketler; bireylerin bazı konulardaki tutumlarının, davranışlarının, motivasyonlarının vb.nin bir dizi soru vasıtasıyla belirlenmesine yarayan malzemeler şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada veriler Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ve Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" ile toplanmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Deney süreci 7 Şubat-18 Mart tarihlerini arasında meydana gelmiştir. Uygulama haftada dört saat olmak üzere altı hafta sürmüştür. Aşağıda deney sürecine ilişkin bilgilerin yer aldığı bir tablo verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Uygulama Planı

Ders	Grup	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
	Deney Grubu	Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği (KBTÖ)	Dijital öyküleme etkinlikleri ve mevcut ders programı	1.Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği (KBTÖ)

Türkçe				2.Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA)
	Kontrol Grubu	Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği (KBTÖ)	Mevcut ders programı	Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği (KBTÖ)

Veriler KBTÖ'nün her iki gruba da eş zamanlı ön test olarak uygulanmasıyla toplanmaya başlanmıştır. Süreç, kontrol grubunda ön test uygulandıktan sonra ders programı doğrultusunda konuşma etkinlikleri yapılarak geçmiştir. Deney grubunda ise süreç ön test uygulandıktan sonra ders programına ek olarak dijital öykülerle birlikte konuşma etkinlikleri yapılarak geçmiştir. Altı hafta sonunda eş zamanlı olarak KBTÖ son test olarak uygulanmıştır. Ek olarak deney grubuna ÖMMA uygulanmıştır.

2.5. Veri analizi

Araştırmada nicel veriler elde edildiği için her iki araçtan alınan veriler de SPSS 20.0 programıyla analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel veri analizlerinde anlamlılık düzeyi 0,01 olarak kabul edilmiştir.

KBTÖ içerisinde yer alan iki faktör bulunmaktadır: Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi, Konuşma Becerisine Yönelik Kaygı ve Endişe. ÖMMA içerisinde yer alan iki faktör bulunmaktadır: Dikkat ve Uygunluk, Güven ve Tatmin. Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Değerler +2 ve -2 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Şencan, 2005). KBTÖ'nün Cronbach Alfa değeri 0,81; ÖMMA'nın Cronbach Alfa değeri 0,83'tür. Bu değerler araçların güvenilir araçlar olduğunu göstermektedir.

Veriler, analiz edildikten sonra bulgular bölümünde tablo şeklinde verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Konuşma becerisi tutum ölçeği ile ilgili bulgular

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin KBTÖ Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi Faktörü Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Grup	Test	N	X	SS	t	df	p
Kontrol	Ön Test	28	78,00	3,60	1,14	54	,256
Deney	Ön Test	28	77,00	2,88			
Kontrol	Son Test	28	79,00	3,46	-29,2	54	,000*
Deney	Son Test	28	99,03	1,07			

Tablo 5'e bakıldığında deney grubu ön test puan ortalamasıyla (77) kontrol grubu ön test puan ortalamasının (78) arasında 1 puan fark olduğu görülmektedir. Bu değerden hareketle grupların başlangıçta konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgilerinin eşit olduğu yorumu yapılmaktadır. Tablo incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarıyla (78) son test puan ortalamalarının (79) arasında 1,0 değerinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu değerlerden hareketle Türkçe derslerinde mevcut ders programı kullanılarak yapılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşmaya karşı ilgi ve sevgisini aynı düzeyde tuttuğu yorumu yapılmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerinin ön test puan ortalamalarıyla (77), son test puan ortalamalarının (99,03) arasında 22,03 değerinde bir artış olduğu ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu değerler dijital öykülerin öğrencilerin

konuşma becerisine yönelik ilgilerinin ve sevgilerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu son test puanıyla kontrol grubu son test puanı arasında 20,03 değerinde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(54)}$ = ,000; p<0,01). Bu farktan hareketle derslerde dijital öyküleme ile birlikte konuşma etkinlikleri yapan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik ilgisi ve sevgisinin kontrol grubu öğrencilerine göre fazla olduğu yorumu yapılmaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin KBTÖ Konuşma Becerisine Yönelik Kaygı ve Endişe Faktörü Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Grup	Test	N	X	SS	t	df	p
Kontrol	Ön Test	28	22,96	2,54	1,98	54	,053
Deney	Ön Test	28	21,39	3,32			
Kontrol	Son Test	28	24,32	2,17	15,1	54	,000*
Deney	Son Test	28	13,42	3,10			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamasının (21,39) ve son test ortalamasının (13,42) arasında 7,97 değerinde bir azalma olmuştur ve bu azalma istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Bu değerlerden hareketle Türkçe dersinde dijital hikâyeler ile birlikte konuşma etkinliklerinin yapılması öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygısını ve endişesini azaltmaktadır yorumu yapılmaktadır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test puan ortalaması (22,96) ile son test puan ortalamasının (24,32) arasında 1,36 değerinde bir fark meydana gelmiş olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu değerlerden yola çıkılarak Türkçe dersinde dijital hikâye kullanılarak yapılan konuşma etkinliklerinin olmadığı bir sınıfta öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygısının ve endişesinin aynı düzeyde kaldığı yorumu yapılmaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamasına bakıldığında kontrol grubunun ön test puan ortalaması (22,96) ile deney grubunun ön test puan ortalaması (21,39) arasında 1,57 değerinde bir fark bulunmaktadır. Bu fark istatistiksel olarak bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir ($t_{(54)}$ = ,053; p>,0.1). Bu değer başlangıçta gruptaki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygı ve endişelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması (24,32) ile deney grubunun son test puan ortalaması (13,42) arasında 10,9 değerinde bir farkın olduğu görülmektedir. Bu fark ise istatistiksel anlamda bir ilişkinin olduğunu göstermektedir ($t_{(54)}$ = ,000; p<0,01). Bu değerlerden hareketle Türkçe dersinde dijital hikâye kullanılarak yapılan konuşma becerisi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygısını ve endişesini azalttığı, dijital hikâye kullanılmadan işlenen konuşma becerisi etkinliklerinin ise öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygısında ve endişesinde bir değişiklik meydana getirmediği yorumu yapılmaktadır.

3.2.Öğretim materyalleri motivasyon anketi ile ilgili bulgular

Tablo 7. Deney Grubuna Uygulanan ÖMMA Dikkat ve Uygunluk Faktörü Maddeleri ve Madde Ortalamaları

Maddeler	X	Ss
M1	4,39	,628
M8	4,35	,731
M6	4,21	,629
M4	4,14	,705
M2	4,10	,685
M5	4,03	,637

M10	4,03	,774
M7	4,00	,769
M9	4,00	,608
M11	3,92	,662
M3	2,03	,792

Tablo 7 incelendiğinde M1, M8, M6, M4, M2, M5, M10, M7, M9 ve M11 içeriklerinden yola çıkılarak öğrencilerin derste kullandıkları materyalin yani dijital öykülerin dikkat çekici olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler aynı zamanda kullanılan materyalin konu ile alakalı görsellere yer verdiğini, dersi çekici kıldığını ve öğrendikleri bilgilerin uygulamaya nasıl aktarıldığını öğretecek şeylerin olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler dijital öykülerin kendilerini derse vermede yardımcı olduğunu aynı zamanda bu materyalin kendilerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

M3 ortalamasına bakıldığında öğrenciler kullandıkları materyalde bilgi azlığının olmadığını düşünmektedirler.

Ankete verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin dijital öyküler kullanılarak işlenen Türkçe dersine karşı motive oldukları, dersi ilgi çekici gördükleri, dikkatlerini derse verdikleri yorumu yapılmaktadır.

Tablo 8. Deney Grubuna Uygulanan ÖMMA Güven ve Tatmin Faktörü Maddeleri ve Madde Ortalamaları

Maddeler	X	Ss
M13	4,32	,722
M15	4,28	,599
M21	4,28	,658
M24	4,28	,658
M17	4,17	,611
M22	4,14	,705
M19	4,10	,566
M20	4,10	,497
M23	4,10	,628
M12	1,40	,637
M18	1,32	,475
M16	1,28	,534
M14	1,28	,534

Tablo 8 incelendiğinde M13, M15, M21, M24, M17, M22, M19, M20 ve M23 içeriklerinden yola çıkılarak öğrencilerin işlenen ders kapsamında ne öğreneceklerini anladıkları, dersten zevk aldıkları ve ödevleri yaptıkça kendilerine güven duydukları yorumu yapılmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler; derste daha çok şey öğrenmek istediklerini, dersi tamamladıkları için mutlu olduklarını, çalıştıktan sonra derste başarılı olabileceklerini, derse zevk alarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler derste yaptıkları uygulamalardan sonra başarılı hissettiklerini aynı zamanda aldıkları dönütler sayesinde geliştiklerini belirtmişlerdir.

M12,M18, M16 ve M14 maddeleri incelendiğinde öğrenciler dersi ve konuları anlayamadıklarına, anlamakta zorlandıklarına, alıştırma ve uygulamaların zor olduğuna, dersteki materyalde neyin önemli olduğunu anlamadıklarına "hiç katılmıyorum" cevabını vermişlerdir.

Bu cevaplar doğrultusunda öğrencilerin dijital hikâyeler kullanılarak yapılan konuşma etkinliklerinden verim aldıkları, işlenen Türkçe dersinden tatmin oldukları ve derse karşı güven duydukları yorumu yapılmaktadır.

4. Tartışma ve sonuç

Dijital öyküleme ile ilgili farklı beceri alanlarında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu yöntemin eğitime katkıda bulunduğu fark edilmektedir. Örneğin: Ciğerci ve Gültekin (2019), Dinçer ve Yılmaz (2019), Gezer (2020) ve Mangal (2020) yapmış oldukları araştırmalarda dijital öykülemenin dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin dinleme motivasyonlarını ve dinlemeye karşı olan tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Atalay ve Belet Boyacı (2019) ve Şentürk Leylek (2018) yapmış oldukları çalışmalarda dijital öykülemenin öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiği sonucunu elde etmişlerdir. Aynı zamanda dijital öykülemenin akıcı okumayı geliştirdiği ve okuma yapılırken yaşanan yanlışları azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Baki (2015), Eroğlu (2020) ve Tetik (2020) yapmış oldukları araştırmalarda dijital öykülerin yazma becerisine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında analiz ettikleri verilerden hareketle dijital öykülemenin yazma becerisine yönelik kaygı ve endişeleri azalttığı, aynı zamanda yazım yanlışlarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Demirkol (2021) ve Karalök (2020) tez çalışmalarında dijital öykülemenin olumlu sonuçlarından bahsetmişlerdir.

Tatlı ve Aksoy (2017) hazırlık sınıfı öğrencileri ile yaptıkları araştırmada konuşma derslerinde dijital öykülemeden yararlanmışlardır. Elde edilen verilerden hareketle dijital öykülemenin öğrencilerin konuşma becerisine olan kaygı ve endişelerini azalttığı aynı zamanda konuşma esnasında gerçekleşen telaffuz hatalarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Dinçer ve Yılmaz (2019) araştırmalarında dijital öyküleme çalışmalarının akıcı okumayı geliştirdiği ve sözel dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Hung, Hwang ve Huang (2012) kurdukları blog uygulaması ile öğrencilerin İngilizce konuşma düzeylerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Blog uygulamasını kullanan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Tunç ve Karadağ (2013) dijital öykülemenin iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın verileri analiz edildiğinde KBTÖ ilgi ve sevgi faktöründe aynı zamanda kaygı ve endişe faktöründe ön test bakımından deney ve kontrol gruplarında herhangi bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(54)}$ = ,256; p>0,01), ($t_{(54)}$ = ,053; p>0,01). Kontrol grubu ön test ve son test analizi yapıldığında herhangi bir farkın bulunmadığı da sonuçlar arasındadır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan son test değerlendirmesi sonucunda KBTÖ ilgi ve sevgi aynı zamanda kaygı ve endişe faktörüne yönelik deney grubu lehine anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($t_{(54)}$ = ,000; p<0,01), ($t_{(54)}$ = ,000; p<0,01). Deney grubu ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında ilgi ve sevgi faktöründe göze çarpar bir artışın olduğu, kaygı ve endişe faktöründe azalış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar Türkçe derslerinde kullanılan dijital öykülerin öğrencilerin konuşmaya yönelik ilgisini ve sevgisini artırdığını, konuşmaya yönelik kaygıyı ve endişeyi azalttığını göstermektedir. Dijital öykülemeden yararlanılmadan işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşmaya karşı ilgisi ve sevgisi aynı zamanda kaygısı ve endişesi başlangıçtaki düzeyde kalmaktadır. Bu sebeple araştırmada elde edilen sonuçlar yapılan diğer çalışmaları destekler niteliktedir. Uygulama süresince akranların yardımlaşma

içerisinde olduğu, çalışmaların iş birliği içinde yapıldığı, akranlar arasındaki iletişimin arttığı, öğrencilerin sunu becerisinin geliştiği, öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken gelişmeler gösterdiği araştırmacı tarafından gözlenen diğer sonuçlardandır. Bu gözlemler Abdelmageed El-Naggar, 2018; Karademir, 2020 ve Polater, 2019 tarafından yapılan gözlemlerle örtüşmektedir.

Abdel-Hack ve Helwa (2014), Miller (2009), Özden ve Meydan (2021) ve Zakaria ve Aziz (2019) tarafından yapılan araştırmalarda çeşitli düzeydeki öğrencilerin dijital öykülemeye karşı olumlu tutum sergiledikleri, dijital öyküleme uygulamalarının eğlenceli olduğu ve derse karşı motivasyon sağladığı belirtilmiştir. Deney grubu öğrencilerine dijital öykülemenin motivasyonu etkileyip etkilemediği ölçmek amacıyla ÖMMA uygulanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra dijital öykülemenin derse karşı ve konuşma becerisine karşı motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bulunan sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda dijital öykülemenin konuşma becerisi tutum ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

5. Öneriler

- Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için çok sayıda yöntem ve tekniğe başvurmaktadırlar. Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla dijital öyküleme de kullanılabilir.

- Dijital öyküleme uygulamalarının temel beceriler üzerinde yapılmasına ek olarak bu çalışmalar daha da derinleştirilebilir. Örneğin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna ek olarak dijital öykülerin konuşma kaygısına, telaffuza etkisi vb. konularla ilgili araştırmalar da yapılabilir.

- Nicel olarak yapılan dijital öyküleme çalışmalarına ek olarak nitel araştırmalar da yapılabilir. Böylece dijital öyküleme ile ilgili daha net bilgiler elde edilebilir.

- Dijital öykü çalışmaları yapacak bir öğretmenin hem konu hakkında bilgiye sahip olması hem de teknolojik araçları kullanabilecek yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlere dijital öyküleme kursları verilebilir.

- Dijital öyküleme ile ilgili çalışmalar yapabilmek için araştırmacıların bazı olumsuzluklara karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Öncelikle seçecekleri okulda internet altyapısının iyi olması gerekmektedir. Aynı zamanda okulda bilgisayar sınıfının bulunması araştırmacıya kolaylık sağlayacaktır. Dijital öyküleme çalışmaları sırasında ses kaydetme gibi basamaklar bulunduğundan uygulama yapılacak olan ortamın sessiz olması gerekmektedir. Tüm bunlar dikkate alınarak başlanan bir araştırma daha kolay ilerleyecektir.

Kaynakça

Abdel-Hack, E. M. and Helwa, H. S. (2014). "Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education." *Educational Research,* 5(1), 8-41.

Abdelmageed, M., and El-Naggar, Z. (2018). "Digital storytelling enhances students' speaking skills at Zewail university of science and technology in Egypt." *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 278-287). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Aksan, D. (2000). "*Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*" Ankara: TDK Yayıncılık

Atalay, N. ve Belet Boyacı, Ş. (2019). "Slowmation application in development of learning and innovation skills of students in science course." *International Electronic Journal of Elementary Education Dergisi*, 11(5), 507-518.

Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019) Eğitimde *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Christensen, L. B., Burke Johnson, R. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ciğerci F.M, Gültekin M. (2019). "Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi." *Harran Maarif Dergisi*, 4(2): 45-73

Creswell, J. W. (2012). "Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative" (pp. 146-166*). Upper Saddle River*, NJ: Prentice Hall.

Çeçen, M. A. (2007). Metne dayalı dil bilgisi öğretimi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Çiftci, M. (2019). Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 568287).

Demirkol, S. (2021). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Dinçer, B., ve Yılmaz, S. (2019). "Matematik Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Açıklık Kavramı Öğretimine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma." *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, *8*(2), 49-57.

Eroğlu, A. (2020). Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Eyüp, B. (2013). "Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları." *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.

Gezer, B. (2020). Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hung, C. M., Hwang, G. J., and Huang, I. (2012). "A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement." *Journal of Educational Technology & Society*, *15*(4), 368-379.

Jakes, D. S. and Brennan, J. (2005b). "Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In Online Proceedings of the Tech Forum New York." [Online] ERIC 05.01.2022 tarihinde indirilmiştir.

Kamacı, E., ve Durukan, E. (2012). "Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon Örneği)." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 203-2015.

Karademir, Elif. (2020). 21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Öyküleme Uygulamaları: Özel Yetenekli İlkokul Öğrencileri Örnekleminde Öğrenme ve Yenilenme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Temel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Karalök, F. S. ve Şengül, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Kırık, A. (2014). "Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu." *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi'nin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması." *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 292-312.

Lambert, J. (2003). "Digital storytelling cookbook and traveling companion." (Version 4.0). *Digital Diner Press*, Berkeley, CA.

Mangal, K. (2020). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Miller, E. A. (2009). Digital storytelling. Unpublished master's thesis. University of Northern Iowa.

Nalıncı, A. N. (2000) *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Özden, M. ve Meydan, E. (2021). "Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri." *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 122-131.

Polater, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır (Tez No: 568604).

Robin, B. R. (2006). "The educational uses of digital storytelling." In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. R. (2016). "The power of digital storytelling to support teaching and learning." *Digital Education Review*, (30), 17-29.

Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.

Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Hüner Şencan.

Şentürk Leylek, B. (2018). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). "Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı." *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 137-152.

Tetik, T. (2020). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması. Doktora Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması." *IV. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1871-1872). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Tunç, Ö.A. ve Karadağ, E. (2013). "Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.

Ünal, F. T., ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Yılmaz, G. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Zakaria, M. A. and Aziz, A. A. (2019). "The impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill." *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5).

14. Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisinin belirlenmesi

Mazhar BAL[1]

Merve ÜNLÜ[2]

APA: Bal, M. & Ünlü, M. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 209-226. DOI: 10.29000/rumelide.1220781.

Öz

Bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan bilgilendirici metin türüne yönelik program içeriği bağlamında farklı bir bakış açısı sunulmuştur. Bu bakış açısı oluşturulurken programın uygulama boyutunu oluşturan Türkçe ders kitaplarındaki metinler, çok katmanlı, tek katmanlı ve kanıt temelli metin özellikleri açısından incelenmiştir. Yapılan açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metin türleri açısından incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman olarak 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. 5.sınıf, Anıttepe Yayınları; 6. sınıf, Ekoyay ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları; 7. sınıf, Özgün ve MEB Yayınları; 8. sınıf, MEB Yayınları, incelenen metinlerin yer aldığı kitaplardır. Veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada, çok katmanlı metinlerin oldukça fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Çok katmanlı metinlerden sonra nicel olarak tek katmanlı metinler gelmektedir. Karmaşık metin yapısına rağmen çok katmanlı kanıt temelli metinlerin sayısının tek katmanlı metinlerden fazla olması dikkat çeken bir bulgudur. En az yer verilen metin ise tek katmanlı kanıt temelli metinlerdir. Araştırmanın bulgularından hareketle metin türlerinin oran olarak tutarlı bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çok katmanlı kanıt temelli metinlerin sayısının arttırılması bilgilendirici metinlerin etkin olarak işlenebilmesi açısından yararlı olabilir. Bunun sebebi ise bu metinlerin yazılı, sözlü, görsel içeriklere sahip olmaları sayesinde birden çok duyuyu hareke geçirebilir olmalarıdır.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitabı, bilgilendirici metin, tek katmanlı metin, çok katmanlı metin, kanıt temelli metin

Identifying the relationship between informative texts in Turkish language textbooks and monomodal, multimodal, and evidence-based texts

Abstract

With this study, a different perspective on the content of the informative text type in the Turkish Language Curriculum (2019) was offered. The texts in the Turkish language textbooks, which comprise the program's application dimension, were examined in terms of multimodal, monomodel and evidence-based text features for developing this perspective. The goal of the research, based on the explanations provided, is to investigate the informative texts in Turkish language textbooks in

[1] Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Antalya, Türkiye), balmazhar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6958-9130 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220781]

[2] Yüksek lisans öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, merveunlu07@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6054-3136.

terms of monomodal, multimodal, and evidence-based text types. Document analysis was used as a data collection technique in the study, which was designed using the qualitative research method. 5., 6., 7., and 8. grades textbooks were used as documents. 5th grade, Anıttepe Publications; 6th grade, Ekoyay and Ministry of Education (MEB) Publications; 7th grade, Özgün and MEB Publications; 8th grade, MEB Publications are the books in which the analyzed texts are included. The descriptive analysis technique was used to examine the data. In the research, it was determined that multimodal texts were used quite a lot. After the multimodal texts, quantitatively monomodal texts come. Despite the complex text structure, it is a striking finding that the number of multimodal evidence-based texts is higher than monomodal texts. The least included text is monomodal evidence-based texts. The study discovered that monomodel texts were frequently used. Following the monomodel texts are quantitatively multimodel texts. The number of multimodal evidence-based texts has been determined to be quite low when compared to other text types. Based on the research findings, it was concluded that the text types did not exhibit a consistent distribution in terms of ratio. In terms of effective processing of informative texts, increasing the number of multimodal evidence-based texts may be beneficial. This is because the written, oral, and visual content of these texts can stimulate more than one sense.

Keywords: Turkish language textbook, informative text, monomodel text, multimodal text, evidence-based text

1. Giriş

İyileşen yaşam şartlarıyla okuryazarlık oranlarının artmasının doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Genelde okuryazarlık kavramı okuma yazma bilme olarak anlamlandırılmıştır. Ancak okuryazarlık bu okuma yazmayı kapsamakla beraber daha geniş anlamlıdır (Aşıcı, 2009). Eş değer olarak kullanılan bu anlamlar arasındaki fark gün geçtikçe artmaktadır. Okuma yazma bilme okuryazarlık için ilk adım olsa da yeterli değildir (Lee, 2016). Okuryazarlık ilk başta okuma-yazma bilme, iyi iletişim kurabilme olarak tanımlanmış olsa da okuryazarlık aynı zamanda çağın gerektirdiği bilgiyi edinme yollarına uyum sağlayabilmektir (Uzun ve Çelik, 2020). Okuryazarlık kavramına günümüzde anlamlandırma ve uygulama kavramları da eklenmiştir (Aslan, 2018). Açıklamalardan anlaşılacağı üzere başlarda okuryazarlık kavramı sadece okuma yazma kavramlarıyla açıklansa da gelişen bilgi ve teknolojilere göre okuryazarlık sadece okuma yazma bilme durumu olmaktan çıkıp bilgiyi araştırma, bilgiyi edinme yollarını bilme gibi farklı anlamlara da gelmeye başlamıştır.

Teknolojinin bilgiyle etkileşiminin de okuryazarlık kavramının tanımını dönüştürdüğü bilinmektedir. Bu dönüşümün geleneksel okuryazarlıktan çok katmanlı okuryazarlığa doğru yeni bir sürecin başlangıcı olduğu söylenebilir. Çok katmanlı okuryazarlık, iki ya da daha fazla anlam biçiminin birleşerek dilsel bir bütünlük oluşturmasına dayanan okuryazarlık türüdür (Mills ve Unsworth, 2017). Başka bir ifadeyle çok katmanlı okuryazarlık, farklı unsurları (işitsel, görsel, dil bilimsel, mekânsal vb.) bütün şeklinde yorumlayarak algılayabilmek ve kendini ifade edebilmektir (Ulu ve Tuncay, 2017). Ayrıca çok katmanlı okuryazarlık, her bir anlam biçiminin epistemolojik ve işlevsel yönüne odaklanır (Kress, 2003'ten aktaran Lim, 2018). Bu anlam biçimleri geleneksel metinlere ek olarak ses, resim, animasyonlardan oluşur (Bourelle, Bourelle, Spong ve Hendrickson, 2017). Görüldüğü üzere çok katmanlı okuryazarlık, işlevsel okuryazarlığın farklı anlatım biçimleri ile ilişkilendirilmesine dayanır.

Teknolojinin insan yaşamındaki etkisi bilginin güvenirliği konusunu da etkilemiştir. Günümüz dünyasında bilgi sürekli ve artan bir hızla değişmektedir. Hızlı ve sürekli olarak değişen bilginin

doğruluğunun kanıtlanması önemlidir. Doğruluğu kanıtlanan bilginin insanlar tarafından daha çok kabul gördüğü ve daha kalıcı olduğu ise bilinen bir gerçektir. Kanıt temelli öğrenmenin amacı öğretimi daha etkili hâle getirmektir ve bu amaç doğrultusunda önceki çalışmalar değerlendirilerek elde edilen veriler ışığında öğretimdeki etkinlik arttırılmaya çalışılır (Rosen, 2003'ten aktaran Efendioğlu, Yanpar Yelken, 2009). Kanıt temelli öğrenme bilimsel bulguların uygulamalı kullanıldığı, öğrencinin süreç içerisinde kendini kolay denletleyebileceği, öğrenmeyi dikte etmeyen bir yapıdadır (Efendioğlu, Yanpar Yelken, 2009). Öğrencinin aklını meşgul ederek, kanıtlar arasında bağlar kurarak eleştiri ve değerlendirmeler yaparak öğrenci kendi bilgisini ortaya çıkarır (Kibar, 2019).

Alanyazında tek katmanlı ya da işlevsel olarak adlandırılan metinlerle ilgili çalışmalar oldukça fazladır. Türkçe eğitiminde çok katmanlı metinler ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Bal (2018) çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretimine olan etkisini araştırmıştır. Ulu ve Tuncay (2017), çok katmanlı okuryazarlık ile eleştirel okumada öz yeterlilik algısının ilişkisini öğretmen adayları üzerinde deneysel bir çalışmayla incelemişlerdir. Bulut, Ulu ve Kan (2015) ise çok katmanlı okuryazarlık ölçeği geliştirmiştir. Alanyazında kanıt temelli metinler ile ilgili çalışmaların ise daha çok tıp, tarih gibi alanlarda kullanıldığı bilinmektedir. Tarih dersi bağlamında kanıt temelli öğrenme "Tarihsel bir buluntuyu (belge, eser, kalıntı vb.) incelemek, yorumlamak, ne işe yaradığını, insanlara faydalarını ve onlar için ne ifade ettiğini anlamak için sorgulama yaparak öğrenmedir." şeklinde tanımlanır (Dilek, 2007, s.72'den aktaran Çiftarslan, 2019). Kanıt temelli öğrenmede öğrencilerden istenen kanıtlara bakarak kendi görüşlerini oluşturmaları ve sosyal bilimlerde tek bir görüş yerine birden çok farklı görüşün hâkim olabileceğini anlamalarıdır (Yetiş ve Kabapınar, 2019). Açıklamalardan anlaşılacağı üzerine kanıt temelli öğrenme ülkemizde daha çok sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılmaktadır. Türkçe öğretimi üzerine kanıt temelli metinler ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Kanıt temelli metinler ve çok katmanlı metinleri ilişkilendiren çalışmaya da rastlanılmamıştır fakat Sağlam ve Bilgiç (2018) çalışmasında öğrencilerin kanıt temelli yaklaşımı daha iyi öğrenmeleri ve sorgulamaları açısından çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine değinmiştir. Bu açıdan kanıt temelli metinler ile çok katmanlı metinlerin ilişkilendirilmesinin öğretim sürecinin etkililiğini arttıracağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çok katmanlı, tek katmanlı ve kanıt temelli unsurlarla ilişkisini ortaya koyması alanyazında bu konudaki eksikliğe hizmet edeceği söylenebilir. Ayrıca bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan bilgilendirici metin türüne yönelik program içeriği bağlamında farklı bir bakış açısı sunulmuştur. Bu bakış açısı oluşturulurken programın uygulama boyutunu oluşturan Türkçe ders kitaplarındaki metinler, çok katmanlı, tek katmanlı ve kanıt temelli metin özellikleri açısından incelenmiştir. Yapılan açıklamalardan hareketle araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metin türleri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerle tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerin ilişkisi nedir?

2. Ortaokul 6 sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerle tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerin ilişkisi nedir?

3. Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerle tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerin ilişkisi nedir?

4. Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerle tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerin ilişkisi nedir?

2. Yöntem

Bu araştırmanın teorik temelleri yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır. Yorumlayıcı paradigmanın dayanak olarak alınmasının sebebi, araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı, kanıt temelli metinlerle ilişkisinin belirlenmek istenmesidir. Yorumlayıcı paradigma bu anlamda araştırma amacının incelenmesinde ve anlaşılmasında yol göstericidir (Patton, 2014). Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışma ders kitaplarının incelenmesine dayanan doküman analiziyle sınırlı olduğu için ve herhangi bir çalışma grubunu kapsamadığı için etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

2.1. Veri toplama teknikleri

Bu araştırmanın veri toplama tekniği, doküman analizidir. Bu teknik sayesinde araştırmaya dâhil edilen dokümanların dikkatli bir şekilde anlamlandırılması ve yorumlanması kolaylaştırıcıdır (Wach, 2013). Verilerin doküman analizi ile toplanma sebebi, çalışmanın Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin incelemesidir. Çalışmada doküman olarak ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Bu metinlerin yer aldığı ders kitaplarına ilişkin yayınevi ve sınıf bilgileri şunlardır:

Beşinci Sınıf, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı, Anıttepe Yayınları

Altıncı Sınıf, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay ve MEB Yayınları

Yedinci Sınıf, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı, Özgün ve MEB Yayınları

Sekizinci Sınıf, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları

2.2. Verilerin analizi

Doküman analizi sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz temalarını, metin türleri oluşturmaktadır. Bu temalar şunlardır: "(1) tek katmanlı metin, (2) tek katmanlı kanıt temelli metin, (3) çok katmanlı metin, (4) çok katmanlı kanıt temelli metin" Araştırmanın güvenirliği arttırmak için farklı bir uzmandan yardım alınmıştır. (Roberts ve Priest, 2006). Araştırmacılar tarafından analizler tamamlandıktan sonra alan uzmanı ile analiz sonuçları paylaşılmıştır. İlgili temalar altındaki metinler incelenmiş ve uzlaşılmayan durumlarda tartışılarak analizin son hali verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerin Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerle ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Verilerden hareketle bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisine yönelik bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki (Anıttepe Yayınları) bilgilendirici metinlerle ilgili veriler, bu bölümde sunulmuştur. Tablo 1'de 5. sınıf ders kitabına yönelik veri analizi yer almaktadır.

Tablo 1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler

	Tek katmanlı metin	Tek katmanlı kanıt temelli metin	Çok katmanlı metin	Çok katmanlı kanıt temelli metin
Anı	-	-	-	-
Biyografiler Otobiyografiler	-	-	-	2
Blog	-	-	-	-
Dilekçe	1	-	-	-
Efemera ve Broşür	-	-	2	-
E-posta	-	-	-	-
Günlük	-	-	-	-
Haber Metni, Reklam	2	1	1	2
Kılavuzlar	-	-	-	-
Gezi Yazısı	1	-	1	-
Makale, Fıkra, Söyleşi, Deneme	4	1	5	2
Mektup	-	-	-	-
Özlü Sözler	-	-	-	-
Sosyal Medya Mesajları	-	-	-	-

Tablo 1'de görüldüğü üzere 5. sınıf Anıttepe Türkçe ders kitabında toplamda 25 metne yer verilmiştir. Metinler çok katmanlı metinler (*f*=9), tek katmanlı metinler (*f*=8), çok katmanlı kanıt temelli metinler (*f*=6), tek katmanlı kanıt temelli metinler (*f*=2) şeklindedir. Bu sınıflandırma kapsamında tek katmanlı metinlerin isimleri ve türleri şöyledir:

> Türk Konukseverliğine Tarihsel Bir Örnek: Köy Odaları (Deneme, Anıttepe, 2020: 26)."
>
> Saros Körfezi (Gezi Yazısı, Anıttepe, 2020: 64)
>
> TEMA Tanıtım Yazısı (Haber Metni, Reklam, Anıttepe, 2020: 75)
>
> Çay Hasadı (Haber Metni, Anıttepe, 2020: 100)
>
> Anadolu'da Kilim Demek (Deneme, Anıttepe, 2020:106)
>
> Şikâyet Dilekçesi* (Dilekçe, Anıttepe, 2020: 147)
>
> Sağlıklı İnsanlar (Deneme, Anıttepe, 2020: 188)
>
> Medya Okuryazarlığı (Deneme, Anıttepe, 2020: 229).

Yukarıda yer alan metinlerden anlaşılacağı üzere tek katmanlı metinler 4 farklı metin türünden oluşmaktadır. Gezi yazısı türünde verilen metinler Türkçe Öğretim Programına göre 5. sınıf seviyesine uygun değildir. Fakat kitapta bu göz ardı edilmiştir. Tek katmanlı olarak verilen metinler etkinliklerde ve ünite sonu değerlendirmelerinde verilen metinlerdendir. Ana metinlerde tek katmanlı metin örneği kullanılmamıştır. Tek katmanlı metinlerin daha çok işlevsel okuryazarlığa dönük olduğu, klasik metin tarzını yansıttığı söylenebilir. Tek katmanlı metinlerin ardından çok katmanlı metinlerin sayısı dokuzdur. Bu metinler şu şekilde gösterilebilir.

> "Hoşça Kalın, Güle Güle (Deneme, Anıttepe, 2020: 16-18)
>
> Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir (Deneme, Anıttepe, 2020: 23-24)

Okland Adası (Gezi Yazısı, Anıttepe, 2020: 79-80)

Toplu Taşıma* (Efemera ve Broşür, Anıttepe, 2020:162)

Kamu Spotu* (Haber Metni, Reklam, Anıttepe, 2020: 176)

Spor ve Beden (Deneme, Anıttepe, 2020: 178)

Büyüklere Saygı (Sohbet, Anıttepe, 2020: 199-200)

Sosyal Medyanın Etkileri (Efemera ve Broşür, Anıttepe, 2020: 230)

Akıllı Ulaşım Sistemleri (Deneme, Anıttepe, 2020: 231-232)"

Yukarıda yer alan çok katmanlı metinler en az iki bileşenden oluşmuştur. Genellikle yazı ve görsel (resim/fotoğraf) kullanılarak oluşturulmuştur. Çok katmanlı metinler çoğunlukla ünitelerdeki ana metinlerdir ve 4 farklı metin türü üzerinden 9 metin olarak verilmiştir. Bu metin türleri makale, fıkra, söyleşi, deneme, haber metni, gezi yazısı ve efemera ve broşürdür. Makale, fıkra, söyleşi, deneme türündeki çok katmanlı metinler bilgilendirici metinler arasında çoğunluktadır. Tablo 1'de görülen tek katmanlı kanıt temelli metinler ise şunlardır:

Türkiye'nin İlk Su Enstitüsü (Haber Metni, Anıttepe, 2020: 101)

Kitabın Kısa Tarihi (Deneme, Anıttepe, 2020: 241).

Tek katmanlı kanıt temelli metinler, deneme ve haber metni türlerinde verilmiştir. Bu metinler yazılı metin niteliğindedir. Farklı bir katmandan oluşmamaktadır. Son olarak Tablo 1'de yer alan çok katmanlı kanıt temelli metinlerin isimleri ve türleri şu şekildedir:

ÇEVKO Vakfı Tanıtım Yazısı* (Haber Metni, Reklam, Anıttepe, 2020: 77)

Ali Kuşçu (Belgesel, Biyografi, Anıttepe, 2020: 127)

Barkod (Fıkra, Anıttepe, 2020: 220)

Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor (Haber Metni, Anıttepe, 2020:231)

Aziz Sancar (Dinleme Metni, Biyografi Anıttepe, 2020: 236)

Pastör (Deneme, Anıttepe, 2020: 240)

Yukarıdaki metinlerden anlaşılacağı üzere çok katmanlı kanıt temelli metinler, 3 farklı metin türü üzerinden verilmiştir. Bu metinlerde haber metinleri, makale, fıkra, söyleşi, deneme metinleri ve biyografi metinleri eşit oranda kullanılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından biyografi türü 5. sınıf seviyesine uygun değildir fakat bu göz ardı edilerek kitapta 2 adet biyografi örneğine yer verilmiştir. Bilgilendirici metinlerde çok katmanlı kanıt temelli metinler diğer metinlerde karşılaştırıldığında oldukça fazla kullanılmıştır.

3.2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisine yönelik bulgular

6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (Ekoyay ve MEB Yayınları) bilgilendirici metinlerle ilgili veriler, bu bölümde sunulmuştur. Tablo 2'de 6. sınıf ders kitaplarına yönelik veri analizi yer almaktadır.

Tablo 2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler

	Tek katmanlı metin	Tek katmanlı kanıt temelli metin	Çok katmanlı metin	Çok katmanlı kanıt temelli metin
Anı	2		5	
Biyografiler Otobiyografiler	-		-	1
Blog	1		1	-
Dilekçe	-		-	-
Efemera ve Broşür	-		3	-
E-posta	1		-	-
Günlük	-		-	-
Haber Metni, Reklam	-	1	2	8
Kılavuzlar	1		2	-
Gezi Yazısı	1		2	-
Makale, Fıkra, Söyleşi, Deneme	8	1	12	5
Mektup	1		2	-
Özlü Sözler	4		-	
Sosyal Medya Mesajları	1			-

Tablo 2. de görüldüğü üzere 14 kategoride sınıflanan metin türleriyle ile ilgili 6. sınıf düzeyinde her iki kitapta toplam 65 metne yer verilmiştir. Çalışmanın amacı açısından dört kategoride sınıflanan metinlerle ilgili sayı açısından sırasıyla çok katmanlı metin (*f*=29), tek katmanlı metin (*f*=20), çok katmanlı kanıt temelli metin (*f*=14), tek katmanlı kanıt temelli metin (*f*=2) şeklindedir. Kitaplarda bulunan tek katmanlı metinler şunlardır:

Mor Salkımlı Ev (Anı, MEB, 2020: 28)

Barış (Sosyal Medya Mesajı, MEB, 2020:59)

Atatürk'ten Düşünceler (Söyleşi, MEB, 2020: 66)

Af, insanlık dilinin en tatlı kelimesidir.Hugo (Özlü Sözler, MEB, 2020: 105)

Dünya kötülük yapanların yüzünden değil, hiçbir şey yapmayıp seyredenler yüzünden tehlikeli bir yerdir. EINSTEIN (Özlü Sözler, MEB, 2020: 111)

İyiliğe iyilik her kişinin karı, kötülüğe iyilik er kişinin karı. (Özlü Sözler, MEB, 2020: 121)

İyilik et denize at balık bilmezse Halik bilir. (Özlü Sözler, MEB, 2020: 121)

Kitaplar (Deneme, MEB, 2020: 177)

Cephane Sandığında Kitap (Anı, MEB, 2020:188)

Dünya'nın sonu ile ilgili halk inanışlarını işleyen edebi eser (E-posta, MEB, 2020: 214)

Aerodinamik (Deneme, MEB, 2020: 218)

Türkçenin Gül Bahçeleri (Söyleşi, MEB, 2020: 226)

Tatlı Dil (Söyleşi, MEB, 2020: 248)

Millî Mücadele'de Türk Çocukları ve Bir Destan (Deneme, Ekoyay, 2019: 49-50)

İnternet sitesi uzantıları (Kılavuz, Ekoyay, 2019: 93)

Çocuk Kalbi (Mektup, Ekoyay, 2019: 173)

Eski Bir Antivirüs Programı: Ya Kebikeç! (Söyleşi, Ekoyay, 2019: 210)

Müziğin İnsan Sağlığı Üzerine Faydaları (Blog, Ekoyay, 2019: 239)

Karagöz ve Plastik Tekniği (Deneme, Ekoyay, 2019: 246)

Nazilli Destanı (Gezi Yazısı, Ekoyay, 2019:259).

Metinlerden anlaşılacağı üzere Ekoyay yayınlarında 7, MEB yayınlarında 13 tek katmanlı metin bulunmaktadır. Ekoyay ve MEB yayınlarında verilen tek katmanlı metinler, etkinlikler ve ünite değerlendirmelerinde bulunan metinlerdir. Tek katmanlı bilgilendirici metinler, MEB yayınlarında anı, sosyal medya mesajı, makale, fıkra, deneme, söyleşi, özlü söz ve e posta olmak üzere 5 farklı türde verilmiştir. Ekoyay yayınlarında ise makale, fıkra, deneme, söyleşi, mektup, kılavuz, blog ve gezi yazısı olarak yine 5 farklı türde verilmiştir. Tek katmanlı metinlerin en çok kullanıldığı metin türü makale, fıkra, söyleşi, denemedir. Bu metin türünde MEB yayınlarında 5 ve Ekoyay yayınlarında 3 olmak üzere toplam 8 metin kullanılmıştır. Bunun haricinde MEB yayınlarında 4 adet özlü söz örneği vardır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen metinler, Tablo 1'de görüldüğü üzere çok katmanlı metinlerdir. Bu metinler şunlardır:

Fahrünnisa (Anı, MEB, 2020: 24-25)

Ömer'in Çocukluğu (Anı, MEB, 2020: 34-35)

Penguen (Haber Metni, MEB, 2020:36)

Anzak Subayının Bir Anısı (Anı, MEB, 2020: 64-65)

İdare Lambası (Deneme, MEB, 2020: 76-77)

Ev Yaşamı (Gezi Yazısı, MEB, 2020: 82-84)

Dünyanın En Mutlu Çocukları Neden Hollanda'da? (Haber Metni, MEB, 2020: 86)

Çocuktum Ufacıktım, Top Oynadım Acıktım (Dinleme Metni, Anı, MEB, 2020: 88)

İki Çay, Biri Demli Olsun... (Söyleşi, MEB, 2020: 132-135)

Torunuma Mektuplar (Mektup, MEB,2 020: 150-151)

İçindeki Engeli Okuyarak Aş! (Blog, MEB, 2020: 170)

Okumak (Söyleşi, MEB, 2020: 178)

Ya Kebikeç (Söyleşi, MEB, 2020: 186-187)

İklim Değişikliği ve Toplum (Deneme, MEB, 2020: 206-207)

Karbon Ayak İziniz (Söyleşi, MEB, 2020: 209)

Ev Yapımı Dondurma (Kılavuz, MEB, 2020: 216-217)

Oya (Deneme, MEB, 2020: 236-237)

Van Kedileri (Haber Metni, MEB, 2020: 240)

AFAD (Efemera ve Broşür, Ekoyay, 2019: 37)

Çanakkale ve Şehitleri Anma Programı (Efemera ve Broşür, Ekoyay, 2019: 56)

Anadolu İmecesi (Deneme, Ekoyay, 2019: 57-59)

Oyun (Anı, Ekoyay, 2019: 83-84)

Oyuncak (Dinleme Metni, Söyleşi, Ekoyay: 2019: 101)

İyilik Üzerine (Söyleşi, Ekoyay, 2019: 123-124)

Oyuncak (Dinleme metni, Deneme, Ekoyay, 2019:101)

Öğretmenimin Mektubu (Dinleme metni, Mektup, Ekoyay, 2019: 171)

Mozart'ın Müziği (Dinleme Metni, Söyleşi, Ekoyay, 2019: 236)

Dosya Nasıl Yüklenir (Kılavuz, Ekoyay, 2019: 205)

Kısa Film Yarışması Afişleri (Efemera ve Broşür, Ekoyay, 2019: 230)

Yukarıda yer alan çok katmanlı bilgilendirici metinler, MEB Türkçe ders kitabında anı, haber metni ve reklam, makale, fıkra, söyleşi, deneme, gezi yazısı, mektup, blog ve kılavuz olmak üzere 7 farklı metin türü ile verilmiştir. Ekoyay Türkçe ders kitabında ise makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, kılavuz, efemera, broşür ve anı olmak üzere 5 farklı metin türü ile verilmiştir. Çok katmanlı bilgilendirici metinler Ekoyay yayınlarında 11, MEB yayınlarında 18 adettir. Çok katmanlı bilgilendirici metinler her iki kitapta da çoğunlukla ana metinlerden oluşmaktadır. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlerde en fazla kullanılan tür makale, fıkra, söyleşi, deneme türüdür. Makale, fıkra, söyleşi, deneme türü metinler, MEB Türkçe ders kitabında 7, Ekoyay Türkçe ders kitabında 5 adettir. İki kitabı karşılaştırıldığında MEB yayınlarının bilgilendirici metin kapsamı daha geniştir. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında en az yer verilen metinler ise tek katmanlı kanıt temelli metinlerdir. Bu metinler aşağıda yer almaktadır:

3D Yazıcı Çılgınlığına NASA'da Katıldı (Fıkra, MEB, 2020: 195)

Pandomim (Haber Metni, Reklam, MEB, 2020: 239)

Yukarıda yer alan metinlerin her ikisi de MEB yayınlarında bulunmaktadır. Ekoyay yayınlarında tek katmanlı kanıt temelli metin bulunmamaktadır. Son olarak Tablo 1'de yer alan çok katmanlı kanıt temelli metinler sayı olarak dikkat çekmektedir. Bu metinler şunlardır:

Renklerin Festivaline Geri Sayım: Holi Hindistan (Haber Metni, MEB, 2020: 18)

Aşhane (Haber Metni, Reklam, MEB, 2020: 112)

Terumi: Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi (Fıkra, MEB, 2020: 166)

Üç Boyutlu Yazıcılarla Çizimler Gerçeğe Dönüşüyor (Deneme, MEB, 2020: 192-193)

Piri Reis'in Eserleri (Biyografi, MEB, 2020:198-201)

Piri Reis'in Haritasındaki İnanılmaz Sır! (Haber Metni, MEB, 2020: 205)

Dünya Daha Ne Kadar Dönecek (Deneme, MEB, 2020: 212)"

Mardin Müzesi Uçurtma Festivali (Haber Metni, Ekoyay, 2019: 77)

Kolombiya'da 42. Rüzgâr ve Uçurtma Festivali Başladı (Haber Metni, Ekoyay, 2019: 77)

Dünyanın En ilginç Uçurtmaları İstanbul'a Geliyor (Haber Metni, Ekoyay, 2019: 78)

Kumluca'da Uçurtma Festivali (Haber Metni, Ekoyay, 2019: 78)

Büyük Keşifler (Fıkra, Ekoyay, 2019: 180-183)

İnsansı Robotlarla Tanışalım (Fıkra, Ekoyay, 2019: 207-209)

Tek Parmakla Azmin Zaferi (Haber Metni, Ekoyay, 2019: 121)

Yukarıda yer alan çok katmanlı kanıt temelli metinler; MEB yayınlarında 3, Ekoyay yayınlarında 2 farklı metin türünde görülmektedir. Her iki kitapta da verilen çok katmanlı kanıt temelli metin örneği sayısı 7 adettir. MEB yayınlarında makale, fıkra, söyleşi, deneme ve haber metni ve reklam türünde kanıt temelli metin sayısı eşit verilmiştir. Bu metin türlerine ek olarak çok katmanlı kanıt temelli biyografi türünde de metin verilmiştir. Ekoyay yayınlarında haber metni, reklam türünde kanıt temelli metin sayısı fazladır. Bilgilendirici metin sayısıyla doğru orantılı olarak MEB yayınlarında daha çok farklı türler

verilmiştir. Verilen metin türleri bakımından MEB yayınlarında Türkçe Dersi Öğretim Programında verilen türlerden sadece efemera ve broşür türünde örnek verilmemiştir. Ekoyay yayınlarında ise efemera ve broşür türüne ek olarak özlü sözler ve sosyal medya mesajları türlerine yer verilmemiştir.

3.3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisine yönelik bulgular

7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (Özgün ve MEB Yayınları) bilgilendirici metinlerle ilgili veriler, bu bölümde sunulmuştur. Tablo 3'te 7. sınıf ders kitaplarına yönelik veri analizi yer almaktadır.

Tablo 3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler

	Tek katmanlı metin	Tek katmanlı kanıt temelli metin	Çok katmanlı metin	Çok katmanlı kanıt temelli metin
Anı	1		2	-
Biyografiler Otobiyografiler	-		1	4
Blog	-		-	-
Dilekçe	2		-	-
Efemera ve Broşür	-		1	
E-posta	-		-	-
Günlük	-		-	-
Haber Metni, Reklam	2		-	2
Kılavuzlar	1		5	-
Gezi Yazısı	2		1	-
Makale, Fıkra, Söyleşi, Deneme	6	3	16	6
Mektup	-		-	-
Özlü Sözler	6		-	-
Sosyal Medya Mesajları	-		-	-

Tablo 3'te görüldüğü üzere 14 kategoride sınıflanan metin türleriyle ile ilgili 7. sınıf düzeyinde her iki kitapta toplam 61 metne yer verilmiştir. Çalışmanın amacı açısından dört kategoride sınıflanan metinlerle ilgili sayı açısından sırasıyla tek katmanlı metin (*f*=20), çok katmanlı metin (*f*=26), çok katmanlı kanıt temelli metin (*f*=12), tek katmanlı kanıt temelli metin (*f*=3) adet şeklindedir. Kitaplarda bulunan tek katmanlı metinler şunlardır.

Şükürler Olsun (Söyleşi, MEB, 2020: 34)

Atatürk'ümüz (Deneme, MEB, 2020: 41)

Vatan (Deneme, MEB, 2020: 68)

Güler Yüz (Söyleşi, MEB, 2020: 132)

Kazlardan Öğrenecek Çok Şey Var (Söyleşi, MEB, 2020: 168)

Broşür Nasıl Hazırlanır? (Kılavuz, MEB, 2020: 224)

Atatürk Ortaokulu Müdürlüğüne* (Dilekçe, MEB, 2020: 225)

Sağlıklı Yaşam İçin Spor ve Beslenme (Deneme, MEB, 2020: 228)

Gize (Gezi Yazısı, MEB, 2020: 261)

Tarihin Köşesinden Bir Köşe: Alay Köşkü (Gezi Yazısı, MEB, 2020: 262)

Bazen küçük şeylerden ne müthiş sonuçlar alındığını gördükçe içimden "küçük şey" diye bir kavram olmadığını düşünüyorum -Bruce Barton. (Özlü Sözler, MEB, 2020: 140)

Anılarla Atatürk (Anı, Özgün:70)

Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu Müdürlüğüne* (Dilekçe, Özgün: 97)

Öğrencilerden Yeni Bir Sosyal Sorumluluk Projesi (Haber Metni, Özgün: 138)

Afet ve Çocuk Ajandası (Haber Metni/Reklam Özgün: 160)

Çocuklar bugünün yarını, yarının umududur. (Özlü Sözler, Özgün: 191)

Okumanın zamanı yoktur. (Özlü Sözler, Özgün: 191)

Dünü doğru okursan yarını sen yazarsın. (Özlü Sözler, Özgün: 191)

Umut, cesaretin yarısıdır. (Özlü Sözler, Özgün: 191)

Hayatın en büyük hataları, başarıya ne kadar yaklaştıklarını bilmeyen insanların vazgeçmelerinden olur. –Edison (Özlü Sözler, Özgün: 237)

Yukarıda bilgileri verilen tek katmanlı metinler, MEB yayınlarında makale, fıkra, söyleşi, deneme, gezi yazısı, kılavuz, dilekçe ve özlü söz olmak üzere 5 farklı türde; Özgün yayınlarında ise anı, haber metni ve reklam, dilekçe ve özlü söz olarak 4 farklı türde yer almaktadır. Tek katmanlı metinlerde MEB yayınlarında en çok kullanılan metin türü; makale, fıkra, söyleşi, deneme türüdür. Özgün yayınlarında ise oldukça fazla özlü söze yer verilmiştir. Diğer sınıf seviyelerinden farklı olarak en fazla özlü söze bu kitapta yer verilmiştir. Özlü sözler dışında Özgün yayınlarında tek katmanlı bilgilendirici metin sayısı yok denecek kadar azdır. 7. sınıf ders kitaplarındaki çok katmanlı metinler ise şunlardır:

Çiçek Dürbünü (Söyleşi, MEB, 2020: 14-15)

Okumanın İşlevi (Deneme, MEB, 2020: 72-73)

Anne Frank'ın Hatıra Defteri (Anı, MEB, 2020: 92)

Başarıya Gitmek mi Başarıyı Çekmek mi? (Söyleşi, MEB, 2020: 144-145)

Karagöz Nedir? (Söyleşi, MEB, 2020: 178-179)

Anadolu'da Kilim Demek (Deneme, MEB, 2020: 186-189)

Mevlâna Celaleddin-i Rumi (Biyografi, MEB, 2020: 192)

İki Tekerlikli Özgürlük (Deneme, MEB, 2020: 202-203)

Karlı Dağların Arkadaşı Ol (Söyleşi, MEB, 2020: 214-215)

Sen de Yap – Kaleydoskop (Kılavuz, MEB, 2020: 19)

Sen de Yap- Afiş (Kılavuz, MEB, 2020: 64)

Sen de Yap – Blog(Kılavuz, MEB, 2020: 97)

Sen de Yap- Teleskop (Kılavuz, MEB, 2020: 166)

112 Acil (Efemera ve Broşür, MEB, 2020: 223)

Atatürk ve Anıları (Anı, Özgün, 48-49)

Yıkmak Kolay (Söyleşi, Özgün: 87)

Sözcüklerin Gücü (Dinleme Metni, Deneme, Özgün:93)*

Güler Yüz (Söyleşi, Özgün: 98-99)

Ankara Gezisi (Gezi Yazısı, Özgün: 120)

Anadolu Üstüne (Dinleme Metni, Deneme, Özgün: 122)

Ankara (Deneme, Özgün: 126-127)

Anadolu Davulu (Söyleşi, Özgün: 164-166)

Bazı İnsanlar (Deneme, Özgün:206-209)

İletişim Becerilerimiz (Dinleme metni, Deneme, Özgün: 223)

Elinizin Altındaki Dünya (Dinleme Metni, Sohbet, Özgün: 257)

İlk Yardım Temel Uygulamaları (Kılavuz, Özgün: 247)

Çok katmanlı metinlerde de en çok kullanılan makale, fıkra, söyleşi, deneme türüdür. Buna ek olarak MEB yayınlarında kılavuz örneklerine de oldukça fazla yer verilmiştir. Çok katmanlı metinler MEB yayınlarında 5 farklı türde (makale, fıkra, söyleşi, deneme, anı, efemera ve broşür, biyografi ve kılavuz) 14 metin olarak verilmiştir. Özgün yayınlarında 4 farklı türde (makale, fıkra, söyleşi, deneme, anı, kılavuz ve gezi yazısı) 12 metin olarak verilmiştir. Çok katmanlı metinlerde makale, fıkra, söyleşi, deneme türü metin sayısı fazladır bu metin türü MEB yayınlarında 7 adet, Özgün yayınlarında 9 adet olarak verilmiştir. MEB yayınlarında çok katmanlı metinlerde kılavuz türünde 4 adet metin verilmiştir. İncelenen kitaplar arasında kılavuz türünün en çok kullanıldığı kitap, MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Tablo 3'te yer alan tek katmanlı kanıt temelli metinlerde her iki kitapta da yine bilgilendirici metin olarak fıkra, deneme türü metin sayısı fazladır. Tek katmanlı kanıt temelli metinlerde de sadece bu türde örnekler verilmiştir.

Uzaydaki Çöplerimizi Toplama Zamanı Geldi (Fıkra, MEB, 2020: 141)

Pandomim (Fıkra, Özgün: 196)

Telgraf (Deneme, Özgün: 263)

Çok katmanlı kanıt temelli metinlerde ise MEB yayınlarında biyografi türü fazla iken Özgün yayınlarında makale, fıkra, söyleşi, deneme türü fazladır. Bunların yanı sıra her iki kitapta da çok katmanlı kanıt temelli metin olarak haber metinlerine de yer verilmiştir. Bu metinlere ilişkin bilgiler şunlardır:

Adını Göklere Yazdıran Çocuk (Biyografi, MEB, 2020: 136-138)

Ampute Millî Takımı Dünya Şampiyonu Oldu (Haber, MEB, 2020: 207)

Aşık Veysel Şatıroğlu (Biyografi, MEB, 2020: 232-234)

Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru (Deneme, MEB, 2020: 240-241)

Yaşayan İnsan Hazineleri (Belgesel, Biyografi, MEB, 2020: 254)

İstiklal Marşı'nın Kabulü (Deneme, Özgün: 104-105)

Dünya Kadar Plastik (Dinleme metni, Fıkra, Özgün: 153)

Türkiye'de Geleneksel Sanatlar (Dinleme metni, Deneme, Özgün:189)

Müziği Neden Severiz? (Fıkra, Özgün: 195)

Islıkla Haberleşenler (Deneme, Özgün: 251-252)

Kuş Dili UNESCO Listesinde (Haber metni, reklam, Özgün:254)

Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi Hürkuş (Biyografi, Özgün 261-262)

Yukarıda yer alan metinlerden de anlaşılacağı üzere çok katmanlı kanıt temelli metinler ve bunun yanında çok katmanlı metin örnekleri daha çok ana metinlerden oluşurken tek katmanlı kanıt temelli metinler ve tek katmanlı metinler daha çok etkinliklerde ve ünite değerlendirme sorularında bulunan kısa metinlerden oluşmaktadır. MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabında çok katmanlı metin olarak biyografi türünde belgesel örneği verilmektedir.

3.4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinlerle ilişkisine yönelik bulgular

8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayınları) bilgilendirici metinlerle ilgili veriler, bu bölümde sunulmuştur. Tablo 3'te 8. sınıf ders kitabına yönelik veri analizi yer almaktadır.

Tablo 4. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler

	Tek katmanlı metin	Tek katmanlı kanıt temelli metin	Çok katmanlı metin	Çok katmanlı kanıt temelli metin
Anı	-		2	-
Biyografiler Otobiyografiler	1		-	-
Blog	-		-	-
Dilekçe	1			
Efemera ve Broşür	-		2	1
E-posta	1		-	-
Günlük	1		-	-
Haber Metni, Reklam	-	1	1	1
Kılavuzlar	-		1	-
Gezi Yazısı			2	
Makale, Fıkra, Söyleşi, Deneme	4	2	7	1
Mektup	1		-	-
Özlü Sözler	-		-	-
Sosyal Medya Mesajları	-		-	-

Tablo 4'te görüldüğü üzere 14 kategoride sınıflanan metin türleri ile ilgili sadece 8. sınıf düzeyinde 11 farklı metin türü ders kitabında verilmiştir. Metinlerin sıklık açısından dağılımı sırasıyla çok katmanlı metin (*f*=15), tek katmanlı metin (*f*=9), çok katmanlı kanıt temelli metin (*f*=3), tek katmanlı kanıt temelli metin (*f*=3) adet şeklindedir. Tek katmanlı metin kategorisinde yer alan metinlere dair bilgiler şu şekildedir:

Mustafa Kemal'in Pierre Loti'ye Mektubu (Mektup; MEB, 2020: 65)

Cumhuriyet Ağacı (Deneme, MEB, 2020: 76)

8-A Sınıfı Veli Grubuna (E-posta; MEB, 2020:85)

Ali Canip Yöntem'in Günlükleri (Günlük; MEB, 2020: 127)

Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız (Söyleşi, MEB, 2020:146)

Zaman Bankası (Söyleşi, MEB, 2020: 171)

Efemera (Deneme, MEB, 2020,180)

Nasreddin Hoca'nın Hayat Hikayesi (Biyografi; MEB, 2020: 183)

Ordu Büyükşehir Belediyesine (Dilekçe, MEB, 2020: 223)

Yukarıda görüldüğü üzere tek katmanlı metinler makale, fıkra, söyleşi, deneme, dilekçe, biyografi, mektup, e-posta, günlük türlerinde olmak üzere 6 farklı metin türü üzerinden verilmiştir. En çok kullanılan tür; makale, fıkra, söyleşi, deneme türüdür. Tek katmanlı metin örnekleri etkinliklerde ve ünite sonu değerlendirmelerinde bulunan kısa metinlerden oluşmaktadır. Çok katmanlı metin kategorisinde yer alan metinler ise şunlardır:

İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine (Deneme, MEB, 2020, 12-13)

Atatürk ve Müzik (Deneme; MEB, 2020: 52-55)

Atatürk'ü Gördüm (Anı, MEB, 2020: 68)

Parktaki Bilim (Fıkra, MEB, 2020: 96-98)

Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık (Deneme, MEB, 2020: 110-111)

Yenilenebilir Enerji Bir Numara (Haber metni, MEB, 2020: 112)

Dilimiz Kuşatma Altında (Söyleşi, MEB, 2020: 130-131)

Karanlığın Rengi Beyaz, (Anı, MEB, 2020: 138)

Eşref Saat (Söyleşi, MEB, 2020: 150-151)

Peri Bacaları, (Gezi Yazısı; MEB, 2020:162-163)

Pul Koleksiyonu (Efemera ve Broşür, MEB, 2020,190)

Bir Fincan Kahve (Söyleşi, MEB, 2020: 192-193)

Paten Kullanma Kılavuzu (Kılavuz; MEB, 2020: 231)

Canberra, (Gezi Yazısı, MEB, 2020: 246-247)

Etik İlkeler Haftası (Efemera ve Broşür; MEB, 2020: 260)

Çok katmanlı metinler, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, anı, haber metni ve reklam, kılavuz, gezi yazısı, efemera ve broşür olmak üzere 6 farklı türde örneklendirilmiştir. Çok katmanlı metinler, tek katmanlı metinlerde olduğu gibi en çok makale, fıkra, söyleşi, deneme türünde verilmiştir. Çok katmanlı metinler daha çok ana metinlerden verilmiştir. Tablo 4'te yer alan tek katmanlı kanıt temelli metinler şunlardır:

NASA isminizi Mars'a Gönderiyor (Haber Metni, MEB, 2020:107)

Nesli Tükenen Hayvanlar (Fıkra, MEB, 2020:240)

Çağdaşlaşmada Kadın Hakları (Deneme; MEB, 2020: 284)

Görüldüğü üzere tek katmalı kanıt temelli metinler iki tür üzerinde toplam 3 adet olarak verilmiştir. Diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi 8. sınıf seviyesinde de çok katmanlı kanıt temelli metinlerde makale, fıkra, söyleşi, deneme ve haber metinleri türleri kullanılmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında faklı olarak Çanakkale konulu afiş de kanıt temelli metin örneği sayılabilir. Çünkü Çanakkale anıtıyla ilgili ispatlanabilir bilgiler içermektedir. Bu metinler şunlardır:

Çanakkale, (Efemera ve Broşür; MEB, 2020: 66)

Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, (Deneme, MEB, 2020: 80- 81)

Engelleri Aşanlar (Haber metni, reklam; MEB, 2020: 141)

Hava Kirliliği (Belgesel, MEB, 2020: 242)

Zeytinyağı Üretimi (Belgesel, MEB, 2020: 276)

Yukarıdaki metinlerden hareketle bilgilendirici metinler arasında çok katmanlı kanıt temelli metinler (tek katmanlı ve çok katmanlı) %25 oranında yer almaktadır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında 5 farklı çok katmanlı kanıt temelli metin örneği belirlenmiştir. Çok katmanlı kanıt temelli çok katmanlı metinlerden ikisi belgesel metnidir. Videolar ve seslerle de desteklenen bu belgeseller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabilir ve öğrenmenin kalıcılığını arttırabilir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında sosyal medya mesajları, blog, özlü sözler metin türüne yer verilmemiştir. İncelenen diğer kitaplarda da genellikle bu türlerin metin örnekleri bulunmamaktadır.

4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metin türleri açısından incelenmesidir. Alanyazında ders kitaplarına (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021) ve metinlere (Durhat ve Ökten, 2021; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022) yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Çok katmanlı okuryazarlık ile ilgili çalışmalar (Bal, 2018; Bulut, Ulu ve Kan, 2015; Ulu ve Tuncay, 2017) da bulunmaktadır; fakat doğrudan Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinleri; tek katmanlı, çok katmanlı ve kanıt temelli metinler açısından inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle araştırma, alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın beşinci sınıf ders kitaplarından elde edilen bulgularından hareketle metinlerin çoğunun çok katmanlı metinlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu metinleri sırasıyla tek katmanlı metinler, çok katmanlı kanıt temelli ve tek katmanlı kanıt temelli metinler takip etmektedir. Araştırmanın amacıyla ilgili olarak kanıt temelli çok katmanlı metin sayısının metin türleri içerisinde az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Payza (2015) ise 5. sınıf ders kitaplarında kroki ve harita kullanımını az bulup görsel sunu ve görsel okumanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. İşcan ve Cımbız (2018) yaptığı araştırmada 5. sınıf ders kitaplarında kullanılan bilgilendirici metinlerin görsellerle desteklendiğini ve görsellerin metinlerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

6. sınıf bulgularından hareketle bilgilendirici metinler içerisinde en fazla kullanılan metinlerin çok katmanlı metinler olduğu belirlenmiştir. Çok katmanlı metinleri sırasıyla tek katmanlı metinler, çok katmanlı kanıt temelli metinler ve tek katmanlı kanıt temelli metinler takip etmektedir. 6. sınıf Ekoyay yayınlarında tek katmanlı kanıt temelli metinlerin hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. İşeri (2007) yaptığı çalışmada 6. sınıf ders kitaplarında grafik tasarımın yetkin bir şekilde yapılmasını ve görsellerin etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yönüyle İşeri'nin (2007) çalışması araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

7. sınıf MEB ders kitabında bilgilendirici metinlerde diğer yayınlarda olduğu gibi çok katmanlı metinler en çok kullanılan metinlerdir. Tek katmanlı kanıt temelli metinler ise az sayıda kullanılmıştır. 7. sınıf Özgün yayınlarında da benzer durum belirlenmiştir. Yine çok katmanlı metinler en çok kullanılan metin türüdür fakat tek katmanlı kanıt temelli metin sayısı diğer kitaplarda olduğu gibi az sayıda kullanılmıştır. Türkben (2019) yaptığı çalışmada 7. sınıf ders kitabında görsel kullanımının fazla

olduğundan bahsetmiştir; bu da çok katmanlı metinlerin kullanımının fazla olduğunu doğrular niteliktedir.

Son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitabı bulgularına ilişkin kullanılan bilgilendirici metinler arasında en çok, çok katmanlı metinlerin yer aldığı ve incelenen diğer kitaplarda olduğu gibi tek katmanlı kanıt temelli çok katmanlı metinlerin az sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Çarkıt (2019) da yaptığı çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabının görsel içerik bakımından zengin olmadığından bahsetmiştir. Bu yönüyle çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Çok katmanlı metinler tüm kitaplarda en çok kullanılan metin türü olsa da kanıt temelli metinlerin kullanımı az olduğu için kanıt temelli metin sayısı her seviyede ve her kitapta yetersizdir. Öğrencilere daha fazla kanıt temelli metin örneği verilerek bilimsel metinlerle de ders işletilmelidir. Daha çok etkinlikler ve ünite değerlendirmelerinde bulunan bilgilendirici metin örneklerine de ana metinlerde daha çok yer verilmelidir.

Kitaplarda kullanılan metinlerin geneli işlevsel okuryazarlığa dönüktür. Çok katmanlı metinler ve kanıt temelli metinlerle çok işlevli bir öğretim amaçlanmalıdır. Çok işlevli okuryazarlık edilen bilgilerin hayatın tüm alanlarında verimli bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır (Ateş ve Aşçı, 2021). Dolayısıyla bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiirden daha çok gerçek hayatla bağlantılıdır ve bu türde öğrenilen bilgiler gerçek hayata daha kolay uyarlanabilir ve hayatın tüm alanında daha çok kullanılabilir. Bu sebeple ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre bilgilendirici metin sayısı arttırılarak kanıt temelli çok katmanlı metin daha çok kullanılmalıdır.

Kaynakça

Aslan, S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi,7 (17)*, 9-26. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29183/312492

Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021.

Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(1),* 183-201.

Baran, Ş. ve Diren, E. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Anıttepe.

Bourelle, T., Bourelle, A., Spong, S., & Hendrickson, B. (2017). Assessing Multimodal Literacy in the Online Technical Communication Classroom. *Journal Of Business And Technical Communication, 31(2),* 222-255. doi:10.1177/1050651916682288

Bulut, B., Ulu, H., & Kan, A. (2015). Multimodal Literacy Scale: A Study of Validity and Reliability. *Eurasian Journal of Educational Research, 61*, 45-60.

Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(71),* 1368-1376.

Çiftarslan, N. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Tarih öğretimi: Fenomenolojik Bir Çalışma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, T. (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Ekoyay.

Durhat, G., & Ökten, C. E. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22),* 152-183.

Efendioğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2),* 109-123.

Erkal, H. ve Erkal, M., (2019). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Özgün.

Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: MEB.

Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2020). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: MEB.

İşcan, A., & Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1*), 250-272.

İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabinin ilköğretim türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi, (136),* 58-74.

Kibar,H. (2019). Ortaöğretim Tarih Ders Kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir?: Bir Saptama Çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karacaoğlu, M. Ö., & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö11),* 50-78.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2020). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: MEB.

Lee, C. J. (2016). Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements. *Journal of Language and Literacy Education, 12(1),* 39-52.

Lim, F. V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguistics, 5(1),* 5-13.

MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Meb Yayınları.

Mills, K.A., & Unsworth, L. (2017). Multimodal literacy. In Online Oxford Research Encyclopedia of Education, Retrieved from http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232

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

Roberts, P. and Priest, H. (2006). Reliability and Validity in Research. *Nursing Standard, 20*, 41-45.

Sağlam, H. İ. & Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenmenin Etkililiğinin İncelenmesi . Sakarya University Journal of Education, 8 (2), 60-71.

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.

Payza, T. (2015). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2),* 650-672.

Ulu, H., & Tuncay, A. A. (2017). Öğretmen Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 12(25),* 763-778.

Uzun,Y. & Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin Okuryazarlık Algısındaki Değişimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(22),* 1-1.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. 25.09.2022 tarihinde https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4 adresinden erişildi.

Yetiş, A., & Kabapınar, Y. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin "kanıt temelli tarih öğretimi" ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması. *Turkish History Education Journal, 8(1),* 231-262.

15. İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması[1]

Sema EKMEKCİ[2]

Başak KASA AYTEN[3]

APA: Ekmekci, S. & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 227-255. DOI: 10.29000/rumelide.1220784.

Öz

Temel dil becerilerinden biri olan yazma, kullanılan en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından biridir. İnsanların yazma becerisiyle, doğru ve hatasız anlaşabilmesi için içerik kadar yazının okunaklılığı ve şeklinin anlaşılabilir olması da önemlidir. Yazının okunaklılık ve anlamlandırılması açısından yazma hatalarından arındırılmış olması gerekir. Yazma hatası, yazı okunaklılığı, harf biçimi, harf atlama, harf karıştırma, ebat, eğim, boşluk ve çizgi takibi, noktalama işaretleri, sözcüğü yanlış yazma, imla hataları gibi birçok unsuru içerir. Yazma hataların süreç içerisinde gözlenmesi, hataların kalıcılığını engelleyebilir. Temel eğitim düzeyinde yazma hatalarının fark edilerek düzeltilmesi ilerleyen sınıf düzeylerinde ve sonrasında bireyin doğru ve güzel yazmasını sağlayabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları yazma hatalarını düzeltmektedir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma hataları araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yazma Hataları Tespit Formu" ve "Dik Temel Harf Hata Tespit Formu" ile ortaya konmuştur. Süreçte elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yazma hatalarının giderilmesine ve yazı okunaklılığının geliştirilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Diyarbakır ili Çermik ilçesinde yer alan bir ilkokulda 2. sınıfta okuyan 4 öğrenciyle eylem planı gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilere harf, kelime, cümle, metin ve noktalama işaretleri çalışmaları yaptırılmış ve yazı örnekleri incelenmiştir. Çalışmada yazma hatalarının düzeltilmesinde oluşturulan eylem planında harf, kelime, cümle ve metnin üzerinden gitme çalışmaları ve bakarak dikte etme çalışmaları uygulanmıştır. Öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimine göre eylem planları düzeltilerek uygulanmış ve süreç sonunda toplanan yazı örnekleri incelenerek gelişimleri ortaya konmuştur. Uygulama öncesi öğrencilerin harf biçim, kelime yazımı, imla noktalama ve genel bakış temalarında bulunun yazma hatalarını fazlasıyla yaptığı görülürken dikte ve kopyalama çalışmalarının uygulandığı süreç sonunda öğrencilerin bu hataları azalttığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İlkokul, yazma hataları, eylem araştırması

---

1 ETİK: Bu makale için İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulunca 24.03.2022 tarihli, 2022/6-45 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.
Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 14-17 Kasım 2022 tarihlerinde 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Sınıf Öğretmeni, MEB (Malatya, Türkiye) / İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı (Malatya, Türkiye), semakbas92@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-0296-4175 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1220784]

3 Doç. Dr, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü (Malatya, Türkiye), basak.kasa@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5926-3380

Correcting primary school students' writing errors: an action research

Abstract

Writing, which is one of the basic language skills, is one of the most effective and lasting communication tools used. In order for people to understand their writing skills correctly and without errors, it is important that the legibility and shape of the writing be understandable as well as the content. The writing should be free from writing errors in terms of legibility and meaningfulness. Writing error includes many elements such as writing legibility, letter format, letter skipping, letter mixing, size, slope, space and line tracking, punctuation marks, misspelling the word, spelling errors. The fact that errors can be observed during the process can prevent the persistence of the error. The aim of the research is to correct the writing errors of the second grade primary school students with certain activities and methods. Noticing and correcting writing errors at the basic education level can enable a person to write correctly and beautifully at later grade levels and later. The action research model, one of the qualitative research patterns, was used in the study. The writing errors of the students were revealed with the "Writing Errors Detection Form" and "Upright Basic Letter Error Detection Form" developed by the researcher. The data obtained in the process were analyzed by descriptive analysis method. An action plan has been prepared to eliminate writing errors and improve the legibility of writing. During the process, students were made to study letters, words, sentences, texts and punctuation marks and writing samples were examined. In the study, in the action plan created to correct writing errors, work on going over letters, words, sentences and text and dictation work by looking were applied. According to the development of the students in the process, the action plans were corrected and implemented, and the writing samples collected at the end of the process were examined and their development was revealed. As a result of this detailed examination, it was seen that students made more than enough writing errors in letter format, word spelling, spelling punctuation and overview themes before the application, while dictation and copying studies were applied at the end of the process, it was seen that students reduced these errors.

Keywords: Elementary school, writing error, action research

1. Giriş

Yazı insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistem, bir başka ifadeyle sözün resimleştirilmiş şeklidir (Özbay, 2010). Yazma ise beyinde yapılanmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma becerisi bireyin süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar devam eden aşamalarında beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli basamakların tamamı olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2021: 152). Akyol'a (2020) göre yazma, düşünce ve fikirlerimizi anlatabilmek adına gerekli simge ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesidir. Karatay (2015: 21) yazma eylemi ve yazılı anlatımı, herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembolleri, işaretleri kullanarak duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarma işi olarak belirtmiştir. Ele alınan tüm tanımlar yazmanın, işlem, süreç ve beceri bütünlüğüyle, zihinsel ve fiziksel olarak tasarlanması sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Yazma becerisi bireyin duygu ve düşüncelerinin yazıya yansıtması sürecidir. Bu bağlamda duygu ve düşüncelerin doğru ve anlamlı bir şekilde yazıya dökülmesinde becerinin doğru kazanılması önemlidir.

Okuma ve yazma, temel eğitim düzeyinde programlı olarak kazanılan dil becerileridir. Temeli iyi atılan okuma ve yazma becerileri zamanla bireyin kendini daha doğru ifade etmesini ve duyguları ile düşüncelerini diğer insanlara etkili bir şekilde aktarmasını sağlayabilir. Yazma da okuma gibi öğrencilerin akademik başarılarını arttıran ve kişinin hayatı boyunca kullanacağı becerilerdendir. Bu bağlamda yazma becerisini geliştirmek bireyin bilişsel, sosyal gelişimini ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Göçer, 2019).

Yazma öğretimi formal eğitim kapsamında birinci sınıfta başlamaktadır. Fakat bu süreç yalnızca birinci sınıfın birkaç ayı ile sınırlandırılan bir çalışma şeklinde düşünülmemelidir. İlköğretimin tüm sınıf kademelerine yayılarak yapılacak yazma öğretimiyle, öğrencilerin daha fonksiyonel ve kaliteli yazmalarına rehberlik edilmesi önemlidir (Öz, 2005). Birey ilkokul döneminde yazmayı nasıl öğrenmişse tüm hayatı boyunca bu öğrenmiş olduğu şekilde yazmaya devam edecektir. Bundan dolayı ilk okuma yazma süresi boyunca, yazma öğretimi ayrı bir önem taşımakta ve bu dönemde yazma öğretimine çok büyük önem verilmektedir (Güneş, 2006: 17).

Yazmayı etkileyen birtakım unsurlar söz konusudur. Oturma pozisyonu, kas gelişimi, yazma yönü, el tercihi, kalem tutma, kâğıdın pozisyonu, harfler, yazma hızı, çizgi takibi gibi unsurlar yazmayı, yazının güzel ve okunaklı olmasını etkilemektedir (Coşkun, 2019). Eğer bu etmenlere dikkat edilmezse yazıda istenilen okunaklılık, güzellik oluşmamakta ve yazma sorunları bir başka deyişle yazma hataları ortaya çıkmaktadır. Literatürde yazma hataları farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) yazma hatalarını; "Harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış bir şekilde yazma, imla yanılgıları, yavaş yazma ve yazamama" şeklinde sınıflandırmıştır. Taşkaya (2019) ise yazma yanılgıları olarak ifade ettiği yazma hatalarını; "Ekleme, atlama, karıştırma, bölme, bozma, harfleri hatalı bağlama, yanlış yazma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, birleştirme, hatalı yerleştirme, yavaş yazma, okunaksız yazma, düzensiz yazma, ters yazma ve anlam bütünlüğünün sağlanmaması" şeklinde sınıflandırmıştır. Bay (2010) yazma hatalarını; "yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arası boşluk, harflerin yazılış biçimi ve temiz yazmama" olarak sıralamıştır. Alyıldız (2011) yazma hatalarını; "Harfleri uygun yere yazamamaya bağlı hatalar, eksik veya yanlış yazmaya bağlı hatalar, yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar, yazının yönüne bağlı hatalar, yazının büyüklüğüne bağlı hatalar, bırakılan boşluklara bağlı hatalar ve sayfa düzenine bağlı hatalar" şeklinde gruplamıştır. Yazma hatalarına ilişkin sınıflamalar farklılaşsa da benzer sorunlar üzerinde durulmaktadır. Yazma becerisinin temelinin atıldığı ilkokul kademesinde, öğrencinin şekil, biçim ve düzen açısından doğru ve güzel yazabilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin bu temel süreçte öğrencilerin yazı yazma becerilerini gözlemlemeleri, hatalarını tespit etmeleri ve geri dönütte bulunmaları gerekmektedir. Yazma hatalarının belirlenmesi, tespit edilmesi ve düzeltilmesi ileriye dönük yazma becerisinin gelişimi için büyük önem taşıyabilir.

2019 yılı Aralık ayında Çin'in Wuhan eyaletinde ortaya çıkan ve kısa zamanda tüm dünyaya yayılan korona virüsü Covid 19 pandemi sürecinin başlamasına neden olmuştur. Bu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri çevrimiçi süreçlere dönmüş ve birçok okul kapatılarak uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Türkiye'de de pandemi sürecinin başında kapatılan okullar daha sonradan uzaktan eğitimle faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu süreçte bazı öğrenciler alt yapı, teknoloji, araç gereç gibi birçok sebeple uzaktan eğitime katılamamış, bu da eğitime katılamayan öğrenciler açısından eğitimlerinin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Öğrencilerin temel eğitimlerinin başladığı ve temel bilgi, becerilerinin kazandığı bir eğitim basamağı olarak ilkokullarda pandemi sürecinde bazı aksaklıklarla karşı karşıya kalınmıştır. İlkokul 1. sınıfta okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında yaşanan zorluklar öğrencilerin üst sınıflarda bu becerilere ilişkin sorunlar yaşamasına da neden olabilir. Bu bağlamda

özellikle pandemi gibi önemli bir süreçte eğitim gören öğrencilerin okuma yazma gibi temel becerilerinin gözlemlenmesi, düzeltilmesi ve iyileştirilmesi önem taşımaktadır. Kasa Ayten ve Ekmekci'nin (2021) yaptığı Covid 19 Pandemi sürecinde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını belirlendiği araştırmada; öğrencilerin harf hataları, kelime hataları, imla ve noktalama hataları, yazı ve sayfa düzeni hataları yaptıkları görülmüştür. Harf hatalarında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin en çok harfin boyutunu büyük-küçük yazma hatasını; kelime hatalarında 1. sınıf öğrencilerinin en çok harfi karıştırma, 2. sınıf öğrencilerinin özel isimde büyük harf hatasını; imla ve noktalama hatalarında, 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin en çok cümle başı büyük harf hatasını; yazı ve sayfa düzeni hatalarında ise kelimeler arası boşluğun uygun olmaması hatasını yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarıyla benzer araştırmalar (Babayiğit, 2019; Ulu, 2019; Ertürk, 2018; Balkan, 2015; Yıldız ve Ateş, 2010) karşılaştırıldığında yazma hatalarının öğrenciler tarafından hem yüz yüze eğitimde hem uzaktan eğitimde yapıldığını göstermektedir. Ancak pandemi döneminin öğrencilerin yazma sürecini etkilediği de göz ardı edilmemelidir. Ferah Özcan ve Saydam'ın (2021) araştırmaları sonucunda ise Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin kırsal bölgelerde yaşayan veya dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenciler açısından eğitime erişimde fırsat eşitsizliklerine yol açtığı ve uzaktan eğitimle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi sürecinin tam olarak verime ulaşamadığını göstermektedir. Kırsal kesimde yaşayan veya dezavantajlı grupta yer alan 2019-2020 sürecinde ilkokul 1. sınıfta olan öğrencilerin, 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2. sınıf sürecinde okuma ve yazma sıkıntılarıyla karşılaştıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında yazma hatalarını belirlemeye yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu ancak yazma hatalarını gidermeye yönelik az sayıda çalışma olduğu görülebilir. Yazma hatalarına yönelik genellikle eylem olarak yürütülen çalışmaların (Akyol ve Sever, 2018; Altunbaş Yavuz, 2016; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Karataş, 2019; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Yıldız, 2013) yanı sıra farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara (Alkan, 2021; Babayiğit, 2018; Demirkol, 2012; Ertürk, 2018; Öğüt, 2018) rastlamak mümkündür. Yazma hataları ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu bitişik eğik yazı ile ilgili yazma hatalarını kapsamaktadır (Akyol ve Sever, 2018; Altunbaş Yavuz, 2016; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Calp, 2013; Demirkol, 2012; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Öğüt, 2018; Yıldız, 2013).

Bu araştırmanın amacı da ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma hatalarını belirlemek ve bu hataların giderilmesine yönelik eylem planını gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda özellikle pandemi sürecinde ilkokul 1. sınıfı okuyan ve yeterli, kaliteli çevirim içi eğitim alamayan öğrencilerin yazma hatalarının giderilmesi planlanmıştır. Bu öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları hataları tespit etmek ve hatalarını düzeltmek ilerideki yazma eğitimlerine yön verebilmek açısından önemli olabilir. Bu amaca ilişkin aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

İlkokul öğrencilerinin yazma hataları nelerdir?

Uygulanan yöntemler yazma hatalarının düzeltilmesinde etkili midir?"

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden "eylem araştırması" deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, eğitim alanında çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü sorunlara çözüm bulmak veya gelişmesine katkı sağlamak amacıyla kullanılan araştırma

yöntemlerindendir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020: 2). Hermes (2001) eylem araştırmasını kişinin mesleki yeterliliği hakkında düşünmesi, müdahalelerde bulunması, müdahalelere yönelik objektif öz değerlendirmeler yapması ve bu süreci başkaları ile paylaşması basamaklarını içeren süreç olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, ilk yazarın görev yaptığı sınıfta yazı çalışmaları sırasında öğrencilerin yazma hatalarının yoğunlukta olduğunu tespit etmişler, sorunun çözümüne ilişkin olarak eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmacılar değişim ve gelişimi sağlamak amacıyla alanında uzman kişilerle sistematik, iş birliğine dayalı çözüm önerileri içeren eylem planının geliştirerek öğrencilerin yazma hatalarını iyileştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesine yönelik eylem araştırması deseni kullanılarak eylem planı oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmada eylem planının uygulanacağı okul kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş, birinci yazarın görev yaptığı sınıfta yazma sorunu yaşayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma grubundaki 4 öğrenci, katılımcı gizliliğinden dolayı kod isimler kullanılarak betimlenmiştir. Öğrenciler ilkokul 2. sınıfa giden işitme, görme, zihinsel ve fiziksel engelleri bulunmayan fakat yazma hataları yoğunlukta olan öğrencilerdir. Kırsal bir köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları çevrede farklı bir dil kullanılmasından kaynaklı ilkokula başladıklarında Türkçeyi yeni öğrendikleri ve zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve ailelerin eğitim hayatındaki desteği yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin çoğu evde ve bahçede farklı işlerde çalışmakta ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim süreçleri okulda yaptıklarıyla sınırlıdır. Öğrencilerin genel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin özelliklerine bakıldığında 3, 4 ve 10 kardeşe sahip, ilkokul mezunu babaları, okuma yazma bilmeyen ya da ilkokul mezunu anneleri olan 8 yaşlarında 4 erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özellikleri

Öğrenci kod adı	Yaş	Kardeş sayısı	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu
Ali	8	3	Okuma-yazma bilmiyor	İlkokul mezunu
Salim	8	4	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu
Hasan	8	10	Okuma-yazma bilmiyor	İlkokul mezunu
Burak	8	4	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu

Öğrencilere dikte çalışması yaptırılmış ve "Yazma Hatası Değerlendirme Formu" kullanılarak yazma hatası oranının yüksek olduğu öğrencilerden katılımcılar seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin yazma hatalarına ilişkin formları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Yazma Hatası Değerlendirme Formu'nda 33 maddeden alınabilecek en yüksek puan 66, en düşük ise 0'dır. Tablo 2'de görüldüğü gibi Ali'nin 13, Salim'in 9, Hasan'ın 7, Burak'ın ise 7 puanı vardır. Seçilen öğrencilerin Harf Biçimi bölümde Ali, Salim, Hasan' ın 1, Burak'ın 2 puanı; Kelime Yazımı bölümünde Ali'nin 4, Salim'in 3, Hasan ve Burak'ın 0 puanı; Genel Bakış bölümünde Ali'nin 2 diğerlerinin 0 puanı; İmla/Noktama bölümünde ise Ali'nin 6, Salim'in 9, Hasan'ın 6, Burak'ın 5 puanı vardır.

Tablo 2.Yazma hatası değerlendirme formu

YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU													
		Ali			**Salim**			**Hasan**			**Burak**		
	Maddeler	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**
Harf Biçimi	Dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar.			X			X			X			X
	Harfi uygun büyüklükte yazar.			X			X			X			X
	Eklentisi olan harflerin eklentilerini doğru yazar.		X			X			X			X	
	Uzantısı olan harflerin uzantısını doğru yazar.			X			X			X			X
	Benzer harfleri karıştırmadan yazar.			X			X			X		X	
	Harflerin yazım yönüne dikkat ederek doğru yazar			X			X			X			X
Kelime Yazımı	Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar.			X			X			X			X
	Kelime içinde fazla harf bulunmadan yazar.		X			X				X			X
	Kelime içinde eksik hece bulunmadan yazar.		X				X			X			X
	Kelime içinde fazla hece bulunmadan yazar.		X			X				X			X
	Kelimeyi hatasız ve doğru yazar.			X			X			X			X
	Cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar.			X			X			X			X
	Cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazar.		X			X				X			X
Genel Bakış	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederek yazar.			X			X			X			X
	Satır çizgisine dikkat ederek yazar.			X			X			X			X
	Satır başına dikkat ederek yazar.		X				X			X			X
	Okunaklı yazar.			X			X			X			X
	Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.			X			X			X			X
	Kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.			X			X			X			X
	Cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.			X			X			X			X
	Paragrafı uygun yerden başlayarak yazar.		X				X			X			X
	Satırlara aynı hizadan başlayarak yazar.			X			X			X			X
	Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakarak yazar.			X			X			X			X
İmla/Noktalama	Başlığı uygun konumlandırır.		X				X		X			X	
	Başlığı büyük harfle yazar.	X				X			X			X	
	Cümle başı büyük harf kullanarak yazar.			X		X			X			X	
	Özel isimlerin baş harfini büyük yazar.			X		X			X			X	
	Noktayı yerinde kullanır.		X			X			X			X	
	Virgülü yerinde kullanır.		X			X			X				X
	Soru işaretini yerinde kullanır.		X				X			X			X
	Ünlemi yerinde kullanır.			X			X			X			X
	Kısa çizgiyi yerinde kullanır.			X			X			X			X
	Kesme işaretini yerinde kullanır.			X			X			X			X
	Toplam		13			9			7			7	

Hata tespitinden sonra yazı çalışması için eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı hazırlama sürecinde gerekli izinlerin alınmasıyla öğrencilere süreç ve çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Yazılarının

daha iyi olması için birlikte çalışılacağı ifade edilmiş ve öğrencilerden de bununla ilgili olumlu dönüt alınmıştır. Aşağıda Tablo 3'te eylem planı hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma eylem planı

Hafta	Çalışma Planı
1.Hafta	-e,l,a,k,i,n harf grubu harf yönü yönergeleriyle yazdırıldı. -o,m,u,t,ü,y harf grubu harf yönü yönergeleriyle yazdırıldı.
2.Hafta	-ö,r,ı,d,s,b harf grubu harf yönü yönergeleriyle yazdırıldı. -z,ç,g,ş,c,p harf grubu harf yönü yönergeleriyle yazdırıldı. -h,v,ğ,f,j harf grubu harf yönü yönergeleriyle yazdırıldı.
3.Hafta	-Harf grubuna uygun kelime çalışmaları deftere yazdırıldı.
4.Hafta	-Cümle çalışmaları deftere yazdırıldı.
5.Hafta	-Metin çalışmaları deftere yazdırıldı.
6.Hafta	-Metin çalışmaları deftere yazdırıldı.
7.Hafta	-Noktalama işaretleri çalışma etkinliklerle uygulandı.
8.Hafta	-Dikte ve bakarak kopyalama çalışmalarının değerlendirilmesi yapıldı.

Çalışma planına yönelik uygulanan etkinlikler 2.sınıfa devam eden öğrencilerle 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, günde 2 saat, haftada 10 saat şeklinde planlanmıştır. Toplam 8 hafta 80 saat uygulama yapılmıştır. Çalışmalar bir ders saati Türkçe dersinde ve bir ders saati de okul bitimi sonrasında olmak üzere toplam 2 ders saati şeklinde uygulanmıştır. Türkçe dersi yazma çalışmaları kapsamında gerçekleşen ders sürecinde katılımcı öğrencilerle harf, kelime, cümle kopyalama ve dikte çalışmaları yapılırken, sınıfta bulunan çalışmaya dâhil edilmeyen öğrencilerle farklı dikte çalışmaları uygulanmıştır. Uygulamanın 5. haftasından itibaren tüm öğrencilere aynı yazı ve metin çalışmaları yaptırılmıştır. Metinler MEB (2019) tarafından onaylanan 2. sınıfta kullanılan çalışma kitaplarına ait metin örneklerinden alınmıştır. Ders sürecinde yazı çalışmalarını erken bitiren öğrenciler farklı yazı etkinliklerini gerçekleştirirken; diğer öğrenciler ihmal edilmeden yazma hataları bulunan öğrenciler ile ilgilenilerek yazı çalışmalarının kontrol ve dönütleri sağlanılmıştır. Okul bitimi sonrasında gerçekleştirilen ders sürecinde ise uygulayıcı katılımcı öğrencilerle bire bir ilgilenerek çalışma planına uygun yazı çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bu yazı çalışmaları Türkçe dersinde uygulama kapsamında yapılan yazı çalışmaları etkinliklerinin devamı şeklindedir. Uygulama sürecinde öğrencilere aynı boyutlarda defter ve yumuşak uçlu kurşun kalemler alınmış ve tüm çalışmalar bu defterler üzerinde yapılmıştır. Sürecin takibi ve öğrencilerin yazı gelişimlerinin gözlenmesi açısından bu defterler kolaylık sağlamıştır. Uygulama sonunda defterler toplanmış ve öğrencilerin yazı çalışmalarına göre eylem planları şekillendirilmiştir.

2.2. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yazma Hataları Değerlendirme Formu, Dik Temel Hata Tespit Formu, araştırmacı günlüğü ve dokümanlar kullanılmıştır.

1-Yazma hataları değerlendirme formu: Yazma hatalarını tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafında geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak son hali verilen yazma hatası değerlendirme formu kullanılmıştır. Form oluşturma sürecinde yazma hatalarını belirlemek amacıyla öğrencilerden çeşitli yazı örnekleri toplanmış ve öğrencilere çeşitli metinler dikte ettirilmiştir. Toplanan yazı örnekleriyle öğrencilerin yazma hataları listelenmiş, ilgili literatür taranmış ve oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmenliği alanında 2 doçent ve 2 profesör olmak üzere 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. 33 Maddeden oluşan Yazma Hataları Değerlendirme Formunda en yüksek 66, en düşük ise 0 puan alınabilir. Form derecelendirmesi E (Evet) 2 puan, K (Kısmen) 1 puan, H (Hayır) 0 puan şeklinde oluşturulmuştur.

2-Dik temel harf hata tespit formu: Dik Temel Harf Hata Tespit Formu 29 harfi (büyük ve küçük harf boyutuyla) içeren, öğrencilerin harf hatalarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Burada da harflerde genel olarak sürekli aynı hatalar yapıldıysa formda 0 harf işaretlenmiştir. Öğrencilerin yazı örneklerinde ve yazma çalışmalarında sıklıkla hata yaptıkları harfler tespit edilerek çalışmalarda bu harfler üzerine ağırlık verilmiştir.

3-Araştırmacı günlüğü: Araştırmacı günlüğü, eylem araştırmalarında sıkça tercih edilen veri toplama araçlarından biridir ve oluşturulan çalışma açısından oldukça önemlidir. Günlüklerde araştırmanın tüm detaylarıyla ilgili gözlemlerin ve görüşlerin araştırmacı tarafından kaydedilmesi söz konusudur.

4-Dokümanlar: Araştırmada yazı çalışması olarak ilkokul birinci sınıf düzeyi harf öğretimi kaynaklarından faydalanılmıştır. Araştırma sonunda dikte ettirilen metinler MEB'e ait kitaplarda öğrencilerin düzeyine uygun olarak belirlenen metinler arasından, uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma hatalarını gidermek amacıyla harf çalışmaları, kelime çalışmaları, cümle çalışmaları, metin çalışmaları, noktalama işaretleri etkinlik ve çalışmaları uygulanmıştır. Harf, kelime, cümle ve metin çalışmaları için üzerinden giderek yazma çalışmalarından faydalanılmıştır. Yapılan bütün bu uygulamalar öğrenci defterlerine kaydedilmiş ve defterler süreç sonunda toplanarak öğrenci yazılarına ilişkin örnekler doküman olarak toplanmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken nitel araştırma modelinin veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla elde ettiği bulguları okuyucuya özetleyerek ve yorumlayarak sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yazma hataları, hataların giderilmesine yönelik uygulamaların öncesi ve sonrası oluşturulan "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"na göre değerlendirilerek puanları karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra eylem planı sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler hafta hafta analiz edilmiştir ve yazma hatası değerlendirme formunda yer alan sınıflama göz önünde bulundurularak betimsel analiz yapılmıştır.

2.4. Geçerlik ve güvenirlik

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik diğer tüm araştırma yöntemleri gibi konuya ilişkin olarak verilerin toplanıp analiz edildiği ve bulguların raporlaştırıldığı araştırma sürecinin her basamağında gerekli özen ve titizlik sağlanabilir. Bir araştırmanın sağlamlığı onun kalitesinin bir göstergesidir, bunun için gerçekleştirilen tüm adımlar da eksiksiz ve özenli bir biçimde gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması gerektiği belirtilmektedir (Marrow, 2005; Mertler, 2014; Tracy, 2010). Alanyazında eylem araştırmalarının sağlamlığı ile ilgili birçok ölçütten söz edilmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1-Döngünün Tekrarlaması: Bu bağlamda süreçte gerçekleştirilen her döngünün odaklanılan konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilmek ve değişimi/gelişimi gerçekleştirmede yardımcı olabileceği, bununla birlikte ortaya çıkan sonuçların inandırıcılığını arttırabileceğinin belirtmektedir (Mertler, 2014). Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda ilerleme süreçleri aynı şekilde olmamaktadır. Çalışmalar sırasında erken bitiren öğrenciler olurken çalışmasını tekrar etmesi gereken öğrenciler de bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çalışmalar sırasında uygun zaman tanınmıştır. Çalışmaların tamamlanmaması veya hata oluşması durumunda ise öğrencinin çalışmasını tekrarlaması ve yeniden uygulaması sağlanmıştır. Çalışmada her öğrenci için istenilen sonuçlar gerçekleştirildikçe bir diğer aşamaya geçilmiştir.

2-Uzun Süreli Katılım ve Saha Gözlemi: Sağlamlık için eylem araştırması sürecinde ortaya çıkan sonuçların tam olarak anlaşılması açısından sahada uzun süre kalmak ve sistematik bir şekilde yeterli veri toplamak gerekmektedir (Gürgür, 2019). Araştırmacılardan biri aynı zamanda uygulama sınıfının öğretmenidir. Bu süreçte öğrencilerin araştırmacı tarafından iyi gözlemlenmesi sağlanmış ve çalışmanın yürütülmesi kolaylaşmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmek araştırmacının onlara karşı yaklaşımını etkilemiş ve çalışmaları planlamakta kolaylık sağlamıştır. Yazı çalışmalarına katılım sürecinde hastalık veya farklı sebeplerle birkaç gün okula gelemeyen öğrenciler ile süreç içinde çalışmaları telafi ederek çalışmaların devamlılığını sağlanmıştır. Bunun yanı sıra 80 saatlik gibi uzun bir sürede araştırma gerçekleştirilmiştir. 8 hafta boyunca her gün öğrencilerle eylem sürecine ilişkin çalışma yapılmıştır.

3-Araştırmacının Deneyimi: Araştırmacının edindiği kuramsal bilgiler alt yapısı ile birlikte eylem araştırmasında planlama, süreci yürütme, veri toplama ve elde edilen verileri analiz etme adımları deneyimli araştırmacılarla iş birliği yapılarak yürütülmesi gerektiği önerilmektedir (Mertler, 2014). Araştırma konusuna ilişkin araştırmacıların daha önceden çalışması ve konu hakkında gerekli literatür taramalarının yapılması araştırmacının konuya ilişkin deneyimini ortaya koymaktadır. Çalışmanın her sürecinde alanında uzman kişilerle planlı ve programlı bir şekilde çalışılmıştır. Oluşturulan eylem planı basamaklarını yürütürken adım adım kontrol edilerek ilerlenmiştir.

4-Veri Çeşitlemesi: Veri çeşitlemesi, araştırmanın geçerliği için çok yönlü veri toplanması olarak ele alınmaktadır. Olay ve olguların tam ve doğru olarak anlaşılmasını, varılan sonuçların uygunluğunu ve güvenirliğinin sağlayabileceği belirtilmektedir (Gürgür, 2019). Öğrencilerin yazı çalışmalarına ait elde edilen veriler defter örneklerinden ve farklı zamanlarda yapılan yazı çalışmalarından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler sonucu yapılan yazı çalışmaları ise farklı metin türlerinde, farklı uzunluklarda seçilerek dikte ve bakarak dikte etme şeklinde uygulanmıştır. Veriler farklı zamanlarda uygulanan yazı örneklerinden elde edilmiştir. Uygulama, devamlılığı olan öğrencilerle sürdürülmüş, uygulama öncesi ve sonrası değerlendirme amacıyla yapılan yazı çalışmalarına uygulayıcı tarafından müdahale edilmemiştir. Öğrencilere uygulama sürecindeki çeşitliliğin yanı sıra veri toplama

araçlarında da çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırmacı günlükleriyle araştırmacının bakış açısı yansıtılmaya çalışılmış, geliştirilen ve uygulanılan formlarla yazma hataları ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerden elde edilen dokümanlar da öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri göz önüne konulmuştur. Bununu yanı sıra araştırmacı günlükleriyle sürece yönelik notlar alınmıştır.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını desteklemek için öğrencilerin yazma hatalarının belirlenmesinde araştırmacılar birlikte çalışmıştır. Öğrencilerin yazma hatalarını belirlemeye yönelik dikte ettirilen metinler toplandıktan sonra yazma hatalarına ilişkin hazırlanan formlar araştırmacılar tarafından beraber analiz edilmiş ve yazma hatalarına ilişkin ortak yargıya varılmıştır. Eylem planının uygulanması sırasında toplanan öğrenci dokümanları bulguları desteklemek için kullanılmıştır. Öğrencilere kod isim verilerek uygulama örnekleri bulgularda verilmiştir.

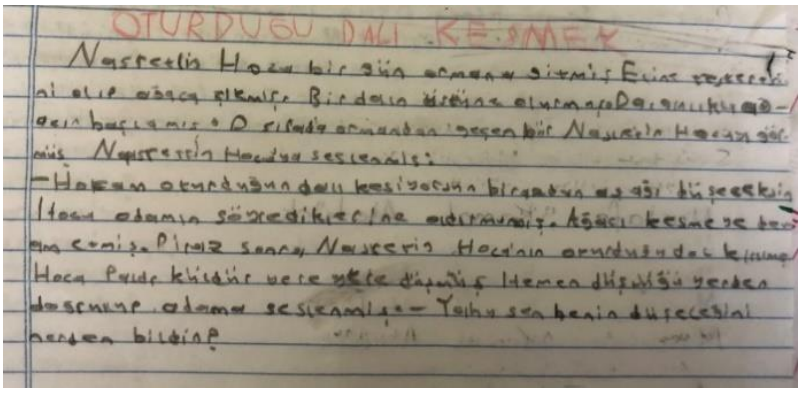
3. Bulgular ve yorum

3.1. Uygulama öncesi öğrencilerin yazı örneklerine ait bulgular

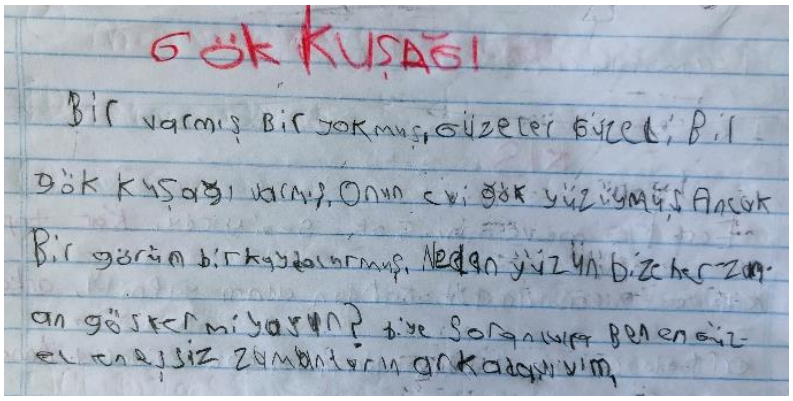
3.1.1.Ali' ye ait bulgular

Ali sınıfta okuma düzeyi iyi olan bir öğrencidir. Ali sol elle ve hızlı yazı yazmaktadır. Ali çoğunlukla satır çizgisine dikkat etmeme ve harf biçim hataları yapmaktadır. Ali'nin Tablo 2'de yer alan "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"na göre uygulama öncesi 13 puanı bulunmaktadır. Ayrıca sürecin başında öğrencinin sırada oturma, kalem tutma ve defter pozisyonu düzeltilerek, doğru yazması sağlanmıştır.

Ali'nin farklı zamanlarda yazılmış Şekil 1 ve 2'deki yazı örnekleri incelendiğinde öğrencinin satır çizgisine dikkat etmeden yazdığı, harf biçim hatalarının yoğunlukta bulunduğu, harfi uygun büyüklükte yazmadığı, uzantısı satır altında olması gereken harfleri yanlış yazdığı (y,g,ğ.p), harfler, kelimeler ve cümleler arası uygun boşluk bırakmadan yazdığı görülmektedir.



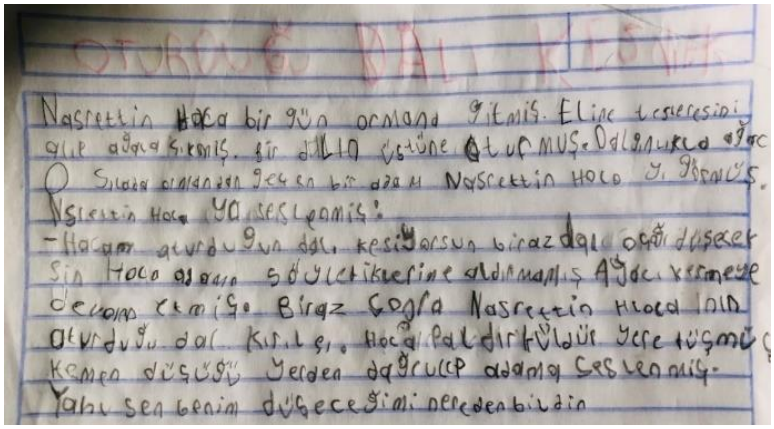
Şekil 1



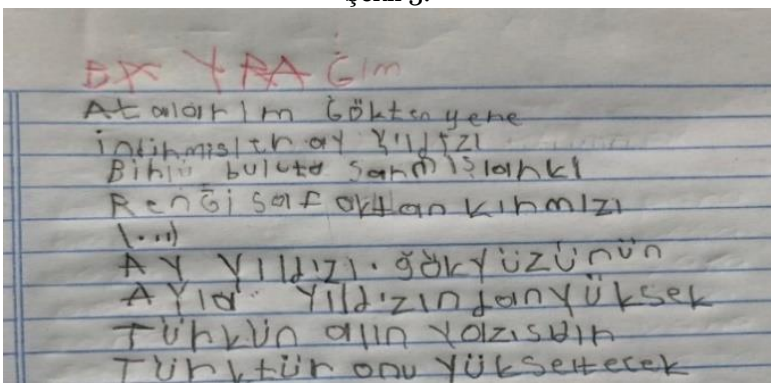
Şekil 2

3.1.2.Salim' e ait bulgular

Salim sınıfta okumayı ve yazmayı geç öğrenen ve yavaş yazan öğrencilerden biridir. Yazarken oturma pozisyonu yanlış olduğu ve kalem tutmada hataları olduğu gözlemlenmiştir. Salim'in Tablo 2'de yer alan "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"na göre uygulama öncesi 9 puanı bulunmaktadır. Salim'in Şekil 3 ve 4'teki yazı örnekleri incelendiğinde çok fazla hatası olsa da en belirgin yazma hataları; yazılarını satır çizgisine oturtmadan yazması ve harfi uygun büyüklükte yazmamasıdır. Ayrıca harf biçim hatalarında sıklıkla hata yaptığı ve harf yazım yönlerini yanlış yaparak harfleri aşağıdan yukarıya doğru yazdığı gözlemlenmiştir.



Şekil 3.

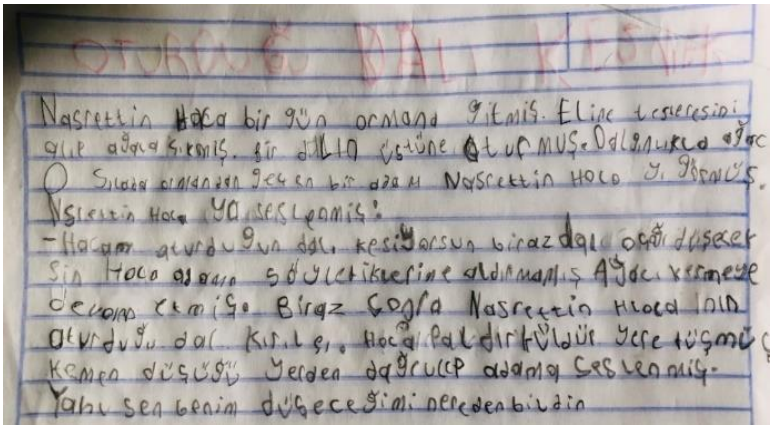


Şekil 4.

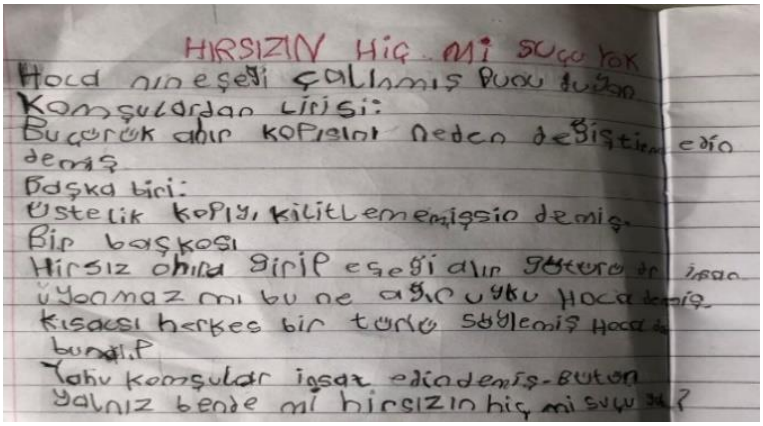
3.1.3.Hasan' a ait bulgular

Hasan sınıfta ders katılımı az olan, yazısı hızlı ve yazısına dikkat etmeden yazan bir öğrencidir. Hasan'ın Tablo 2'de yer alan "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"na göre uygulama öncesi 7 puanı bulunmaktadır.

Hasan'ın Şekil 5 ve 6' daki yazı örneklerinde görüldüğü gibi tüm temalarda hatası bulunmakta fakat harf biçim hatalarının ve satır çizgisine dikkat etmeden yazma hatasının belirgin olduğu görülmektedir. Ayrıca Hasan kalem tutmayla ilgili sıkıntılar yaşamakta ve yazarken defteri yanlış konumlandırmaktadır.



Şekil 5.

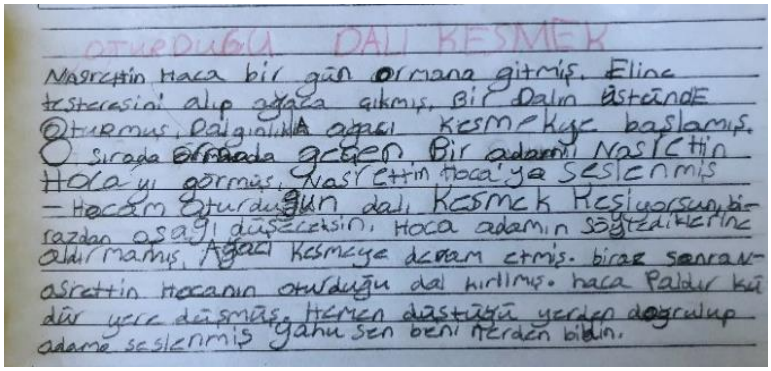


Şekil 6.

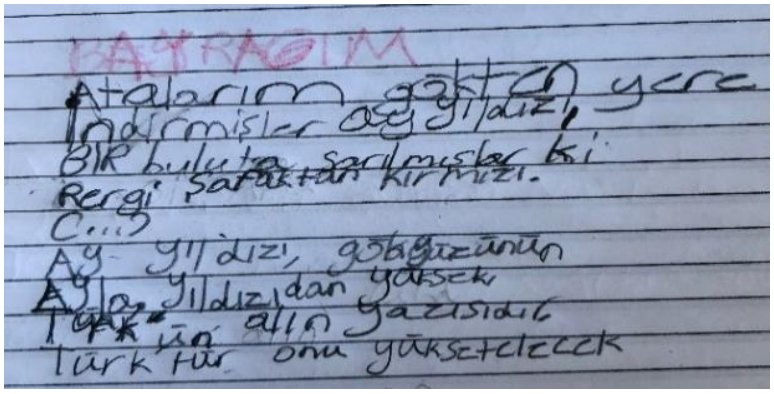
3.1.4.Burak' a ait bulgular

Burak kodlu öğrenci sınıfta okuma düzeyi iyi olan fakat yazı yazarken dikkati çabuk dağılan bir öğrencidir. Burak'ın Tablo 2'de yer alan "Yazma Hataları Değerlendirme Formu"na göre uygulama öncesi 7 puanı bulunmaktadır. Ayrıca sürecin başında öğrencinin sırada oturma, kalem tutma ve defter pozisyonu düzeltilerek, doğru yazması sağlanmıştır.

Burak'ın Şekil 7 ve 8'deki yazı örneklerinde görüldüğü gibi çok yoğun hataları olsa da en belirgin yazma hataları harfleri uygun büyüklükte yazmaması ve satır çizgisine oturtmadan yazmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca harf biçim hatalarında hata yaptığı ve harf yazım yönlerini yanlış yaparak harfleri aşağıdan yukarıya doğru yazdığı da uygulayıcı tarafından gözlemlenmiştir.



Şekil 7.



Şekil 8.

3. 2. Harf çalışmalarına ait bulgular

1.ve 2. hafta uygulanan harf çalışma etkinlikleri uygulamaya dâhil edilen 4 öğrenci ile defterleri üzerine uygulayıcı tarafından yazılan büyük ve küçük harf yazımları üzerinden çalışılmıştır. Harf Hata Tespit Formu' na göre öğrencilerin yoğun harf hataları yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalara yönelik tüm harflerin öğretimi sırasında öğrencinin yoğun harf hatası yaptığı harfin öğretimi üzerinde daha çok durulmuştur. Öğrenciye harfin yazım şeklinin kavratılmasında bir ders saatinde uygulanan işlemler aşağıdaki gibidir:

Harfin yazım şekli, yazış yönü ve yönergeleri tahta üzerinde gösterilmiştir.

Öğrenciye tahta üzerinde harfi tekrar yazması ve harf üzerinden geçerek yazması gerçekleştirilmiştir.

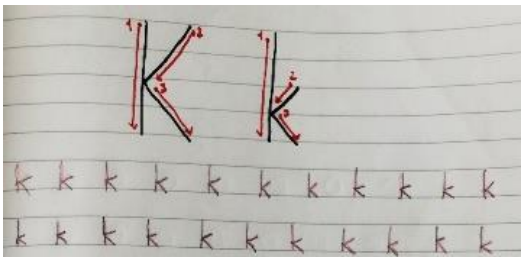
Harfin yazım şekli, yazış yönü ve yönergeleri yaz-sil etkinlik kitabı üzerinde yazdırılmıştır.

Harfin yazım şekli, yazış yönü ve yönergeleri öğrencinin defteri üzerinde gösterilmiştir.

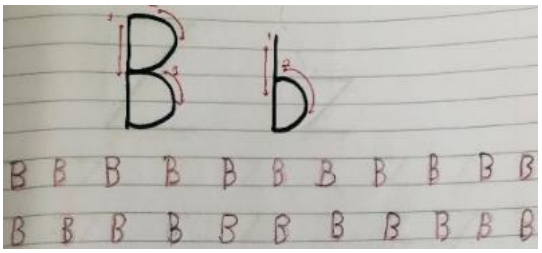
Öğrenciye satır içi ve satır çizgisine uygun doğru yazmasına yönelik yönergeler verilmiştir.

Her öğrenciye defter üzerinde yazılı olan noktalı harf ve silik harf üzerinden geçme çalışmaları yaptırılmıştır.

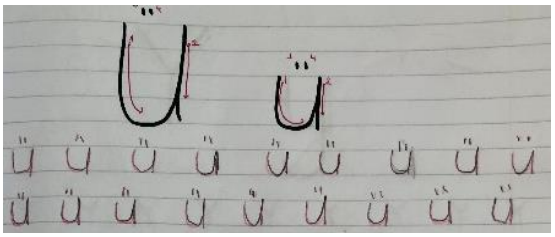
Her öğrenci için uygulanan harf çalışmalarının bazı örnekleri aşağıda verilmiştir Harf çalışmaları harfin üzerinden gitme ve dikte etme çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin kalem tutma, sırada oturma, harf yön ve yönergelerine dikkat ederek yazmaları sağlanmıştır. Şekil 9, 10 ve 11'de öğrencilere ait harf çalışmalarına yönelik çalışmaların bir kısmı yer almaktadır.



Şekil 9.



Şekil 10.

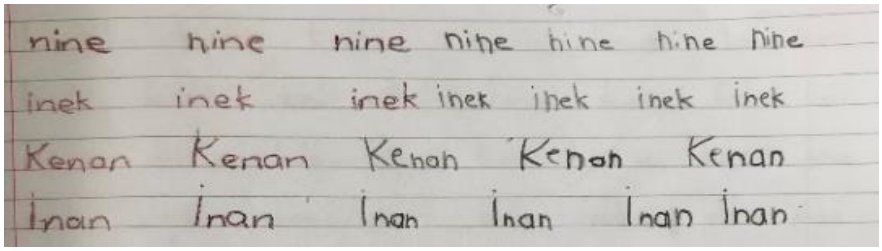


Şekil 11.

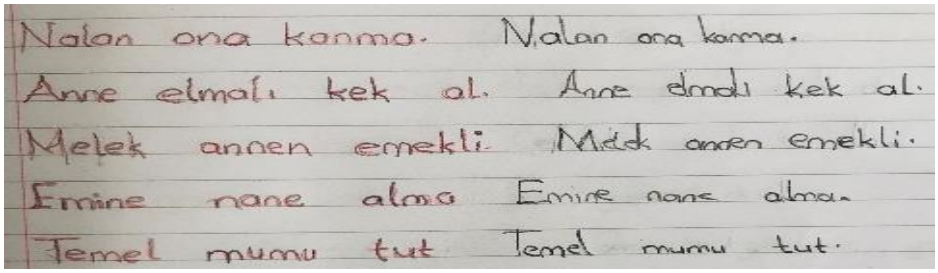
3.3. Kelime ve cümle çalışmalarına ait bulgular

3. ve 4. hafta uygulanan kelime ve cümle çalışmaları kopyalama ve bakarak dikte etme çalışmalarından oluşmuştur. Öğrencilere ait defterlere araştırmacının yazmış olduğu kelimeler, harf gruplarına ait kelime çalışmalarından alınan kısa kelimelerden oluşmaktadır. Cümle çalışmaları ise yazdırılan kelime gruplarından oluşan kısa cümlelerden oluşmaktadır. Öğrencilerle uygulanan çalışmaların bir kısmı Türkçe dersi süresince uygulanırken; kalan kısmı okul bitiminde ek ders şeklinde yapılan ders saatinde uygulanmıştır.

3.3.1.Ali'ye ait bulgular



Şekil 12.



Şekil 13.

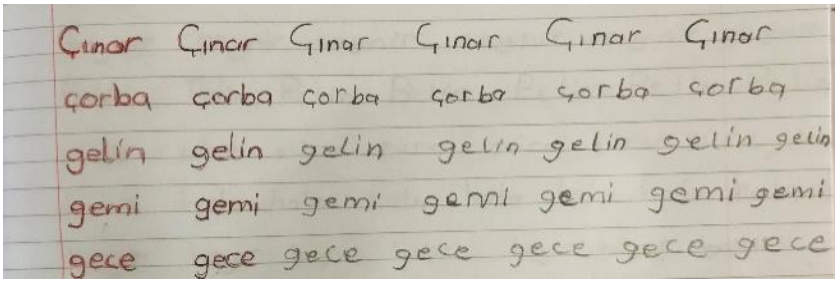
Ali'nin kelime ve cümle çalışmalarına ait bulgularında Yazma Hatası Değerlendirme Formu'nda yer alan genel bakış temasına ait maddelerden, harfler arası uygun boşluğu gerektiği kadar bırakmadığı fakat kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazdığı ve satır çizgisine dikkat ederek okunaklı yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Ali kelime düzeyinde beklediğimden daha düzgün ve doğru yazmaya başladı. Ali yazarken her satır bitiminde yazdığını göstererek onay bekliyor. Süreçte başarılı olmak çok hoşuna gitti, çalışmalara hevesle katılıyor. Satırı hizalayarak yazamayan ve yazı boyutuyla ilgili sıkıntı yaşayan Ali artık satır çizgisine dikkat ederek daha küçük yazıyor" (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2022).

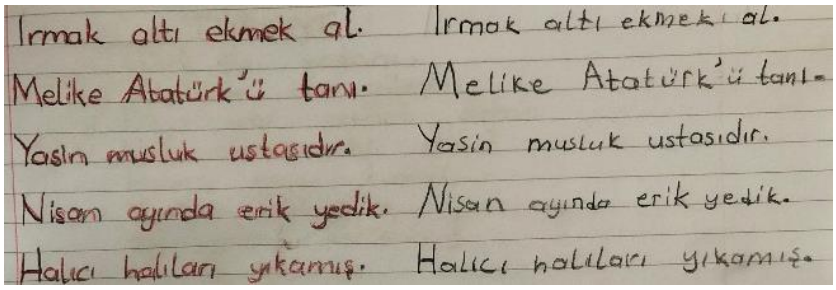
3.3.2.Salim'e ait bulgular

Salim' in uygulama öncesi yazı örneklerinde, Yazma Hataları Değerlendirme Formu' nun kelime yazımı temasına göre kelime içinde eksik ve fazla harf bulundurarak yazdığı, kelime içinde eksik ve fazla hece bulundurarak yazdığı, kelimeyi hatasız ve doğru yazmadığı görülmektedir. Uygulama sürecinde gerçekleştirdiği yazı örnekleri Şekil 14 ve 15'te ise bakarak dikte ettiği kelime ve cümlelerde bu hataları düzelttiği görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Salim cümle çalışmalarında yazısını uyarılarla biraz daha küçülttü ama arada tekrar büyük yazmaya devam ediyor. Sürece başladığından bu yana yazısının düzelmesinden dolayı daha istekli yazıyordu fakat yazı çalışmalarını yapmaktan mutlu olup olmadığını sorduğumda "Öğretmenim yeter yazım daha düzeldi" şeklinde cevap verdi. Süreçte öğrencileri sıkmadan ve motive ederek ilerlemeye çalışıyorum, bu yüzden ara vererek çalışmalara sonra devam etmesini sağladım" (Araştırmacı günlüğü, 22.04.2022).



Şekil 14.

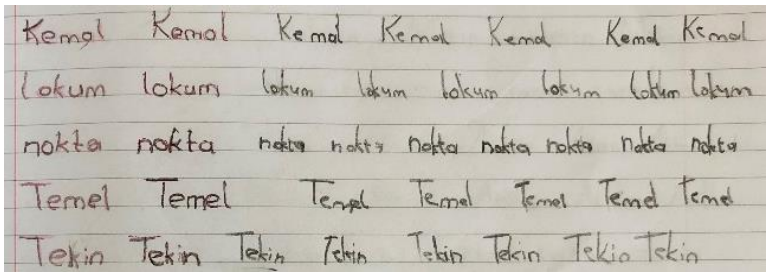


Şekil 15.

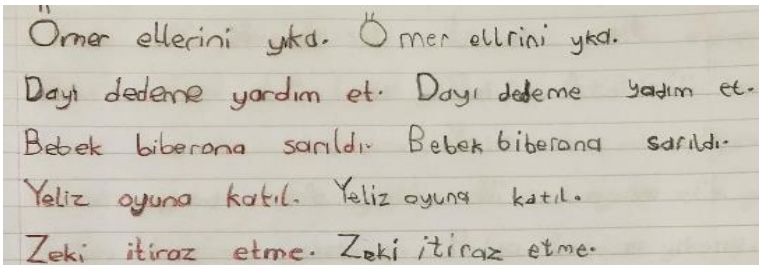
3.3.3.Hasan'a ait bulgular

Hasan'ın Şekil 16 ve 17'deki örneklerinde görüldüğü gibi kelime ve cümle çalışma örneklerinde harf biçim hatalarından harfi uygun büyüklükte yazar ve harfi şekline uygun yazar hatalarını düzelttiği görülmektedir. Ayrıca kelimeler arası uygun boşlukla yazdığı, satır çizgisine dikkat ederek uzantısı ve eklentisi olan harfleri uygun konumlandırdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Hasan cümle çalışmalarında ilkyazı örneklerinde güzel yazarken son yazı örneklerinde artık yazmak istemediğini dile getirdi. Süreçte motive edebilmek için çalışmaya ara verdim ve çocuklarla oyun oynadık. Cümle çalışmalarını bir sonraki derste tamamladı. Beni üzdüğünü düşünerek özür diledi. Ben de çalışmasını neden yaptığımızı tekrar anlatarak motive etmeye çalıştım." (Araştırmacı günlüğü, 22.04.2022).



Şekil 16.



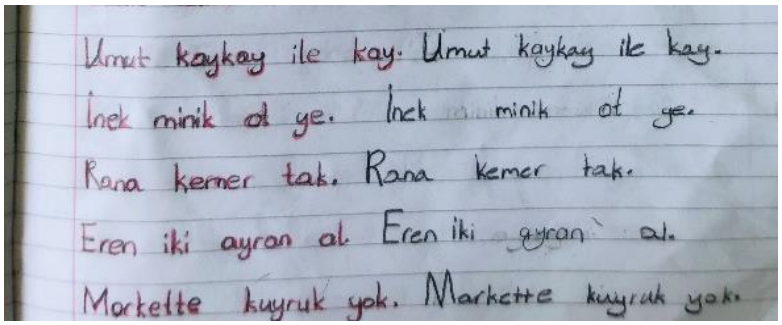
Şekil 17.

3.3.4.Burak' a ait bulgular

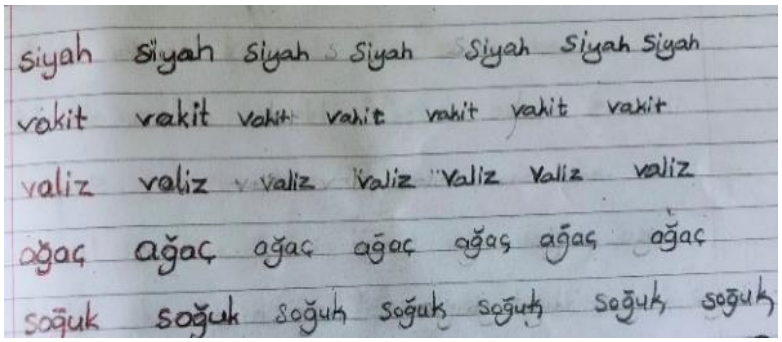
Burak'ın kelime çalışmalarına ilişkin Şekil 18 ve 19'daki yazı örneklerinde görüldüğü gibi harf biçimi temasında dik temel harfleri doğru ve uygun büyüklükte yazdığı, eklentisi ve uzantısı olan harfleri doğru yazarak düzelttiği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin yazım ve harf yönlerine dikkat ederek yazdığı araştırmacı tarafından çalışma sırasında gözlemlenmiştir. Yazma hataları değerlendirme formunun kelime yazımı alt temasına göre kelimeleri hatasız ve doğru yazdığı görülmektedir. Burak'ın kelime

yazımında harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Burak dikkatini toplayıp yazmaya başlayınca daha kontrollü ve doğru yazmaya başladı. Süreçte yazma hatalarını birlikte tespit ederek düzelttik. Burak ayrıca kelime çalışmalarında düzenli ve satır çizgisine dikkat ederek yazmaya başladı. Fakat elini kaldırarak yazmakta güçlük çekiyor hala bazı harfleri elini kaldırmadan bağlayarak yazmaya çalışıyor." (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2022).



Şekil 18.



Şekil 19.

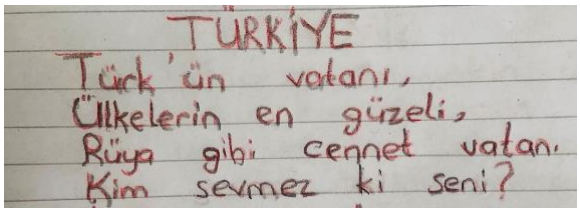
3.4.Metin çalışmalarına ait bulgular

5. ve 6. hafta uygulanan metin çalışmalarında, öğrenciler uygulayıcı tarafından defter üzerinde yazılan silik yazı üzerinden gittikten sonra metni defterindeki örneğe göre metnin aşağısına dikte ederek yazmışlardır.

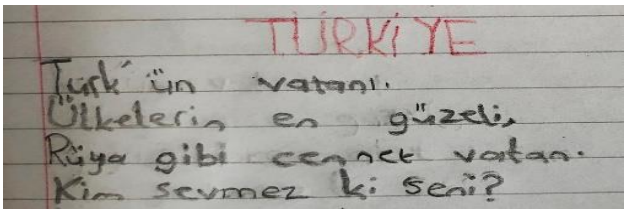
3.4.1.Ali'ye ait bulgular

Ali'nin uygulama öncesi Yazma Hataları Değerlendirme Formu genel bakış temasında yer alan maddelerden sayfa düzenine ve temizliğine dikkat etmediği, satır çizgine dikkat etmeden, satırlara aynı hizadan başlamadan yazdığı görülmektedir. Ayrıca harfler, kelimeler, cümleler arası uygun boşluğu bırakmadan yazdığı ve okunaklı bir yazıya sahip olmadığı görülmektedir. Ali'nin uygulama sürecinde metin çalışmalarına ait örnekleri Şekil 20 ve 21'de yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Ali'nin satır çizgisine dikkat ederek yazdığı ve satır başından başlayarak, sayfa düzenine dikkat ederek yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Ali, metin çalışmaları düzeyinde çok yavaş ve dikkatli yazmaya çalıştı. Yaptığı çalışmalarda hatalarını düzeltse de hala tam olarak doğru yazamadığını düşünüyor ve sürekli silerek düzeltmeye çalışıyor. Harfler arası uygun boşluk bırakması için sık sık uyarmaya devam etsem de bu durumu yazarken bazen göz ardı ediyor."(Araştırmacı günlüğü, 20.05.2022)



Şekil 20.

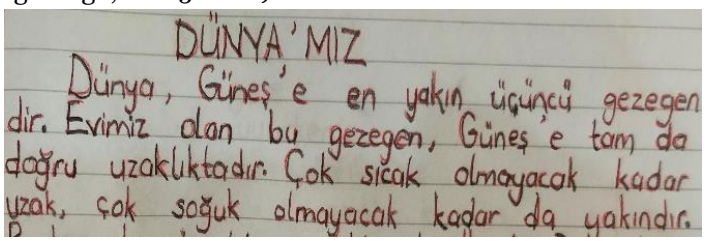


Şekil 21.

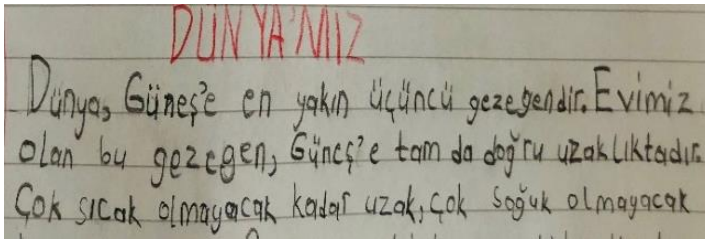
3.4.2.Salim'e ait bulgular

Salim'in uygulama öncesi yazı örneklerine göre Yazma Hataları Değerlendirme Formu genel bakış temasında paragrafa uygun yerden başlamadığı, satır çizgisine ve satır hizasına dikkat etmediği, harfler, kelimeler ve cümleler arası uygun boşluğu ayarlamadığı ve sayfa düzenine dikkat etmeden yazdığı görülmektedir. Salim'in uygulama sürecindeki Şekil 23'teki yazı örneğinde harfler ve kelimeler arası uygun boşluğu bıraktığı görülmektedir. Ayrıca satır çizgisine dikkat ederek yazmış fakat paragrafa uygun boşluğu bırakmadan yazıya başlamıştır. Bunun yanı sıra sayfa düzenine dikkat ederek, okunaklı yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Salim, metin çalışmalarında bağımsız yazarken biraz yavaşladı ve metinleri daha dikkatli yazıyor. Yazısı ilk başladığımız çalışmalara göre çok düzeldi fakat süreçte dikkati toparlamak ve yazısına odaklanmasını sağlamak için kontrollü davrandım ve çalışmaları öğrencileri sıkmadan yaptırmaya çalıştım."(Araştırmacı günlüğü, 20.05.2022)



Şekil 22.



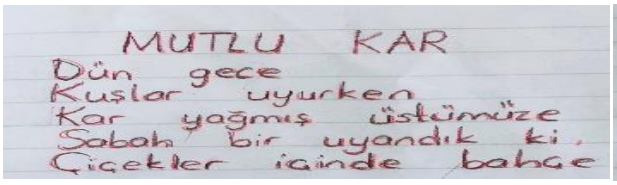
Şekil 23.

3.4.3.Hasan' a ait bulgular

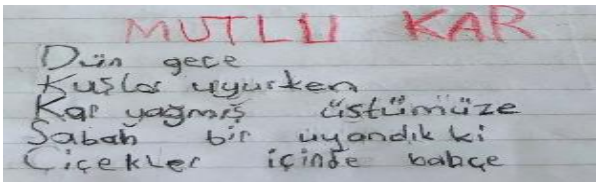
Hasan'ın uygulama öncesi yazı örneklerine göre Yazma Hataları Değerlendirme Formu genel bakış temasından, paragrafa uygun yerden başlamadığı, satır çizgisine ve satır hizasına dikkat etmediği,

harfler, kelimeler ve cümleler arası uygun boşluğu ayarlamadığı ve sayfa düzenine dikkat etmeden yazdığı görülmektedir. Hasan'ın Şekil 25'te uygulama sürecindeki yazı örneğinde ise satır çizgisine dikkat ederek yazdığı ve satır başından başlayarak, sayfa düzenine dikkat ederek yazdığı fakat harf biçim hatalarını tekrarladığı ve yazarken dikkatsizce yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Hasan, metin çalışmaları düzeyinde ilk çalışmalara yine başlangıçta hevesle başladı fakat süreçte çalışmaları isteksiz yazdı. Yazdığı çalışmalarda çoğunlukta müdahale ve düzeltme dinlemeden yaptı. Durumu üstelemedim ve serbest yazmasına müsaade ettim." (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2022)



Şekil 24.

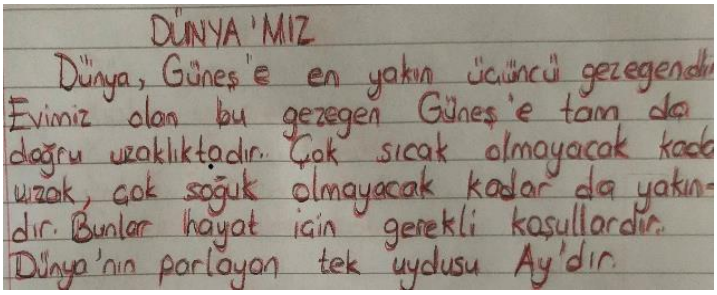


Şekil 25.

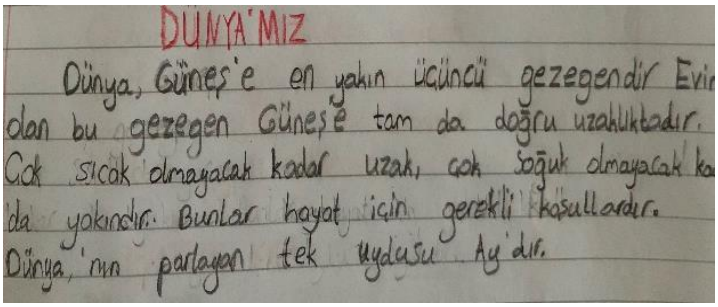
3.4.4.Burak' a ait bulgular

Burak'ın uygulama öncesi yazı örneklerine göre Yazma Hataları Değerlendirme Formu genel bakış temasından, paragrafa uygun yerden başlamadığı, satır çizgisine ve satır hizasına dikkat etmediği, harfler, kelimeler ve cümleler arası uygun boşluğu ayarlamadığı ve sayfa düzenine dikkat etmeden yazdığı görülmektedir. Burak'ın uygulama sürecinde elde edilen Şekil 27'deki yazı örneğinde ise harfler, kelimeler ve cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazdığı, satır çizgisine dikkat ederek yazdığı ve satır başından başlayarak, sayfa düzenine dikkat ederek yazdığı görülmektedir. Buna ilişkin uygulayıcının araştırmacı günlüğündeki not şu şekildedir:

"Burak, metin çalışmaları düzeyinde çok yavaş ve dikkatli yazmaya çalıştı. Dikkatini metin bitene kadar devam ettiriyor. Yazısını artık satır içinde satır çizgisine dikkat ederek yazıyor Harfler arası uygun boşluk bırakması için sık sık uyarmaya devam etsem de bu durumu yazarken bazen göz ardı ediyor." (Araştırmacı günlüğü, 20.05.2022)



Şekil 26.

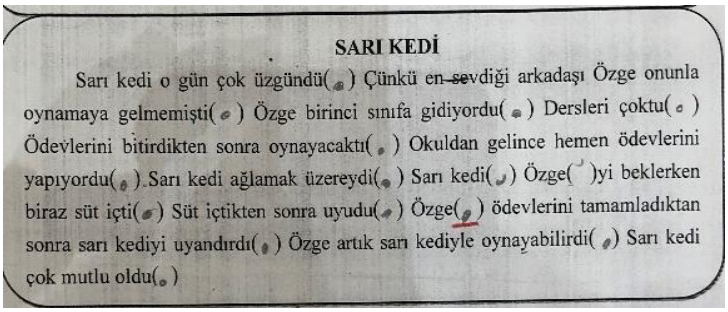

DÜNYA'MIZ

Dünya, Güneş'e en yakın üçüncü gezegendir Evi
olan bu gezegen Güneş'e tam da doğru uzaklıktadır.
Çok sıcak olmayacak kadar uzak, çok soğuk olmayacak ka
da yakındır. Bunlar hayat için gerekli koşullardır.
Dünya'nın parlayan tek uydusu Ay'dır.

Şekil 27.

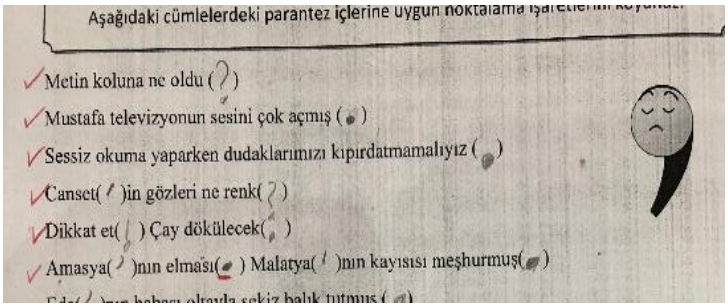
3.5.Noktalama İşaretlerine ait bulgular

7. hafta uygulanan noktalama işaretleri çalışma etkinlikleri kapsamında sınıftaki öğrencilere kısa bir konu anlatımından sonra drama yaptırılmıştır. Öğrencilerle hazırlanan yapışkanlı noktalama işaretleri materyalleri, tahta üzerinde yazılı olan cümle ve metinlerde uygun yerlere öğrenciler tarafından yerleştirilmiştir. Ayrıca noktalama işaretleri ile ilgili etkinliklerde çalışma kâğıtlarından faydalanılmıştır. Sürece sınıftaki tüm öğrenciler katılmış ve noktalama işaretleri tekrar uygulamaları tamamlanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin sıklıkla temel noktalama işaretlerinde yanlışlıklar yaptığı nokta, virgül, ünlem ve soru işareti gibi noktalama işaretlerini kullanmadıkları veya yanlış yerde kullandıkları görülmektedir. Uygulama sonrası öğrencilerin nokta, virgül, ünlem ve soru işaretini uygun yerde kullandıkları görülmektedir.


SARI KEDİ

Sarı kedi o gün çok üzgündü( ) Çünkü en sevdiği arkadaşı Özge onunla oynamaya gelmemişti( ) Özge birinci sınıfa gidiyordu( ) Dersleri çoktu( ) Ödevlerini bitirdikten sonra oynayacaktı( ) Okuldan gelince hemen ödevlerini yapıyordu( ).Sarı kedi ağlamak üzereydi( ) Sarı kedi( ) Özge( )yi beklerken biraz süt içti( ) Süt içtikten sonra uyudu( ) Özge( ) ödevlerini tamamladıktan sonra sarı kediyi uyandırdı( ) Özge artık sarı kediyle oynayabilirdi( ) Sarı kedi çok mutlu oldu( )

Şekil 28.


Aşağıdaki cümlelerdeki parantez içlerine uygun noktalama işaretlerini koyunuz.

- Metin koluna ne oldu ( )
- Mustafa televizyonun sesini çok açmış ( )
- Sessiz okuma yaparken dudaklarımızı kıpırdatmamalıyız ( )
- Cansel( )in gözleri ne renk( )
- Dikkat et( ) Çay dökülecek( )
- Amasya( )nın elması( ) Malatya( )nın kayısısı meşhurmuş( )

Şekil 29.

3.6. Uygulama sonrası yazı örneklerine ait bulgular

Etkinlik ve uygulamaların bittiği son hafta olan 8. haftada öğrencilere çeşitli dikte çalışmaları yaptırılmıştır. Dikte yaptırırken herhangi kural veya noktalama işareti uyarısında bulunulmamıştır.

Süreçte sınıftaki tüm öğrencilere aynı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Yazma çalışmasını tamamlayan öğrencilerle birlikte yazısı hakkında konuşulmuş ve öz değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Araştırma bittikten 2 hafta sonra öğrencilere tekrar daha önce yazmadıkları bir yazı örneği dikte ettirilmiş ve gelişimlerinin durumu gözlenmek istenmiştir. Süreç sonunda uygulatılan dikte metnine ilişkin öğrencilerin "Yazma Hatası Değerlendirme Formu"ndan aldığı puanlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te belirtilmiştir.

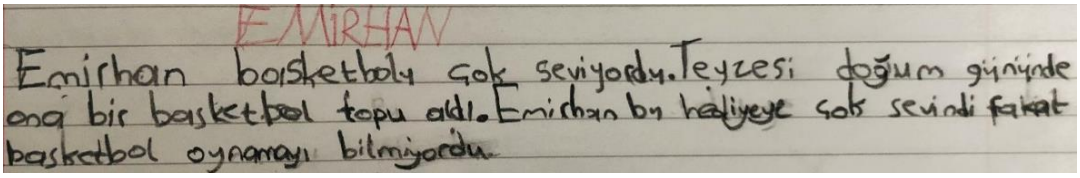
Tablo 4.Uygulama Sonrası Yazma Hatası Değerlendirme Formu

YAZMA HATASI DEĞERLENDİRME FORMU													
		Ali			**Salim**			**Hasan**			**Burak**		
	Maddeler	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**	**E**	**K**	**H**
Harf Biçimi	Dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar.		X		X				X		X		
	Harfi uygun büyüklükte yazar.		X			X			X		X		
	Eklentisi olan harflerin eklentilerini doğru yazar.	X			X			X			X		
	Uzantısı olan harflerin uzantısını doğru yazar.		X		X			X			X		
	Benzer harfleri karıştırmadan yazar.		X		X				X		X		
	Harflerin yazım yönüne dikkat ederek doğru yazar	X			X				X			X	
Kelime Yazımı	Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar.		X		X				X		X		
	Kelime içinde fazla harf bulunmadan yazar.	X			X				X		X		
	Kelime içinde eksik hece bulunmadan yazar.	X			X			X			X		
	Kelime içinde fazla hece bulunmadan yazar.	X			X			X			X		
	Kelimeyi hatasız ve doğru yazar.	X			X				X		X		
	Cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar.	X			X			X			X		
	Cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazar.		X		X			X			X		
Genel Bakış	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat ederek yazar.	X			X				X		X		
	Satır çizgisine dikkat ederek yazar.	X			X			X			X		
	Satır başına dikkat ederek yazar.	X			X			X			X		
	Okunaklı yazar.		X		X				X		X		
	Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.		X			X			X			X	
	Kelimeler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X			X				X		X		
	Cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazar.	X			X				X		X		
	Paragrafı uygun yerden başlayarak yazar.	X				X		X			X		
	Satırlara aynı hizadan başlayarak yazar.	X			X				X		X		
	Sayfa kenarlarında uygun boşluk bırakarak yazar.	X			X				X		X		
	Başlığı uygun konumlandırır.	X			X			X			X		
	Başlığı büyük harfle yazar.	X			X			X			X		

	Cümle başı büyük harf kullanarak yazar.	X		X		X		X
	Özel isimlerin baş harfini büyük yazar.	X		X		X		X
İmla/Noktalama	Noktayı yerinde kullanır.	X	X		X			X
	Virgülü yerinde kullanır.	X	X		X			X
	Soru işaretini yerinde kullanır.	X	X		X			X
	Ünlemi yerinde kullanır.	X	X			X		X
	Kısa çizgiyi yerinde kullanır.	X	X		X			X
	Kesme işaretini yerinde kullanır.	X	X			X		X
	Toplam	58		61	48		64	

Tablo 4'te yer alan öğrencilerin uygulama sonrası Yazma Hatası Değerlendirme Formu puanlarına göre; 33 maddeden alınabilecek en yüksek puan 66 en düşük ise 0'dır. Tablo 5'te görüldüğü gibi Ali 13 puandan 58 puana, Salim 9 puandan 61 puana, Hasan 7 puandan 48 puana, Burak ise 7 puandan 64 puana yükselmiştir. Harf biçimi temasında Ali ve Hasan'ın 8 puanı, Burak ve Salim'in 11 puanı; Kelime Yazımı temasında Salim ve Burak'ın 14 puanı; Ali'nin 12 puanı, Hasan'ın 11 puanı; Genel Bakış temasında Burak'ın 19 puanı, Ali ve Salim'in 18 puanı, Hasan'ın 13 puanı; İmla/Noktama temasında ise Ali ve Burak'ın 20 puanı, Salim'in 18 puanı, Hasan'ın 16 puanı vardır.

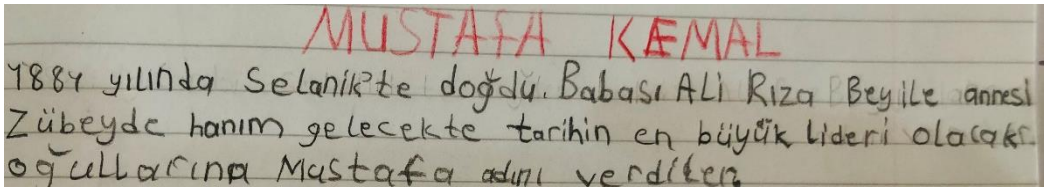
3.6.1.Ali'ye ait bulgular


EMİRHAN
Emirhan basketbolu çok seviyordu. Teyzesi doğum gününde ona bir basketbol topu aldı. Emirhan bu hediyeye çok sevindi fakat basketbol oynamayı bilmiyordu.

Şekil 30.

Şekil 30'da Ali'ye ait uygulama sonrası elde edilen dikte örneklerinden biri verilmiştir. Ali'nin Yazma Hataları Değerlendirme Formu'na göre uygulama öncesi 13 puanı, etkinlik uygulamaları sonucunda 58 puana yükselmiştir. Harf biçim hatalarında yaptığı hatalarının kısmen düzelttiği, bu maddelere ait yazım hataları puanını 1 puandan 8 puana yükselttiği görülmüştür. Biçim hataları temasına ait; dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar, harfi uygun büyüklükte yazar, benzer harfleri karıştırmadan yazar, uzantısı satır altında olan harfleri doğru yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken; eklentisi olan harflerin doğru yazdığı ve harflerin yazım yönüne dikkat ederek yazdığı maddelerinin düzeldiği görülmüştür. Ali'nin kelime yazımı temasına ait puanını 4 puandan 12 puana yükselttiği görülmüştür. Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar ve cümle içinde fazla kelime bulunmadan yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken; kelime içinde fazla harf bulunmadan yazar, kelimeyi hatasız ve doğru yazar, cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. Ali'nin sayfa düzeni ve genel bakış temasına ait puanını 2 puandan 18 puana yükselttiği görülmektedir. Okunaklı yazar ve harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder, satır çizgisine dikkat eder, satır başına dikkat eder, paragrafı uygun yerden başlayarak yazar, satıra aynı hizadan başlayarak yazar, sayfa kenarına uygun boşluk bırakarak yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. İmla ve noktalama temasını 6 puandan 20 puana yükseltmiştir. İmla ve noktalama temasındaki tüm maddelerde başarılı olduğu görülmektedir.

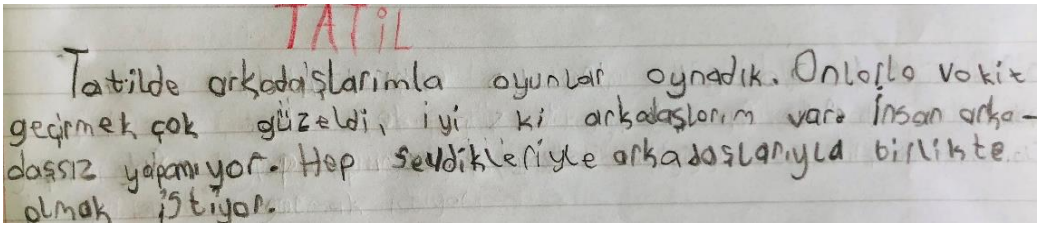
3.6.2.Salim'e ait bulgular



Şekil 31.

Şekil 31'de Salim'e ait uygulama sonrası elde edilen dikte örneklerinden biri verilmiştir. Salim'in Yazma Hataları Değerlendirme Formu'na göre yazıları değerlendirildiğinde uygulama öncesi 9 puanı 61 puana yükseltmiştir. Harf biçim hatalarında yaptığı hataların çoğunu düzelttiği bu maddelere ait yazım hataları puanını 1 puandan, 11 puana yükselttiği görülmektedir. Biçim hataları temasına ait; dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar, eklentisi ve uzantısı olan harfleri doğru yazar, benzer harfleri karıştırmadan, harf yönüne dikkat ederek yazar maddelerinde başarılı olurken, harfi uygun büyüklükte yazar maddesinde kısmen başarılı olmuştur. Salim'in kelime yazımı temasına ait puanını 3 puandan, 14 puana yükselttiği görülmektedir. Kelime yazımı temasına ait alt maddelerin hepsinde başarılı olduğu görülmektedir. Salim'in sayfa düzeni ve genel başım alt temasına ait puanını 0 puandan, 18 puana yükselttiği görülmektedir. Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar, paragrafı uygun yerden başlayarak yazar maddelerinde kısmen başarılı olurken; kelime ve cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazar, satır başına dikkat ederek yazar, satır çizgisine dikkat ederek yazar ve sayfa düzenine temizliğine dikkat ederek yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. İmla ve noktalama temasını 5 puandan 18 puana yükseltmiştir. İmla ve noktalama temasındaki tüm maddelerde başarılı olurken, cümle başı büyük harf kullanarak yazar, özel isimlerin baş harfini büyük yazar maddelerinde kısmen başarılı olmuştur.

3.6.3.Hasan' a ait bulgular

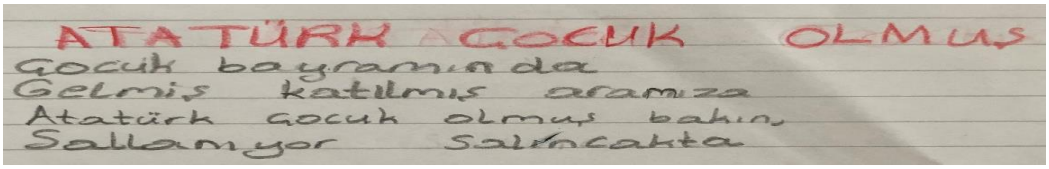


Şekil 32.

Şekil 32'de Hasan' a ait uygulama sonrası elde edilen dikte örneklerinden biri verilmiştir. Hasan'ın uygulama sonundaki yazı örnekleri Yazma Hataları Değerlendirme Formu'na göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi aldığı 7 puanı 48 puana yükseltmiştir. Harf biçim hatalarında yaptığı hatalarını kısmen düzelttiği bu maddelere ait yazım hataları puanını 1 puandan 9 puana yükselttiği görülmüştür. Biçim hataları temasına ait dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar, harfi uygun büyüklükte yazar, harfleri yazım yönüne dikkat ederek yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken eklentisi ve uzantısı olan harflerin doğru yazdığı maddelerinin düzeldiği görülmüştür. Hasan'ın kelime yazımı temasına ait puanını 0 puandan 11 puana yükselttiği görülmüştür. Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar ve kelime içinde fazla kelime bulunmadan yazar, kelimeyi doğru hatasız yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken; cümle içinde fazla harf bulunmadan yazar, cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. Hasan'ın sayfa düzeni ve genel bakış temasına ait puanını 0 puandan 13 puana yükselttiği görülmektedir. Okunaklı yazar ve sayfa düzenine, temizliğine

dikkat ederek yazar maddelerini kısmen gerçekleştirirken; satır çizgisine dikkat eder, satır başına dikkat eder, paragrafı uygun yerden başlayarak yazar, satıra aynı hizadan başlayarak yazar, paragrafa uygun yerden başlayarak yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. İmla ve noktalama temasını 6 puandan 16 puana yükseltmiştir. Özel isimlerde büyük harfle başlayarak yazar, ünlem ve kesme işaretlerini uygun kullanır maddelerini kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir.

3.6.4.Burak' a ait bulgular



Şekil 33.

Şekil 33'te Burak' a ait uygulama sonrası elde edilen dikte örneklerinden biri verilmiştir. Burak'ın uygulama sonundaki yazı örnekleri Yazma Hataları Değerlendirme Formu'na göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi aldığı 7 puanı uygulama etkinlikleri sonucunda 64 puana yükselmiştir. Harf biçim hataları temasında yaptığı hataları düzelttiği bu maddelere ait yazım hataları puanını 1 puandan 11 puana yükselttiği görülmüştür. Biçim hataları temasına ait; dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar, harfi uygun büyüklükte yazar, eklentisi ve uzantısı olan harflerin doğru yazdığı fakat harflerin yazım yönüne dikkat ederek yazar maddesini kısmen düzelttiği görülmüştür. Burak'ın kelime yazımı temasına ait puanını 0 puandan 14 puana yükselttiği görülmüştür. Kelime içinde eksik harf bulunmadan yazar, kelime içinde fazla kelime bulunmadan yazar, cümle içinde fazla harf bulunmadan yazar, kelimeyi hatasız ve doğru yazar, cümle içinde eksik kelime bulunmadan yazar maddelerinde başarılı olduğu görülmektedir. Burak'ın sayfa düzeni ve genel bakış temasına ait puanını 0 puandan 19 puana yükselttiği görülmektedir. Okunaklı yazar ve sayfa düzenine, temizliğine dikkat ederek yazar, satır çizgisine dikkat eder, satır başına dikkat eder, paragrafı uygun yerden başlayarak yazar, satıra aynı hizadan başlayarak yazar, sayfa kenarına uygun boşluk bırakarak yazar maddelerinde başarılı olurken; harfler arası uygun boşluğu kısmen bırakmadan yazdığı görülmektedir. İmla ve noktalama temasını 5 puandan 20 puana yükseltmiştir. İmla ve noktalama temasındaki tüm maddelerde başarılı olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

İlkokul ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazma hatalarının düzeltilmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğrencilere eylem planı hazırlanmış ve uygulamalar yapılmıştır. Yazma hatalarını düzeltmek için 80 saatlik bir uygulama sonucunda öğrencilerin, yazma hatalarının giderilmesinde olumlu bir artış olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi öğrencilerin harf biçim, kelime yazımı, imla noktalama ve genel bakış temalarında bulunun yazma hatalarını fazlasıyla yaptığı görülürken kopyalama ve dikte çalışmalarının uygulandığı süreç sonunda öğrencilerin bu hataları azalttığı görülmüştür. Harf boyutunda harfi uygun büyüklükte yazar, eklentisi ve uzantısı olan harflerin eklentisini doğru yazar, harflerin yazım yönüne dikkat ederek doğru yazar maddelerinde başarılı olurken dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar maddesinde kısmen başarılı olmuşlardır. Kelime yazımı hatalarından kelime içinde eksik harf, hece, kelime bulunmadan kelimeyi doğru yazmışlardır. Genel bakış temasında öğrencilerin kelimeler arası uygun boşluğu bırakırken harfler arası uygun boşluğu kısmen bıraktıkları ancak sayfa düzenine, satır başına, paragraf başına dikkat ederek okunaklı yazdıkları görülmektedir. İmla ve noktalama teması kapsamında

tüm öğrencilerin çoğunlukla her maddede başarılı olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki dört öğrencinin uygulama öncesinde harf biçim hataları ve genel bakış olarak okunaklılık düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, uygulama sonrasında yapılan çalışmalarla harf biçim ve yazı okunaklılıklarının geliştiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların yazma hatalarını düzeltmede gelişim gösterdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 4 öğrenci, uygulama öncesinde okunaklı yazı yazamıyor iken uygulama sonrasında yapılan çalışmalarda okunaklı yazı yazabilmiştir. Uygulamada kullanılan dikte çalışmasının harf, kelime, cümle, metin ve noktalama işaretleri etkinliklerinin çalışma grubunun yazma hatalarını giderilmesine katkısı olmuştur. Öğrencilerin uygulanan program neticesinde uygulama öncesindeki eksikliklerin büyük bir kısmını giderdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca harflerin yazılış yönüyle ve şekilleriyle ilgili sıkıntı yaşayan öğrencilerin harflerin yazış yön ve yönergelerini kısmen de olsa doğru gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Yıldız'ın (2013) 2. sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek için kopyalama ve dikte etkinliklerini yaptığı çalışmasında yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini belirtmektedir. Calp (2013) yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi araştırması sonucunda, öğrencilere uyguladığı kopyalama ve dikte çalışmalarının sonucunda başlangıçtaki hata sayılarında program sonuna doğru bir azalma olduğunu belirlemiş, öğrenci yazısının da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Yıldız'ın (2013) ve Calp'ın (2013) çalışma sonuçlarının bu çalışma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada eylem planı sürecinde dikte ve kopyalama çalışmaları kullanılmıştır. Dikte çalışmaları yazma hatalarını düzeltmede en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Tartar (2013) da dikte çalışmalarının yazma becerilerine gelişimi üzerine yaptığı araştırmada, dikte çalışmalarının sadece değerlendirme amacıyla kullanılmasının yanında yazı becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da dikte ve bakarak dikte çalışmalarının kullanımı öğrencilerin yazma hatalarının giderilmesinde ve yazı becerilerinin gelişmesinde benzer katkıları görülmektedir.

Yazma hatalarını geliştirmeye, düzenlemeye yönelik birçok çalışmada çoğunlukla eylem araştırması kullanıldığı ve çalışmalarda yazı okunaklılığını artırmak için dikte çalışmalarının uygulandığı görülmüştür (Akyol ve Özdemir, 2018; Duran ve Karataş, 2019; Erdoğan, 2012; Kadıoğlu, 2012; Kuşdemir, Katrancı ve Arslan, 2018; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Ulu, 2019; Tok ve Erdoğan, 2017; Uysal, 2013; Yıldız ve Ateş 2010). Yapılan çalışmalarda öğrenci yazılarının genellikle orta düzeyde kısmen okunaklı olduğu veya okunaklı olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda da bu araştırmalara paralel olarak öğrencilerin yazı okunaklılığının geliştirildiği ve birçok yazma hatasının da giderildiği görülmektedir.

Literatürde yazma hatası sorunu yaşayan öğrencilerin çoğunlukla yazma sürecinin ilk basamağı olan harflerin yazımında hata yaptıkları ve bundan dolayı öğrencilerin bu hatalarının giderilmesi için bu basamakta önemle durulması gerektiği belirtilmiştir. (Calp, 2013; Can ve Altunbaş Yavuz, 2017; Kodan, 2016). Bu çalışmada araştırmalara paralel olarak yazma sürecine harflerden başlanılmış, öğrencilerin öncelikle harf yazım hataları üzerinde durulmuştur. Öğrencilerle harf yön ve yönergelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Akyol ve Sever (2018) ise çalışmalarında kullandıkları yöntemle harf çalışmalarını uygulamadan da yazma güçlüğü sorununun giderilebileceğini belirtmişlerdir.

Karataş'ın (2019) yaptığı eylem araştırmasında harf yazımına, kelime yazımına, cümle yazımına ve metin yazımına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Buna yönelik uygulanan dikte çalışmaları sonucunda öğrencilerin yazı okunaklılığının arttığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada da öğrencilere yazma hatalarını gidermek amacıyla harf, kelime cümle ve metin çalışmaları sürecinde diktenin yanı sıra kopyalama çalışmaları yaptırılmıştır. Ayrıca uygulanan metin çalışmalarıyla, genel bakış teması altında sayfa düzeni, satır çizgisi, satır başı, harf, kelime ve cümle arası uygun boşluk bırakma, paragrafa uygun yerden başlama ve imla-noktalama hatalarını giderilmeye yönelik çalışılmış ve yazı okunaklılığı geliştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin çoğunun uygulama sonrasında harfler arası uygun boşluğu yeteri kadar bırakmadan yazdıkları, buna karşılık kelime ve cümleler arası uygun boşluğu bırakarak yazdıkları görülmektedir. Kuşdemir, Katrancı ve Arslan'ın (2018) çalışmalarında da öğrencilerin el yazılarının boşluk ve satır takibi açısından yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir.

Öneriler

Elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere, araştırmacılara, uygulayıcılara ve velilere yönelik yazma hatalarını gidermek amacına ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar:

Bu araştırmada uygulanan dikte çalışmaları ve birebir öğrenci takibiyle öğrencilerin yazma hatalarını azaltmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde 1. sınıftan itibaren Türkçe dersi kapsamında veya dışında düzenli olarak öğretmenler tarafından uygulanacak çalışmalarla öğrencilerin yazma hataları düzeltilebilir.

Bu araştırmada birçok yazma hatası düzeltilse de "Harfler arası uygun boşluğu bırakarak yazar", "Dik temel harfleri şekline uygun doğru yazar" hatalarında düzelmenin tam olarak sağlanamadığı görülmüştür. Bu hataların düzelmesi için farklı yöntemlerin kullanıldığı eylem planları oluşturulabilir.

Öğrencilerin yazma hatalarını düzeltmek ve yazılarını geliştirmek zaman gerektiren uygulamaları içermektedir. Bu hataların düzeltilmesinde uzun vadede çalışmalar yapılabilir.

Alanyazın taraması sonucu bulunan çalışmaların çoğunun yazma güçlüğünün giderilmesi için aile desteğinin sağlanması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Aile desteğinin sağlanarak, sorun yaşayan öğrencilerin yazma hatalarını düzeltmeye yönelik çalışmalara devam edebileceği, bu sayede sorunun giderilmesinde başarılı olunacağı vurgulanmıştır. (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Karataş, 2019; Yıldız, 2013). Ancak yapılan araştırmada aile desteği sağlanamamış ve süreçte öğretmen, öğrenci çalışmaları üzerinden sadece okul sürecinde gerçekleştirilmiştir. Ailelerin işin içine katılarak bir eylem planı oluşturulabilir. Ailelerin sürece dâhil edilmesi ve ev ortamında da bu çalışmaların devam ettirilmesi sağlanabilir.

Yazma hatalarını düzeltmek ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla eylem araştırması dışında farklı araştırma modelleri kullanılabilir.

Bu araştırma ilkokul 2. sınıf düzeyi öğrencileriyle yapılmıştır, farklı sınıf düzeylerinde ve kademelerde yazma hatalarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin yazma hataları giderilmeye çalışılmıştır. Yazma hatalarıyla beraber yazma ve yazdıklarını anlama becerisinin gelişimine yönelik çalışmalarla biçimsel açının yanı sıra anlamsal bütünlük de sağlanabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2020). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık

Akyol, H. & Özdemir, E. Ç. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: ilkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904

Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(3), 685-707. http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2018040667

Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6/2, 185-214. https://doi.org/10.47615/issej.835211

Alkan, G.B. (2021). *Disgrafi tanısı almış öğrencilerin yazım hatalarının giderilmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Altunbaş Yavuz, S.(2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Aydın, O. & Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklılık düzeylerinin arttırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36, 1-23.

Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı harf yazım hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 176-199, https://doi.org/10.17556/erziefd.441699

Balkan, S. (2015). *Doğum aylarına göre karma oluşturulmuş sınıflarda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencileri arasında bitişik eğitik el yazısı yazım hatalarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Bay, Y.(2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yönteme göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 23-38.

Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi. *International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28.

Can, B. & Altunaş Yavuz, S. (2017). Okuma-yazma güçlüğü: kimin için?. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 86-113. https://doi.org/10.29065/usakead.300983

Coşkun, İ. (2019). Yazmayı Etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. E. Ünal ve F. Susar Kırmızı. (Editörler). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 153-187). Anı Yayıncılık.

Demirkol, N. (2012). *2.sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*. [Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Duran, E. and Karatas, A. (2019). Elimination of writing difficulty in primary school: An action research. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 288-300.

Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 13(1), 5-13.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37/165, 93-103.

Erdoğan, Ö., Gülay, A. & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 700-718. https://doi.org/10.17755/esosder.304705

Ertürk, E. (2018). Ü*stün zekâlı 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma hatalarının incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 71, 17-19.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. B. Ayrancı, ve A. Başkan (Editörler). *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (ss.1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban, ve A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss.31-81). Anı Yayıncılık.

Harris, T.L. & Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.

Hermes, L. (2001). *Action Research-lehrkreafte erforschen ihren unterricht*. Landesintitut für Schule und Weiterbildung.

Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi.* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. E. Ünal ve F. Susar Kırmızı. (Ed.). İlk okuma ve yazma öğretimi içinde (ss.35-67). Anı Yayıncılık.

Karataş, A. (2019). İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: eylem araştırması. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Karatay, H. (2015) Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (ss.22-30). Pegem Akademi Yayınları

Kasa Ayten, B. & Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies- Language,* 16(3), 1787-1810. https://doi.org/10.17679/inuefd.1070637

Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Turkish Studies- Language,* 11(3), 1407-1434. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310

Kuşdemir, Y. (2018). Yazma güçlüğü. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.). *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi* içinde (ss.241- 284). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuşdemir, Y., Kurban, H. & Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 7(2), 1190-1209.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. & Arslan, F. (2018). Analysis of the primary school students' legibility. *International Online Journal of Educational Sciences,* 10(3), 116-132. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.03.008

Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 20(2), 523-539.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8 Sınıflar).* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2020). *Türkçe 2. sınıf çalışma kitabı.* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mertler, C.A. (2014). *Action research: improving schools and empowering educators* (4th edition). Sage.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology,* 52, 250-260.

Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. 3.bas., Ankara: Anı Yayınları.

Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları.* Öncü Basımevi.

Özcan, A. F. & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86. https://doi.org/10.47157/jietp.949255

Taşkaya, S. M. (2019). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 233-298). Anı Yayıncılık.

Tartar, E. (2013). Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Tok, R. & Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 1003-1024.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16(10), 837-851*

Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazma hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi,* 5(2), 195-211. https://doi.org/10.32570/ijofe.626430

Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar. (Ed.). *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (ss.75- 97). Pegem Akademi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 11-30.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(4), 281-230.

16. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmek: Bir eylem araştırması[1]

Seyithan HAS[2]

Ahmet KATILMIŞ[3]

Hacer DOLANBAY[4]

APA: Has, S. & Katılmış, A. & Dolanbay, H. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 256-270. DOI: 10.29000/rumelide.1221524.

Öz

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı (HOY) ile ilgili becerilerini geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modelinin kullanıldığı bu araştırmanın katılımcı grubunu Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler eğitimi programında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi, ön algı ve son algı formları, bireysel görüşmeler, öğrenci çalışma yaprakları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin farkındalıklarında önemli değişiklikler görülmüştür. Bilgi boyutunda öğretmen adaylarının hukuk, hukuk okuryazarlığı kavramına ve hukuk okuryazarı bireye yönelik bilgilerinde ve farkındalıklarında artış olduğu görülmüştür. Beceri boyutunda öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerileri kazandıkları tespit edilmiştir. Araştırma öncesinde hukuk okuryazarlığı ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, etkinliklerin sıkıcı olacağını ifade eden öğretmen adaylarının düşünceleri süreç sonrasında olumlu yönde değişmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarınınhukuk okuryazarlığına yönelik bilgi ve becerilerinin arttığı, kişisel ve mesleki açıdan gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına hukuk okuryazarlığı ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerleri verilmeli, benzer çalışmalar diğer öğretmen adayları için de gerçekleştirilmeli, hukuk okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaya dayalı çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Hukuk, hukuk okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı becerileri, sosyal bilgiler eğitimi

Improving legal literacy skills of social studies teacher candidates: An action research study

Abstract

[1] ETİK: Bu makale için Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca 10.129.2021 tarihli, 2021/10-16 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

[2] Öğretim Görevlisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi /Sosyal Bilgiler Eğitimi, (Muş, Türkiye), s.has@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8389-1598 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221524]

[3] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı (İstanbul, Türkiye), a.katilmis@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5776-850X

[4] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı (Muş, Türkiye), h.dolanbay@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9408-5636

The aim of this action research study is to improve the legal literacy skills of social studies teacher candidates. The participants were 20 teacher candidates studying social studies education at a Turkish state university. Data were collected through pre- and post-intervention perception forms, focus group interviews, semi-structured interviews, students' activity forms, a researcher diary, and students' diaries. Qualitative content analysis was performed for data analysis. As a result of the study, important changes were observed in the teacher candidates' level of awareness regarding legal literacy. In the knowledge dimension, there was an improvement in their knowledge and awareness about law, the concept of legal literacy and the legally literate individual. In the skill dimension, they gained legal literacy skills. The opinions of the teacher candidates who had stated before the intervention that they did not have sufficient knowledge and skills about legal literacy and that the activities would be boring changed positively after the process. Consequently, the teacher candidates enhanced their knowledge and skills on legal literacy, and they showed personal and professional development. In this context, pre-service and in-service training seminars on legal literacy should be given to social studies teacher candidates, similar studies should be carried out for teacher candidates with other majors, and there should be more practice-based studies aimed at improving legal literacy competencies.

Keywords: Law, legal literacy, legal literacy skills, social studies education

Giriş

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan, toplumsal yapı içerisinde insanlarla ve kurumlarla birtakım ilişkilerde bulunarak yaşamını sürdürür (Anayurt, 2011). Sosyal ilişki olarak tanımladığımız bu ilişkiler belirli bir düzen içerisinde devam eder. Söz konusu düzeni sağlayan kurallar din kuralları, ahlak kuralları, görgü kuralları ve hukuk kurallarından oluşur. Sosyal düzeni sağlayan kurallar içerisinde hukuk kuralları maddi yaptırım (müeyyide) niteliğiyle diğer kurallardan ayrılır. Bu yönüyle hukuk kuralları en önemli ve en etkili kurallardır. Sosyal düzen kurallarının ihlali durumunda karşılaşılan tepki şeklinde tanımlanan yaptırım din, ahlak ve görgü kuralları açısından manevi bir nitelik taşır. Hukukun maddi yaptırım özelliği devlet tarafından, bir başka deyişle kamu gücüyle gerçekleştirilmesinden kaynaklanır (Aral, 2010; Gözler, 2009). Maddi yaptırım özelliği olan hukuk kurallarına uyma hukuki bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Bireylerin temel hukuk bilgisine, becerisine ve tutumuna sahip olması ve etkin bir vatandaş olarak toplumsal yaşama uyum sağlaması eğitim kurumları aracılığıyla yerine getirilir (MEB, 2018a). Öğrencilere eğitim kurumlarının ilk kademesinden itibaren kazandırılmaya çalışılan vatandaşlık eğitimi hak, hukuk, adalet, sorumluluk, insan hakları ve eşitlik gibi kavramları içerir. Vatandaşlık eğitiminin bu anlamda insan hakları, demokrasi ve hukuku temel alarak tasarlandığı söylenebilir (Hoge, 2002). Vatandaşlık eğitimini temel alan bir ders olan sosyal bilgiler öğretim programında hukuki konuların amacı, hak ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmekle birlikte bireylerin hukuka yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2018b; Sawage ve Armstrong, 2004). Bu kapsamda hukuka yönelik ayrıntılı bilgilere sahip olmaktan ziyade, bireyin yaşadığı çevrede kendisi için gerekli ve yeterli düzeyde hukuki bilgi ve becerilere sahip olması şeklinde ifade edilen hukuk okuryazarlığı eğitimi, sosyal bilgiler ve ortaokul seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programlarında yer almıştır (Leming, 1995; Zariski, 2014). Hukuk eğitimi öğrencilere yönelik hukuk okuryazarlığı becerileri kazandırmayı amaçlayan bir terim olarak kullanılmakta ve bu yönüyle de vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda okul dışında mevcut yasalarla ilgili birtakım sorunlar yaşayan ya da temel hukuki bilgi ve becerilere sahip olmayan gençler için "sokak hukuku" eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Hukuk okuryazarlığına yönelik eğitim, bu alanda özel ihtiyacı

olduğu düşünülen öğretmen, akademisyen, iş adamı gibi diğer meslek gruplarını hedef almıştır (Hasan, 1994).

Hukuk okuryazarlığı becerileri sosyal bilgiler öğretim programının temel becerileri arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan hukuk okuryazarlığı becerileri ortaokulda hukuk ve adalet dersi adıyla seçmeli olarak da verilmektedir. Hukuk ve adalet dersi öğretim programındaki beceriler belirlenirken 2016 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde yer alan anahtar yeterlikler esas alınmıştır. Bu yeterlikler doğrultusunda hukuk ve adalet dersinde yer alan beceriler; "Araştırma, girişimcilik, iletişim, öz yönetim, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, çatışma çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati, gözlem, hakkını arama, inisiyatif alma, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kurallara uyma, öz denetim, sorun çözme ve kendini koruma," becerileridir (MEB, 2018b).

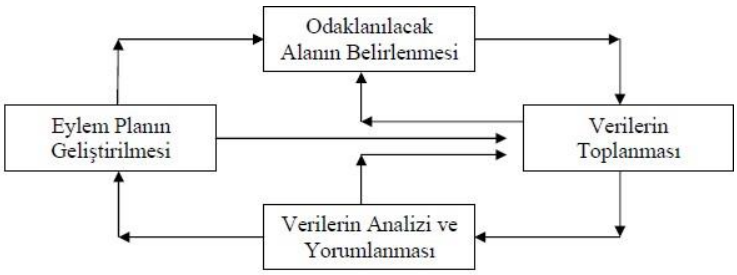
Yurt içinde ve yurt dışında hukuk okuryazarlığına yönelik çalışmaların; öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul idarecilerinin hukuk okuryazarlığı algılarını ve düzeylerini belirlemeyi amaçlaması, araştırmanın uygulamaya dayalı yapılmasında belirleyici olmuştur. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yurt içinde öğretmen, öğrenci ve okul idarecilerinin hukuk okuryazarlığına yönelik algı, görüş ve düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin ve öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı düzeylerini belirlemeye (Kara, 2017; Oğuz, 2013), öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin hukuk okuryazarlığına yönelik algı ve görüşlerini belirlemeye (Elbay, 2020; Köse ve Bursa, 2020; Haçat, 2019), okul idarecilerinin hukuk okuryazarlığına yönelik görüşlerini belirlemeye (Başaran, 2021), ortaokul hukuk ve adalet dersinin öğrencilerin hukuki bilgi ve becerilerine etkisini belirlemeye (Alıcı, 2014) yönelik çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Yurt dışında ise hukuk okuryazarlığına yönelik yapılan çalışmalar (Eni ve Arit, 2016; Marzooghi, Sadeghi, Mohammadi, Karimi ve Hammadzadeh, 2016; Schimmel ve Militello, 2007; Mirabile, 2013; Wagner, 2007; Nessel, 2002; Pereira, 1988) genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin hukuka yönelik görüşlerini, bilgilerini ve düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmanın uygulamaya dayalı etkinlikleri içermesi ve öğretmen adaylarına hukuk okuryazarlığı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırması yönüyle özgün olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Eğitim kurumlarında uygulamaya dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilere güncel konularla ilgili bilgi ve beceri kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda araştırma, süreç içerisinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara akılcı çözümler bulmayı amaçlayan eylem araştırması biçiminde modellenmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan uygulamalar haftada 2 saat olmak üzere on iki haftalık bir süreci kapsamaktadır. İlk hafta öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla ön algı formu uygulanmış ve öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 2-11. haftalarda araştırmacı tarafından hazırlanan (örnek olay metinleri, film ve makale analizi etkinlikleri, yazılı ve görsel içerikli etkinlikler, tartışma, drama tekniği vb.) uygulamaya dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 12. haftada ise bireysel görüşmelere ve son algı formlarına yer verilmiştir. Bu araştırma Mills (2003, s. 19) tarafından tasarlanan eylem araştırması döngüsü dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma döngüsü Şekil 1'de sunulmuştur.

Verilerin toplanması ve veri toplama araçları



Şekil 1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, s.19'dan uyarlanmıştır.

Eylem araştırmasının doğasına uygun olacak şekilde araştırmada, nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır (Mills, 2003, s.51). Bu araştırmada, odak grup görüşmesi formları, ön algı ve son algı formları, öğrenci etkinlik yaprakları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve bireysel görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın her sorusu araştırmanın amacına uygun olarak kategorilere ayrılmış ve verilen yanıtlar ilgili kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğin artırılması amacıyla elde edilen veriler ikinci bir araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. İki farklı araştırmacının farklı zamanlardaki analiz sonuçlarının aynı ya da benzer sonuçlar vermesi araştırmanın güvenilir olduğunu gösterir. Araştırmacının ve ikinci araştırmacının yaptığı kodlamaların tutarlılığı kappa değeri hesaplanarak belirlenmiştir. Fleis ve diğerleri (2003) Kappa değerinin yorumlanmasını aşağıdaki tabloya göre tespit etmiştir.

Tablo 1. Kappa Değeri

0.40	Zayıf
0.41- 0.75	Orta- iyi
0.75- 1.00	Çok iyi

Elde edilen verilerin tutarlılığı ikinci bir araştırmacı tarafından incelenerek hesaplanmış ve görüşmelerin güvenirlilik değeri 0,90 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda belirlenen temalardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak değerlendirilmiştir.

Yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini nasıl etkilediğine yönelik bulgular

Hukuk okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarından etkinlik öncesi ve sonrası toplanan veriler analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda "bilgi, beceri ve algı" temalarına ulaşılmıştır. Veri analizi sonucunda bilgi temasına yönelik katılımcı grubun görüşleri "hukuk kavramı", "hukuk okuryazarlığı kavramı" ve "hukuk okuryazarı bireyin nitelikleri" kategorisinde toplanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Hukuk Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	**Kategori**	**Uygulama Öncesi- Kod**	**Kodlanma Sayısı**
Bilgi	Hukuk Kavramı	Eşitlik ve adalet	10
		Düzeni sağlayan yasalar	7
		Hak arama	4
		Sorumluluk	2
		Devlet	1
		Anayasa	1
		TOPLAM	25
		Uygulama Sonrası- Kod	**Kodlanma Sayısı**
		Eşitlik ve adalet	17
		Hak arama	8
		Düzeni sağlayan yasalar	7
		Kurallara uyma	7
		Özgürlük	6
		Vatandaşlık bilinci	6
		Saygı duyma	4
		Maddi yaptırım	4
		Geleceğimizin teminatı	4
		Devlet	2
		Sorumluluk	2
		Temel haklar	1
		Sorun çözme	1
		Evrensellik	1
		TOPLAM	**70**

Yukarıdaki tabloya göre süreç öncesi katılımcılar hukuk kavramını "Eşitlik ve adalet", "Toplumsal düzeni sağlayan kurallar", "Hak arama", "Sorumluluk", "Devlet", "Anayasa" kavramları ile açıklamaktadır. Katılımcıların hukuk kavramı ile ilgili görüşleri olumlu olsa da bu konuda ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Katılımcılar süreç öncesi ifadelerinin yanı sıra süreç sonrasında hukuku "Kurallara uyma", "Özgürlük", "Vatandaşlık bilinci", "Saygı duyma", "Maddi yaptırım", "Geleceğimizin teminatı", "Temel haklar", "Evrensellik" ve "Sorun çözme" şeklinde tanımlamaktadır. Katılımcıların süreç sonrasında hukuk kavramına yönelik farklı ve ayrıntılı açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Süreç öncesinde katılımcıların çoğu hukuk kavramını "Toplumsal düzeni sağlayan

kurallar" şeklinde ifade ederken sürecin sonunda kavramı farklı açılardan, örnekler vererek açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Uygulama Oncesi- Kod	Kodlanma Sayısı
Bilgi	Hukuk Okuryazarlığı Kavramı	Hukuk bilgisi	5
		Yol gösterici	2
		Topluma uyum	1
		Hukuk sistemi	1
		Bilgim yok	12
		TOPLAM	**21**
		Uygulama Sonrası- Kod	**Kodlanma Sayısı**
		Hukuk bilgisi	17
		Kurallara uyma	7
		Hak ve sorumluluk	6
		Bilinçli-etkili vatandaş	4
		Saygı duyma	2
		Topluma uyum sağlama	2
		TOPLAM	**38**

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öncesinde katılımcıların büyük bir bölümü hukuk okuryazarlığı kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Az sayıda katılımcının ise hukuk okuryazarlığı kavramını sırasıyla "hukuk bilgisine sahip olma", "yol gösterici" "topluma uyum sağlama" ve "hukuk sistemi" şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Uygulama öncesinde katılımcıların hukuk kavramına yüklediği anlama benzer bir şekilde hukuk okuryazarlığı kavramını da yasalar çerçevesinde tanımladığı görülmektedir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların tamamı kavrama yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Etkinlik sonrası öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun hukuk okuryazarlığı kavramını "hukuk bilgisine sahip olma", "kurallara uyma", "hak ve sorumluluk", "bilinçli ve etkili vatandaş", "saygı duyma" ve "topluma uyum sağlama" şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Uygulama sonrasında katılımcıların hukuk okuryazarlığı kavramını yasalar ve kişilerarası ilişkiler boyutunda daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirdiği görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının "Hukuk Okuryazarı Bireyin Niteliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Uygulama Öncesi-Kod	Kodlanma Sayısı
Bilgi	Hukuk Okuryazarı Bireyin Nitelikleri	Adildir	2
		Araştırmacıdır	2
		Sorumluluk sahibidir	2
		Sorunlarını kendi çözer	2
		Eleştirel düşünür	2
		Saygılıdır	1
		Bilinçli bir bireydir	1
		Hakkını aramasını bilir	1
		Kurallara uyar	1
		Özgüven sahibidir	1
		Liderlik yapar	1
		Empati kurar	1
		Fikrim yok	9
		TOPLAM	**26**
		Uygulama Sonrası-Kod	**Kodlanma Sayısı**
		Sorunlarını kendi çözer	9
		Hakkını aramasını bilir	9
		Eleştirel düşünür	9
		Sorumluluk sahibidir	8
		Saygılıdır	6
		İletişime açıktır	6
		Adildir	6
		Empati kurar	5
		Hukuk bilgisine sahiptir	5
		Bilinçli bir bireydir	5
		Araştırmacıdır	5
		İlişkilendirme becerisine sahiptir	4
		Karşılaştırma becerisine sahiptir	3
		Kurallara uyar	3
		Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir	1
		TOPLAM	**84**

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öncesinde katılımcılar hukuk okuryazarı bireyin niteliklerini" Adil", "Araştırmacı", "Sorumluluk sahibi", "Sorun çözen", "Eleştirel düşünen", "Saygılı", "Bilinçli", "Hakkını arayan", "Kurallara uyan", "Özgüven sahibi", "Lider" ve "Empati kuran" şeklinde ifade etmekle birlikte önemli bir kısmı konuya ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiştir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların tamamı etkinlik öncesindeki görüşlerinin yanı sıra "İletişim", "Hukuk bilgisi", "İlişkilendirme", "Karşılaştırma", "ve "Yaratıcı düşünme" gibi hukuk okuryazarlığı becerilerine değinerek ayrıntılı açıklamalarda bulunmuştur.

Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerine yönelik bulgular

Araştırma kapsamında literatür incelemesi sonucunda hukuk okuryazarlığı becerileri belirlenmiştir. "Hukuk okuryazarlığına ilişkin beceriler" teması altında belirlenen "araştırma, eleştirel düşünme, iletişim, hak arama, inisiyatif alma, karşılaştırma, kurallara uyma ve sorun çözme" kategorileri katılımcı gruptan elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Aşağıda hukuk okuryazarlığına yönelik becerilerden hak arama, kurallara uyma ve sorun çözme ile ilgili elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

Tablo 5. Hak Arama Becerisine Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	Kategori	Uygulama Öncesi- Kod	Kodlanma Sayısı
Hukuk Okuryazarlığı Bcerileri	Hak Arama Becerisi	Hukuki kurumlara başvurma	8
		Haksızlık karşısında hakkını savunma	7
		Hakkını nasıl arayacağını bilmeme	4
		Hakkını arasa da adalete güvenmeme	4
		Hakkını nasıl arayacağını yeterince bilmeme	3
		Hak aramanın öneminin farkında olmama	2
		Bireysel başvurunun nasıl yapılacağını bilmeme	2
		Kendini doğru şekilde savunma	2
		TOPLAM	**32**
		Uygulama Sonrası- Kod	**Kodlanma Sayısı**
		Hak aramanın temel haklarımızdan biri olduğunu öğrenme	8
		Hukuki bir olaya nasıl yaklaşacağını bilme	6
		Bilinçli bir birey olarak hak ve sorumluluklarının farkına varma	5
		Hukukun toplum yaşamındaki etkisini kavrama	2
		Bireysel başvurunun nasıl yapılacağını bilme	2
		Her hakkın aynı zamanda bir sorumluluk gerektirdiğini anlama	1
		TOPLAM	**24**

Tablodan edinilen bilgilere göre uygulama öncesinde hak arama becerisine yönelik "Hukuki kurumlara başvurma", "Haksızlık karşısında hakkını savunma", "Hakkını nasıl arayacağını bilmeme", "Hakkını arasa da adalete pek güvenmeme", "Hakkını nasıl arayacağını yeterince bilmeme", "Hak aramanın öneminin farkında olmama", "Bireysel başvurunun nasıl yapılacağını bilmeme", "Kendini doğru şekilde savunma" kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların uygulama öncesinde hukuk okuryazarlığına yönelik hak arama becerisini genel olarak tanımlamaya çalıştığı ancak hak arama noktasında yeterli becerilere ya da kazanımlara sahip olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların adalete güven konusunda birtakım kaygılar taşıdığı söylenebilir. Katılımcı grubun uygulama sonrasında hak arama becerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise "Hak aramanın temel haklarımızdan biri olduğunu öğrenme", "Hukuki bir olaya nasıl yaklaşacağımı bilme", "Bilinçli bir birey olarak hak ve sorumluluklarımın farkına varma", "Hukukun toplum yaşamındaki etkisini kavrama", "Bireysel başvurunun nasıl yapılacağını bilme", "Her hakkın aynı zamanda bir sorumluluk gerektirdiğini anlama" kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların hak arama becerisine yönelik görüşlerinde süreç öncesine göre olumlu yönde bir farkındalığın ve değişimin olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6. Kurallara Uyma Becerisine Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	Kategori	Uygulama Sonrası-Kod	Kodlanma Sayısı
		Düzene uyum sağlamaktır	8
		Kurallara uyarım, sorgulamam	5
		Kurallara uymada eksiklerim var	4
		Kuralları sorgularım	3
		Vatandaşlık görevimizdir	3
		Kuralların gerekliliğine inanırım	3
		TOPLAM	**27**
Hukuk Okuryazarlığı Becerileri	Kurallara Uyma Becerisi	**Uygulama Sonrası-Kod**	**Kodlanma Sayısı**
		Kurallara uymanın önemini kavradım	10
		Birey olarak kuralları sorgulamayı öğrendim	8
		Kurallara uyulmadığında ne gibi sorunlarla karşılaşabileceğimi öğrendim	4
		Kurallara uymayı, uymayanları uyarmamız gerektiğini anladım	4
		Kurallara uymanın eğitimle ilişkisini kavradım	3
		TOPLAM	**29**

Tablodan edinilen bilgilere göre uygulama öncesinde kurallara uyma becerisine yönelik "Düzene uyum sağlamaktır", "Kurallara uyarım, sorgulamam", "Kurallara uyma konusunda eksiklerim var", "Kuralları sorgularım", "Vatandaşlık görevimizdir", "Kuralların gerekliliğine inanırım" kodlarının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların uygulama öncesinde hukuk okuryazarlığına yönelik kurallara uyma becerisini genel olarak tanımlamaya çalıştığı ancak kuralların içeriğini sorgulamadığı ve kurallara uymada eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı grubun uygulama sonrasında kurallara uyma becerisine yönelik görüşleri incelendiğinde "Kurallara uymanın önemini kavradım", "Birey olarak kuralları sorgulamayı öğrendim", "Kurallara uyulmadığında ne gibi sorunlarla karşılaşacağımı öğrendim", "Kurallara uymayı ve kurallara uymayanları uyarmamız gerektiğini anladım", "Kurallara uymanın eğitimle ilişkisini kavradım" kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların kurallara uyma becerisine yönelik görüşlerinde uygulama öncesine göre olumlu yönde bir farkındalığın ve değişimin olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Sorun Çözme Becerisine Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	Kategori	Uygulama Oncesi-Kod	KodlanmaSayısı
		Amaca ulaşmak için etkili araç ve olanakları kullanmaktır	**10**
		Sorun çözme becerisine sahip değilim	**6**
		Sorunlarımı kendim çözerim	**3**
		Başkalarının desteğine ihtiyaç duyarım	**3**
		Adli mercilere başvururum	**3**
		Bazen sorunlarımı nasıl çözeceğimi bilmiyorum	**2**
		TOPLAM	**27**
Hukuk Okuryazarlığı Becerileri	Sorun Çözme Becerisi	**Uygulama Sonrası-Kod**	**Kodlanma Sayısı**
		Sorunların üstesinden gelebileceğimi anladım	**11**
		Sorunlarımı nasıl çözebileceğimi öğrendim	**6**
		Etkinliklerden sonra sorun çözme becerim gelişti	**5**
		Sorunlarımı hukuka başvurarak çözebileceğimi anladım	**3**
		Sorunlarımı tartışarak çözebilmeyi öğrendim	**2**
		Sorunların çözümünde empatinin önemini anladım	**2**
		TOPLAM	**29**

Tablodan edinilen bilgilere göre uygulama öncesinde sorun çözme becerisine yönelik "Amaca ulaşmak için etkili araçları ve olanakları kullanmaktır", "Sorun çözme becerisine sahip değilim", "Sorunlarımı kendim çözerim", "Başkalarının desteğine ihtiyaç duyarım", "Adli mercilere başvururum", "Bazen sorunlarımı nasıl çözeceğimi bilmiyorum" kodlarının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün süreç öncesinde sorun çözme becerisine sahip olmadığı, kavramla ilgili tanımlamalarda bulunduğu ve sorunların çözümünde desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Katılımcı grubun uygulama sonrasında iletişim becerisine ilişkin görüşleri incelendiğinde "Sorunların üstesinden gelebileceğimi anladım", "Sorunlarımı nasıl çözeceğimi öğrendim", "Etkinliklerden sonra sorun çözme becerim gelişti", "Sorunlarımı hukuka başvurarak çözebileceğimi anladım", "Sorunlarımı tartışarak çözebilmeyi öğrendim", "Sorunların çözümünde empatinin önemini anladım" kodlarına ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların sorun çözme becerisine yönelik görüşlerinde uygulama öncesine göre olumlu yönde bir farkındalığın ve değişimin olduğu görülmektedir.

Uygulama öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı algılarına yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla süreç boyunca ulaşılan veriler metin ve içerik analizine tabi tutulmuş, analizlerin sonucunda elde edilen bulgular "Hukuk okuryazarlığına yönelik algılar" teması altında "Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik algıları" ile "sürece yönelik algıları" şeklinde iki kategoride toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik algıları kategorisi "olumlu" ve "olumsuz" algıları şeklinde iki alt kategoride toplanmıştır. Sürece yönelik kategori ise "Süreç öncesi ve sürece yönelik algıları" ve "Süreç sonrasına yönelik algıları" şeklinde iki alt kategoride toplanmıştır. Aşağıda gösterilen her iki tabloda öğretmen adaylarının kendilerine ve hukuk okuryazarlığına yönelik algılarında meydana gelen değişim karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kendileri ile İlgili Algılarına Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	**Kategori**	**Kod-Olumlu Algıları**	**Kodlanma Sayısı**	
			Uyg. öncesi	**Uyg. sonrası**
		Hakkımı nasıl arayacağımı bilirim	2	10
		Daha bilinçli biriyim	2	9
		Hukuka ilişkin farkındalık kazandım	-	7
		Hukuk okuryazarlıyla ilgili bilgi-beceri kazandım	-	7
		Olaylara eleştirel yaklaşırım	-	6
		AYM'ye bireysel başvuru yapabilirim	-	5
		Hukuka olan bakışım değişti	-	5
Hukuk Okuryazarlığına Yönelik Algılar	Kendilerine Yönelk Algılar	**TOPLAM**	**4**	**48**
		Kod-Olumsuz Algıları	**Uyg.öncesi**	**Uyg.sonrası**
		Sorumluluk almaktan kaçınırım	6	-
		Sorun çözme becerisine sahip değilim	6	-
		Karşılaştırma becerisine sahip değilim	6	-
		Olaylara hukuki açıdan yaklaşmam	5	-
		Kurallara yeterince uyan biri değilim	4	-
		TOPLAM	**27**	**0**

Yukarıdaki tabloya göre uygulama öncesinde katılımcıların kendilerine yönelik algılarında olumsuz bir durum söz konusuyken uygulama sonrasında olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde olumlu algıların sayısı 4 iken uygulama sonrasında 48; uygulama öncesinde olumsuz algıların sayısı 27 iken uygulama sonrasında 0'dır. Bu bilgilere göre katılımcıların hukuk okuryazarlığı ile ilgili kendilerine yönelik algılarında olumlu yönde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığı ile İlgili Algılarına Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	**Kategori**	**Kod**	**Kodlanma Sayısı**	
			Süreç öncesi-	**Süreç sonrası**
Hukuk Okuryazarlığına Yönelik Algılar	Sürece Yönelik Algıları	Etkileşimli, işbirlikçi öğrenmenin yoğun olduğu bir süreçti	-	8
		Başlangıçta soyut bilgilere sahiptim	4	-
		Zevkli, eğlenceli ve öğreticiydi	-	7
		Hukuka yönelik bilgi-becerim yetersizdi	5	-
		Adil ve demokratikti	-	5
		Faydalı ve eğiticiydi	-	3
		Akıcı ve heyecan vericiydi	-	2
		İlk başta teorik bilgilerle sıkılacağım kanısındaydım	2	-
		Uzun zaman aldığından yorucuydu	-	2
		İlgi çekiciydi	-	2
		Yoğun ama verimli geçen bir süreçti	-	1
		İlk başta uyum sorunu yaşadım	1	-
		Bilgi eksikliğinden ilk başta tedirgindim	1	-
		TOPLAM	**13**	**30**

Yukarıdaki tabloya göre süreç öncesinde katılımcıların hukuk okuryazarlığına yönelik algıları 13 iken süreç sonrasındaki algıları 30' dur. Bu açıklamalara göre katılımcıların hukuk okuryazarlığına yönelik süreç sonrası görüşlerinde olumlu anlamda artış olduğu görülmektedir.

Hukuk okuryazarlığı uygulamalarının öğretmen adaylarının yeterliklerini nasıl etkilediğiyle ilgili görüşlerine yönelik bulgular

Hukuk okuryazarlığı uygulamalarının öğretmen adaylarının yeterliklerini nasıl etkilediğine yönelik süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile öğrencilerin uygulamalara yönelik görüşlerini yansıtan günlüklerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Hukuk okuryazarlığı uygulamalarının öğretmen adaylarının yeterliğine etkisi teması altında öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki yeterliklerine etkisi kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategorilerden ise ilgili kodlara ulaşılmıştır. Bu verilere yönelik tema kategori, kod ve kodlanma sayısını içeren tabloya aşağıda yer verilmiştir

Tablo 10. Hukuk Okuryazarlığı Algılarına Yönelik Tema, Kategori, Kod ve Kodlanma Sayısı

Tema	Kategori	Kod	Kodlanma Sayısı
Uygulamaların Yeterliklere Etkisi	Bireysel Yeterliklere Etkisi	Hukuki bilgi ve becerim arttı	17
		Artık daha bilinçli biriyim	9
		Olaylara daha oblektif yaklaşıyorum	7
		Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum	6
		TOPLAM	**39**
	Mesleki Yeterliklere Etkisi	Öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulayabilirim	10
		Bir derste birden çok yöntem ve teknik kullanabilirim	6
		Konu ve kazanımlara uygun materyal kullanabilirim	4
		Mesleki anlamda deneyimim arttı	4
		TOPLAM	**24**

Yukarıdaki tabloya göre öğretmen adaylarıhukuk okuryazarlığı uygulamalarının bireysel ve mesleki yeterliklerine etkisini olumlu olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adaylarının tamamı sürecin bireysel yeterliklerine etkisini "Hukuki bilgi ve becerim arttı", "Artık daha bilinçli biriyim", "Olaylara daha objektif yaklaşıyorum", "Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum" şeklinde belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak K2, hukuka yönelik bilgi, beceri ve ilgisinin arttığını, hukukun sosyal bilgiler dersi için önemli olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir.

> Etkinlik sürecinde hukuk okuryazarlığıyla ilgili hak, hakkımızı arama sorunlarımızı çözme araştırma ve sorumluluk alma gibi birçok bilgi ve becerileri öğrendiğimi düşünüyorum. Önce, daha önce hukukla ilgili çok fazla ilgilenen biri değildim açıkçası etkinlikler sürecinde hukukun sosyal bilgiler dersi için önemli bir alan olduğunu anladım.

Diğer bir katılımcı K11 süreç sonunda bilinçli bir birey olma yolunda farkındalık kazandığını ve hukukun yaşamın her anında olduğunu şu sözleriyle ifade etmektedir.

> Hakkımı arama konusunda bilinçlendim. Örneğin haksızlığa uğrayacağım bir şey olursa olaya bağlı olarak artık ne yapmam gerektiği konusunda bilinçlendim. Yani şunun farkına vardım; hukuk, hayatımızın her alanında var, ben bunun farkında değilmişim. Bu okuryazarlığı dersini aldıktan sonra anladım ki hayatımın her safhasında var artık. Her şey ile ilişkilendirip hakkımı arayabilirim.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmanın sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların hukuk okuryazarlığı yeterliklerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu, hukuk okuryazarlığı bilgi boyutunda katılımcıların hukuk, hukuk okuryazarlığı kavramına ve hukuk okuryazarı bireyin niteliklerine ilişkin bilgilerinde artış olduğu, hukuk okuryazarlığı becerileri boyutunda her beceriye ilişkin farklı düzeylerde artış olmakla beraber katılımcıların hukuk okuryazarlığına ilişkin beceriler kazandığı tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde hukuk okuryazarlığına ilişkin yeterli bilgilere sahip olmadıklarını ve etkinliklerin sıkıcı olabileceğini düşünen katılımcıların uygulama sonrasında konuya yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda hukuk okuryazarlığı ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini artırdığı, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada süreç öncesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın süreç öncesindeki bu bulguları alanyazında hukuk okuryazarlığına ilişkin yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Kara, 2017; Oğuz, 2013). Kara yapmış olduğu araştırmasında nicel verilerden elde ettiği sonuçlara göre, öğretmen adaylarının hukuk

okuryazarlığı bilgi düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Oğuz, yapmış olduğu çalışmasında ortaokul öğrencilerinin hukuk okuryazarlığı bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarına benzer şekilde Mirabile (2013), araştırmasında öğrenci hakları ve güvenliği gibi hukuksal konularda öğretmenlerin yeterli bilgilere sahip olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmanın uygulama sonrası hukuk okuryazarlığına yönelik becerilerinden elde edilen bulgular ile Alıcı'nın (2016) bulguları benzerlik göstermektedir. Alıcı, "Ortaokul Hukuk ve Adalet Dersinin Öğrencilerdeki Hukuk Bilincini Geliştirmeye Etkisi" adlı araştırmasında ortaokul seçmeli hukuk ve adalet dersini alan 8. sınıf öğrencilerinin hukuka yönelik bilgi ve becerilerinin arttığını ve hukuku güncel hayatla ilişkilendirdiklerini saptamıştır. Bu araştırmada hukuk okuryazarlığı becerilerinden biri olan sorun çözme becerisine ilişkin olarak öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün süreç öncesinde sorun çözme becerisine sahip olmadığı, kavramla ilgili tanımlamalarda bulundukları ve sorunların çözümünde desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları Schimmel ve Militello (2007) ve Wagner'in (2007) araştırmalarından elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Bu araştırmalarda öğretmen ve okul idarecilerinin hukuk okuryazarlığı ile ilgili bilgilerin düşük olmasından dolayı okuldaki sorunları çözme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Köse ve Bursa (2020) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Hukuk Okuryazarlığına İlişkin Algıları" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin verilecek bir eğitimin hukuka olan bakış açısında etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Hoge (2002) ise bireyin toplumsal yaşamda hukuki bir olayla karşılaşmasının, hukuki tutum ve davranışları üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye ilişkin uygulamalı etkinlikler içermesi ve süreç sonrasında hukuk okuryazarlığı becerilerinde olumlu yönde bir değişimin yaşanması Köse ve Bursa'nın elde ettiği sonuçları ve Hoge'nin ifadelerini destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları almış oldukları hukuk okuryazarlığı eğitimi sonucunda mesleki anlamda yeterlikler kazandıklarını dile getirmektedir. Pereira (1988) yapmış olduğu çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hukuka yönelik dersleri etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için hukuk konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda hukuk okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmanın öğretmen adaylarının hukuki bilgi, beceri ve tutumlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulmuştur: Araştırma sürecinde gerçekleştirilen öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin dışında uygulamaya dayalı daha farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına hukuk okuryazarlığına yönelik hizmet öncesi eğitim seminerleri verilmelidir. Hukuk okuryazarlığı yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaya yönelik çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Kaynakça

Alıcı, A. H. (2014). *Ortaokul hukuk ve adalet dersinin öğrencilerdeki hukuk bilincini geliştirmeye etkisi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya.

Anayurt, Ö. (2011). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları.* On birinci basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aral, V. (2010). *Hukuk ve hukuk bilimi üzerine.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Başaran, K. Y. (2021). *Okul Yöneticilerinin Hukuk Okuryazarlığı Yeterliklerine ve Hak Arama Özgürlüğünün Kullanımına İlişkin Görüşleri,* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 585-608.

Eni, U. ve Arit, M. (2016). Knowledge of education law and human rights violations among secondary school personnel in Nigeria, *International Journal of Education Learning and Development, 4*(5), 38-47.

Fleis, J. L., Levin, B. ve Palk, M. C.: Statistical methods for rates and proportions. Wiley, Hoboken (2003).

Gözler, K. (2009). *Hukukun temel kavramları*. (6. Basım) Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Haçat, O. S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hukuk okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu*. İstanbul.

Hasan, F. R. (1994). Limits and possibilities of law and legal literacy / experience of Bangladesh women. *Economic and Political Weekly, 29*(44), 69-76. Retrieved from http://www.epw.in/journal/1994/44/review-womens-studies-review-issues

Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education and the social studies. *The Social Studies, 93*(3), 103-108. doi:10.1080/00377990209599891

Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Köse Ç. T. ve Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(*2*), 372-388. Doi: 10.19171/uefad.609049

Leming, R. (1995). *Essentials of law-related education*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Marzooghi, R., Sadeghi, M. H., Mohammadi, M., Karimi, M. H., & Hammadzadeh, K. M. (2016). Comparative study of legal literacy level of the elementary and secondary school teachers. *Journal of Politics and Law, 9*(9), 119-125.

MEB. (2018a). *Seçmeli hukuk ve adalet dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Erişim adresi https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

MEB. (2018b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu* (4,5,6,7. Sınıflar). Erişim adresi https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari /icerik/72

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide fort he teacher researcher*. New Jersey: Pearson.

Mirabile, C. (2013). *A comparison of legal literacy among teacher subgroups*. Doctorate Dissertation, Virginia Commonwealth University, Usa.

Nessel, P. A. (2002). *Youth courts in law-related education*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science, Education.

Oğuz, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Pereira, C. (1988). *Law-related education in elementary and secondary schools*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Savage, T. ve Armstrong, D. G. (2004). *Effective teaching in elementary social studies* (5nd ed.). New Jersey : Pearson Publishing.

Schimmel, D. ve Militello, M. (2007). Legal literacy for teachers: A neglected responsibility. Harvard Educational Review, 77(3), 257-284.

Wagner, P. H. (2007, November). *An evaluation of the legal literacy of educators and the implications for teacher preparation programs.* A paper presented at the Education Law Association 53rd Annual Conference, California.

Zariski, A. (2014). *Legal literacy: an introduction to legal studies.* Edmonton: AU Press.

17. Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda etkileyici okuma görselleri[1]

Ceren DEMİRTAŞ[2]

Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL[3]

APA: Demirtaş, C. & Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda etkileyici okuma görselleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 271-290. DOI: 10.29000/rumelide.1221528.

Öz

Bireyin ana dili becerilerinden biri olan okuma çok yönlü bir gelişim ve değişim arz etmektedir. Okuma becerisi alanında ele alınan konuların başında, günümüzde problem teşkil eden okuma alışkanlığı yer almaktadır. Okuma alışkanlığı bireyin okumayı sistematik biçime getirmesi, devamlı yaptığı bir davranış hâline dönüştürmesidir. Okuma alışkanlığının kazandırılması için birçok yerde okumanın önemini vurgulayan, okumaya motive eden, güdüleyen ve okumanın faydalarını gösteren görsellerle karşılaşılmaktadır. Fakat bu görsellerin bireyler üzerinde bıraktığı etki, bireylerin görseller hakkındaki duygu, düşünceleri ve görüşleri; öğrenci ve öğretmenlerin nasıl bir okuma görselinden etkilendiği bilinmemektedir. Araştırmanın amacı öğrenci ve öğretmenlere okumaya güdüleyici bir okuma görseli betimletmek veya çizdirmektir. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında, Uşak ili devlet ortaokullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri ve okullarda çalışmakta olan Türkçe öğretmenleridir. Katılımcılar gönüllülük esasıyla seçilmişlerdir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Formda öğrenci ve öğretmenlere etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özellikler sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerden etkileyici bir okuma görseli betimlemeleri veya çizmeleri istenmiştir. Ayrıca bir ayda kaç kitap okudukları ve okudukları kitap türü de sorulmuştur. Veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin çizdikleri ve betimledikleri görseller sunulmuştur. Öğrenci ve öğretmenlere göre etkileyici bir okuma görselinin; dikkat çekici, mesajı anlaşılır, yaş grubuna uygun, renkli, ilgi çekici, doğayla ilgili ve bilinçlendirici olması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, okuma görselleri, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri

Impressive reading visuals according to student and teacher's opinions

Abstract

Reading, which is one of the native language skills of the individual, presents a versatile development and change. At the beginning of the subjects discussed in the field of reading skill is the habit of

[1] Bu makale Ceren DEMİRTAŞ'ın, Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda, Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL danışmanlığında yapmış olduğu "Okuma üzerine kurgulanmış görsellerin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi" (2021) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Bilim Uzmanı (Kütahya, Türkiye) / Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Kütahya, Türkiye), ceren.kervan@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-3094-3953 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221528]

[3] Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Kütahya, Türkiye), fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3981-9841

reading, which is a problem today. The habit of reading is the individual's systematic way of making reading and turning it into a behavior that he constantly does. In order to gain the habit of reading, visuals emphasizing the importance of reading, motivating and motivating reading and showing the benefits of reading are encountered in many places. However, the effect of these images on individuals, their feelings, thoughts and opinions about the images; It is not known how students and teachers are affected by a reading visual. The purpose of the research is to have students and teachers describe or draw a reading image that motivates reading. Scanning method was used in this study. The participants of the research are secondary school students studying in public secondary schools in Usak and Turkish teachers working in schools in the 2020-2021 academic year. Participants were selected on a voluntary basis. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. In the form, students and teachers were asked about the characteristics that an impressive reading image should have, and students and teachers were asked to describe or draw an impressive reading image. In addition, the number of books they read in a month and the type of book they read were also stated. The data were interpreted with content analysis. Visuals drawn and described by students and teachers are presented. According to students and teachers, an impressive reading visual; It has been determined that it should be remarkable, the message is understandable, appropriate for the age group, colorful, interesting, related to nature and raising awareness.

Keywords: Reading, reading habit, images of reading, views of students and teachers

Giriş

Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren dili edinmekte, sonrasında eğitim-öğretim hayatıyla öğrenmeye başlamaktadır. Dil öğrenme bireyin kendi isteğiyle gerçekleşen bir süreçtir. Temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanından oluşan Türkçe dersi bireyin dil öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Okullarda verilen ana dili eğitiminin genel hedefi; öğrencilerin hayat boyunca kullanabilecekleri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle etkili iletişim kurarak sosyal ve bireysel yönden kendilerini geliştirmesi ve mesleki beceriler kazanmasıdır. Okullarda ilk olarak okuma-yazma öğretilir ve daha sonra verilen okuma eğitiminin temel hedeflerinde okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, okuma ilgisi aşılanmaya çalışılır (Güneş, 2013b). "Okuma, bilgi edinmenin yollarından biri, hayatın devamını sağlamak ve toplumda kendini gerçekleştirebilmek için önemli bir vasıta, kültürü tanımak ve aktarabilmek için bir araçtır" (Ürün Karahan, 2015: 14). Okuma doğuştan gelen bir beceri değildir. Çocuklar okumayı kendi kendilerine bir anda öğrenemezler. Okullarda sistemli bir eğitim ve çeşitli etkinliklerle okuma öğretilmektedir. Okumak bireyin okul hayatının temel parçasıdır. "Okuma hem bir yetenek hem de davranış biçimidir. Okuma etkinliği, yazılanların nasıl okunacağı bilgisi ve bunu yapmak için duyulan gereksinim bir araya getirilerek gerçekleştirilir" (Savaş, 2018: 73).

Okulda ilk önce okuma ve yazmayı öğrenen öğrenci, ne kadar doğru öğrenirse o kadar doğru okur, ne kadar doğru okursa o kadar doğru anlar ve o kadar doğru yazar ya da o kadar doğru konuşarak doğru anlatır. Öğrencinin bu becerilere sahip olması ana dili eğitiminin hedeflerindendir. Bu hedefler sadece okul hayatında değil bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyacıdır (Güneş, 2013b). Ana dili eğitiminde okuma becerisi bireye akademik olarak fayda sağladığı gibi bireyin günlük yaşamına da birçok yönden fayda sağlamakta ve bireyin günümüz çağına ayak uydurabilmesinde önemli bir yer arz etmektedir. "Öğretim hayatının neredeyse tamamında okuma yardımıyla bilgiye ulaşılmakta ve öğretim hamleleri bu temel üzerine inşa edilmektedir. Bu yönüyle, okuma alışkanlığı kişiye yaşamı boyunca kullanacağı öğrenme kaynaklarının kapılarını aralamaktadır. Okuma alışkanlığının edinilmesi, birçok entelektüel maharetin de aktif kullanımını sağlamaktadır" (Sevgi ve Karakaya, 2021: 1205).

Okuma alışkanlığı bireye zengin kelime hazinesi; analiz, sentez, değerlendirme gibi birçok üst düzey düşünme becerisi kazandırır ve bireyin ufkunu açar. Tüm bu kazanımlar bireye hızla değişen ve gelişen dünyayı anlamlandırma sürecinde fayda sağlar (Aküzüm ve Bars, 2022). Çağdaş ve düzeyli bir toplum, okuma yetenek ve alışkanlığı kazanmış bilinçli bireylerden oluşmaktadır. Okuma bireyi topluma kazandırarak, bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlar. Okuyan birey daha eleştirel ve seçici olur, değerlendirme yeteneği kazanır. Aynı zamanda okuma eylemi bireyin iç dünyasını geliştirerek, dış dünyasına da ışık tutar. Okuma sayesinde yorumlama becerisi kazanan birey, kendini daha iyi ifade edebilir, yeni bilgiler edinerek her açıdan kendini geliştirebilir. Tüm bu faydalar okuma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesiyle elde edilir. Okuma eğitimi, okullarda ilköğretimin başından sonuna kadar verilir. Birey sonraki eğitim hayatında da bu beceriyi kazanmaya devam eder ve okuma ömür boyu süren bir etkinlik hâline gelir (Topçuoğlu, 2010).

Günümüzün en sık gündeme gelen problemlerinden biri okuma alışkanlığıdır. Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı ile ilgili tutumun genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir (Şeref ve Şahin, 2022). Alışkanlık bir davranışın sürekli hâle getirilme işidir. Okuma alışkanlığı, okumayı hayatı boyunca sürekli ve düzenli uygulayan kimselerin okuma faaliyetidir. Günümüzde büyük çoğunluğun okulda okumayı öğrendikten sonra bunu sadece ihtiyaç olarak yapması, alışkanlık hâline getirmemesi, okumayan bir toplumun oluşmasına neden olmuştur. Türkiye İstatistik Kurumu "Zaman Kullanım Araştırması Raporu" (2014- 2015) verilerine göre okuma oranı % 3,2'dir. Bu oran da Türk toplumunun okuma kültürüne neredeyse hiç sahip olmadığını göstermektedir.

Okumayı alışkanlık hâline getirip, toplumca benimsemek okuma kültürünün oluşması demektir. "Okuma kültürü, 'bireyin okuma eylemi ile ilişkisinin düzeyi ve niteliği' anlamına gelir" (Yılmaz, 2012: 146). Okuma kültürü; bireylerin yazılı materyallerin kendisine sunduğu mesajları anlaması, sorgulaması, paylaşması ve bunu alışkanlık hâline getirerek birçok fayda sağlamasıdır (Sever, 2013). Bireyler kazandıkları okuma becerisini, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığına dönüştürerek okuma kültürü edinmektedir. Okuma kültürüne sahip bireylerin yetiştirilmesi, toplumun da bu kültürü benimsemesini sağlamaktadır (Öztürk, 2020). Toplumun okuma kültüründen bahsedebilmek için okumanın toplum olarak her bireyde uygulanan bir eylem olması gerekir. Okuyan bireyler toplumun diğer bireylerini etkileyerek onlarda okuma alışkanlığı oluşturabilir. Böylelikle toplumda okuyan birey sayısı arttıkça okuma kültürü yapısı yerleşir (Gürcan, 1999).

"Her geçen gün, okuma veya okuma kültürünün birey ve toplumlar için vazgeçilemez birer değişim ve gelişim alanları olduğu ve bu değişim ve gelişim alanlarının ihmal edilemeyecek düzeyde önem arz ettiği daha iyi anlaşılmaktadır" (Şeref ve Şahin, 2022: 134). Okuma kültürünün oluşması için toplumu oluşturan bireylerde ilgi, istek ve motivasyonun olması gerekmektedir. Okuma ilgisi bireyin zihnini harekete geçiren ve bireyi okumaya yönlendiren bir güçtür. Bu güç okumayı sevme, alışkanlık hâline getirme, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme gibi çeşitli yararlar sağlamaktadır. Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında en başta çocuğun ailesi, sonra da içinde yaşadığı toplum, okulu ve öğretmeni yer almaktadır. Okuma alışkanlığının erken yaşlarda edinilmemiş olması okuma alışkanlığını olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun için okumanın erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir. Çocukların kitaba ve okumaya karşı ilgileri yaş ilerledikçe azalabilmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ebeveynin rolü son derece önemlidir (Topçuoğlu Ünal ve Yiğit, 2014). Anne ve baba çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ve okuma eylemini bir zevk hatta yaşam biçimi hâline getirmesine öncü ve rehber olmalıdır. Kitap okumanın, öğrenim sürecinin bir parçası olduğu ve yaşam boyu süreceği öğretmenler tarafından özellikle vurgulanmalıdır. Okuma alışkanlığı kazanmayanların öğrenimlerinin eksik kalacağı anlayışı öğrencinin zihninde yer

etmelidir. Bireylerin nesnel, özgür ve eleştirel bir düşünce tarzına sahip olması için kitap okuması gerektiği görüşü her yaş grubuna kazandırılmalıdır.

Türkiye'de 15 yaş üstü nüfusun okuma alışkanlıklarını; kitap seçme, okuma ve satın alma davranışlarını; sosyal medya, televizyon kullanma alışkanlıklarını; kütüphane kullanımlarını; kitaba erişimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini belirlemek ve okuma kültürü oluşturmak için yapılması gerekenleri saptamak amacıyla Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu ve Türkiye Yayıncılar Birliği tarafından 2019 yılında "okuma kültürü araştırması" yapılmıştır. Araştırmada okumayı en çok neyin tetiklediğinin belirlenmesi, Türkiye'deki okur profilinin ve okuma kümelerinin oluşturulması, okuma alışkanlıklarının incelenerek ailelerin bu konuda neler yaptıkları ve kitaplara, kütüphanelere erişimde karşılaşılan zorlukların tespiti yapılmıştır. Araştırmanın veri ve analiz sonuçları raporlanmıştır. Bu raporda araştırma bulgularına göre son üç ayda en az bir kitap okuyanların oranı %64, inanç veya ders kitapları dışında basılı kitap okuma oranı %44,6, kitap satın almak için en çok etki eden faktörlerin kitabın konusu ve arkadaş tavsiyesi olduğu, bir yılda hiç kitap almayanların oranı %40, 20'den fazla kitabı olanların oranı %32, evinde 20- 100 arası kitap olanların oranı %42 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara göre okuma kümeleri incelendiğinde okuyanlar grubu %42,3'tür. Okumayanlar grubu ise %22,5'tir. Türkiye üç ayda ortalama 2,7 kitap okumuştur. Okumanın toplumda daha çok keyif için yapılan bir eylem olduğuna ve toplumun dörtte birinin ayda en az bir kitap aldığına, okumanın en çok evde yapıldığına ulaşılmıştır. Sosyal medya kullananların daha fazla kitap okuduğu, toplumun üçte birinin fuarlarla temasının bulunduğu, ülke genelinde kütüphanelerin fazla kullanılmadığı görülmüştür. Ailenin kitap almasının okumayı artırdığına ulaşılmıştır. Okuma kültürünün ailenin desteğiyle artacağı savunulmakta ve genç ailelerin okumaya daha çok destek verdiği gözlemlenmiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırılmadan önce öğrencilerin okuma becerilerine önem verilmelidir. "Okuma becerilerini geliştirmede okuma modellerinden ve Türkçe öğretimindeki uygulamalardan hareket edilmektedir" (Güneş, 2007: 149). Bu okuma modellerinden biri de görsel okumadır ve aynı zamanda Türkçe öğretiminde görseller kullanılmaktadır. Özbay'a (2014) göre görsel okuma, birtakım imgeleri anlamak ve imgelere dayalı yorumlara ulaşmaktır. Öğrencilerin görsel imgeleri değerlendirmesi, görsel öğrenme tekniklerini kullanması amaçlanmakta ve görseller önem kazanmaktadır. Bunun sebebi ise günümüz çağında bilgilerin dijital ekranda görsellerle yayılmasıdır. Bilgileri yönetmek üst düzey görsel becerilerin kullanılmasına bağlı olarak öğrencide öğrenmeyi, düşünmeyi, anlam kurmayı sağlamaktadır. Görsellerle öğrencinin zihni uyarılarak dikkati dinç tutulabilmektedir.

"Teknolojinin hızla ilerlediği günlük yaşantıda; televizyonda, bilgisayar ekranında, fotoğraflarda ve görsel imajlarda sürekli bir bilgi yüklemesi ile karşılaşılmaktadır. Bu bilgileri anlamlı bir şekilde yorumlamak, günlük yaşantının devam ettirilebilmesi, bireyler arasında iletişimin sağlanabilmesi ve yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için gereklidir" (Melanlıoğlu, 2012: 317). Son yıllarda dünyada bilgi üretimi hızla artmış ve bilgiler sadece yazılı değil görsel olarak da sunulmaya başlanmıştır. Bu durum görsel bilgi kültürünü oluşturmuş ve görsel öğrenmeyi yaygınlaştırmıştır. "Birey olarak yaşamsal faaliyetleri kolaylaştırmak, toplumsal düzene uyum sağlamak, gereksinimleri karşılamak için üretilenden yararlanmak gibi amaçlar doğrultusunda, bilgi birikimi ve deneyimler sonucunda öğrenilmiş ve sürekliliğini koruyan görsel okumalar, her an ve alanda gerçekleştirilmektedir" (Özgeldi Büyüktopbaş ve Uçar, 2021: 164). Okullarda öğrenciler görseller aracılığıyla bilgiye ve düşünceye ulaşabilmektedir. Görselleri kavramak artık kendini güncel olarak yenilemek ve topluma ayak uydurmak isteyen her birey için bir şart hâline gelmiştir. Bireyin mesajı doğru algılayabilmesi için verilen görseli okuyabilmesi gerekmektedir. "Bir görseli okumak demek her şeyden önce onu fark etmek ve algılamak

demektir. Bir başka ifadeyle dışarıdan gelen görsel bir uyarıcıyı iç görüntüye yani zihinsel görüntüye ve kavrama dönüştürmek demektir" (Güneş, 2013a: 4).

Okuma becerisinin kazandırılmasında kullanılan yöntem-tekniklerin ve buna ilişkin materyallerin kalıcı öğrenmeyi sağlaması gerekmektedir. Bu da öncelikle okuyucunun görsel algısının oluşturulmasına bağlıdır. Öğrenci görsel algısını kullanarak okuma becerisini geliştirir. Görseller; soyut olanı somutlaştırarak bireyin daha net anlamasını sağlar, bu da bilginin kalıcılığını artırır. Eğitim ve öğretimde kullanılan görsel materyaller büyük öneme sahiptir. Zor ve karmaşık durumları daha kolay kavranabilir hâle getirerek öğrencinin bu zihinsel süreci yapılandırmasına katkı sağlar (Kuşçu, 2017). "İnsanlığın varoluşundan beri görsellik, iletişimin başlıca anahtarı olmuştur. Bilginin hızla çoğaldığı ve tüketildiği çağımızda ise, görselliğin önemi daha da artmaktadır. Nitekim pek çok eğitimbilimci çocukların öğrenmelerinde görsel yolun, etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtirler" (Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010: 722). Görseller sayesinde hayal gücünün gelişmesi, buna yönelik öğrencide ilgi ve isteğin oluşması, bunun sonucunda da öğrencinin derse katılımıyla keyifli bir eğitim-öğretim, verimli bir ders ve kaliteli bir ortam oluşması sağlanabilmektedir. Bu yüzden görseller okuma alışkanlığının oluşmasında da yardımcı faktörler olmaktadır.

Derste öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun araç- gereçlerin kullanılması, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Günümüzde eğitim, sanat ve benzeri alanlarda kullanılan görsel- işitsel araçlar, kitleleri etkileme ve eğitme gücüne sahip hâle gelerek günden güne önemini göstermektedir. Görsel ve işitsel ögeler, amaçlandığı gibi kullanıldığında eğitim- öğretim daha eğlenceli hâle gelmekte ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilere neden olarak öğretimi kolaylaştırmaktadır. Görsellerin önemini karikatürist William Gropper "Bir resim bin sözcüğe bedeldir" cümlesiyle vurgulamıştır (Kuşçu, 2017). "Görsel öğelerin hem soyut hem de soyut düşünme aşamasında ama özellikle de somut düşünme aşamasında öğrencilerin düşünme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirici bir yönünün olduğu bilinmektedir" (Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012: 2233). Kısaca görseller, gelişen ve değişen teknoloji çağında bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Toplumdaki her birey yürüdüğü caddelerde, yaşadığı ortamda, izlediği televizyonda kısaca her zamanda ve her mekânda görsellerle karşılaşabilmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Her birey birbirinin aynısı değildir; özellikleri, kapasitesi, zekâ düzeyi, algılama biçimi, öğrenme yöntemi farklıdır. Dolayısıyla her bireyin kitaplar hakkındaki görüşleri, kitap okuma alışkanlıkları, kitaba olan ilgileri de farklıdır. Bu yüzden araştırmada öğrenci ve öğretmenlere etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özellikler sorulmuş, öğrenci ve öğretmenlerden etkileyici bir okuma görseli betimlemeleri veya çizmeleri istenmiştir. Böylece okuma görsellerinin bireyleri etkileyerek okuma alışkanlığı kazandırması ve toplumda okuma kültürünün oluşması hedeflenmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlere bir ayda kaç kitap okudukları ve okudukları kitap türünün de sorulması, sahip oldukları okuma alışkanlığının belirlenmesini sağlamaktadır. Araştırma öğrenci ve öğretmenleri bu konuda düşündürmesi, kitabın öneminin kavranması, etkileyici kitap okuma görsellerinin okuma alışkanlığına katkı sağlaması ve yeni okuma görselleri oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseninde, geçmişte olmuş veya hâlâ olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır. Var olanın değiştirilmeden gözlenip sunulması esastır. Araştırmacı bunu yaparken doğrudan incelenecek olana ya da önceden olan görüntü, resim, istatistik,

yazılı belge ve görüntü verilerine, alandaki uzmanlara başvurur. Verileri düzenleyip kendi gözlemleri ile yorumlar (Karasar, 2017). Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özellikler hakkında görüşleri alınmış ve onlardan etkileyici bir okuma görseli çizmeleri/betimlemeleri istenmiştir. Veriler uzman görüşüne başvurularak hazırlanan form aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek rapor hâline getirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet ortaokullarında öğrenim gören 40 ortaokul öğrencisi ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasıyla araştırmaya dâhil olmuşlardır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde araştırmacı yakın ve erişilebilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

40 öğrenci ve 25 öğretmenin kişisel bilgiler, kitap okuma sıklığı gibi formun birinci kısmında yer alan sorulara verdikleri cevaplar, frekans ve yüzde değerleri alınarak gösterilmiştir. "Frekans dağılımı, belli bir değişkene ait her bir verinin yinelenme (f) sayısını gösteren bir tanımlamadır. Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmanın bir yolu, frekans dağılımı çıkartmaktır" (Karasar, 2017: 259). Frekans dağılımı ve yüzde değerleri "SPSS 22" bilgisayar programı kullanılarak elde edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu dolduran katılımcı öğretmenlerin, formun birinci kısmında yer alan sorulara verdikleri cevaplar tablolaştırılmıştır.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Cevapları

	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	18	72
	Erkek	7	28
Yaş	30- 35	9	36
	35- 45	14	56
	45- 55	2	8
Bir ayda okuduğu kitap sayısı	1-4	19	76
	5-7	3	12
	8 ve üzeri	3	12
Okuduğu kitap türü	Roman	12	48
	Deneme	5	20
	Hikâye	4	16
	Macera	2	8
	Karma	2	8
Öğrenim durumu	Lisans	22	88
	Yüksek lisans	2	8
	Doktora	1	4
Mezun olduğu fakülte	Eğitim fakültesi	21	84
	Fen- edebiyat	3	12
	fakültesi	1	4
	Diğer		
Mesleki deneyim	5-10	2	8
	10-15	9	36
	15-20	9	36
	20 ve üzeri Toplam	5	20
		25	100

Tabloya göre; katılımcı öğretmenlerin 18'i kadın, 7'si erkektir. Çoğunluğu (%72) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş grubu 30-35 olan 9 öğretmen, 35-45 olan 14 öğretmen, 45-55 olan 2 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%56), 35-45 yaş grubundadır. Öğretmenlerin 19'u bir ayda 1-4, 3'ü bir ayda 5-7, kalan 3'ü bir ayda 8 ve üzeri sayıda kitap okumaktadır. Çoğunluk sayıda (%76) öğretmen, bir ayda toplam 1 ve 4 aralığında kitap okumaktadır. Okunulan kitap türlerinde ise; 12 öğretmen romanı, 5 öğretmen denemeyi, 4 öğretmen hikâyeyi, 2 öğretmen macerayı, 2 öğretmen de karma türleri tercih etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yarıya yakını (%48) roman okumaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 22'si lisans, 2'si yüksek lisans, 1'i doktora mezunudur. Öğretmenlerin çok düşük oranda yüksek lisans (%8) ve doktora (%4) yaptığı görülmektedir. Mezun olunan fakülte %84 oranında eğitim fakültesidir. Bunu %12'lik oranla fen-edebiyat fakültesi ve %4 oranla diğer fakülteler takip etmektedir. Öğretmenlerin diğer fakültelerden atanma oranı oldukça düşüktür. Mesleki deneyimi 10-15 ve 15-20 olan 9 öğretmen, 5-10 yıl mesleki deneyim süresine sahip olan 2 öğretmen, 20 ve üzeri mesleki deneyim süresine sahip olan 5 öğretmen bulunmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenlerin tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcı öğrenciler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu dolduran katılımcı öğrencilerin, formun birinci kısmında yer alan sorulara verdikleri cevaplar tablolaştırılmıştır.

Tablo 2: Katılımcı Öğrencilerin Cevapları

	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	20	50
	Erkek	20	50
Sınıf düzeyi	5.sınıf	10	25
	6.sınıf	7	17,5
	7.sınıf	10	25
	8.sınıf	13	32.5
Bir ayda okuduğu kitap sayısı	0	2	5
	1-4	22	55
	5-7	6	15
	8 ve üzeri	10	25
Tercih ettiği kitap türü	Resimli	30	75
	Resimsiz	10	25
	Toplam	40	100

Tabloya göre, araştırmaya 20 kadın ve 20 erkek öğrenci katılmıştır. Cinsiyet dağılımında yüzdelik oranları eşittir. Öğrencilerin 10'u 5. sınıfa, 7'si 6. sınıfa, 10'u 7. sınıfa ve 13'ü 8. sınıfa gitmektedir. 5. ve 7. sınıfa giden öğrenci sayısı eşittir. Katılımcı öğrencilerin 2'si bir ayda hiç kitap okumamaktadır. Bir ayda 1-4 kitap okuyan öğrenci sayısı 22'dir. 5-7 kitap okuyan öğrenci sayısı 6'dır. Bir ayda 8 ve üzeri kitap okuyan öğrenci sayısı ise 10'dur. Dolayısıyla öğrencilerin yarıdan fazlası (%55) 1-4 kitap okumaktadır. Öğrencilerin 30'u resimli, 10'u resimsiz kitap tercih etmektedir. Resimli kitap tercih eden öğrencilerin oranı %75'tir. Bu oran görsellerin önemli olduğunu savunan bu araştırmaya katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin resimli kitap okumaları bu bakımdan değer taşımaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Öğrencilere ve öğretmenlere ayrı form hazırlanmıştır. Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcı öğretmenlere cinsiyeti, yaşı, kitap okuma sıklığı, okuduğu kitap türleri, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte ve mesleki deneyim süresi sorulmuştur. Katılımcı öğrencilere ise cinsiyeti, sınıfı, kitap okuma sıklığı, resimli ya da

resimsiz kitap tercihleri sorulmuştur. İkinci kısımda öğrenci ve öğretmenlerin etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özellikler hakkında görüşleri alınmış ve katılımcılardan etkileyici bir okuma görseli çizmeleri veya tasvir etmeleri istenmiştir. Soruların geçerlik ve güvenirliği araştırmacı tarafından yapılan pilot uygulama ile saptanmıştır. Araştırmada sorular hazırlanırken ilgili alan yazın taranarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, geçerliği test etmek için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Uzman görüşlerinden yola çıkarak oluşturulan sorular ön uygulama yapılarak denenmiştir. Pilot uygulama üç öğrenci ve iki öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda formun uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi araştırmada kullanılan aracın içeriğinin incelenmesi ve istatiksel olarak gösterilmesidir. (Neuman, 2017). Araştırmanın verileri betimsel istatistiklerle de desteklenmiştir. "Nitel veriler, toplumsal yaşamdaki insanlar, eylemler ve olayları tarif ya da temsil eden metin, yazılı kelimeler, cümlecikler veya semboller biçimindedir. Nitel araştırmacılar seyrek olarak istatistiksel analiz kullanır" (Neuman, 2017: 659). Analiz edilen bulguların frekans ve sıklık değerlerine "SPSS 22" paket programı kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmada çıkan sonucun gerçeği yansıtması ve samimi olması için katılımcıların cevapları doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcılar harf ve numarayla gösterilmiştir. Analiz edilen veriler, araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlere göre etkileyici bir okuma görselinin nasıl olması gerektiğine dair bulgular

Öğretmenlere etkileyici bir okuma görselinin nasıl olması gerektiği sorulmuş ve alınan cevaplar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3: Etkileyici Bir Okuma Görselinin Taşıması Gereken Özellikler

Özellik	Katılımcı	(f)
Dikkat çekici	K1, K3, K5, K6, K14, K15, K18, K19, K21, K22, K25	11
Merak uyandırıcı	K2, K5, K18, K19	4
Mesajı anlaşılır	K4, K5, K7, K14, K17	5
Renkli	K3, K6, K19	3
Metnin içeriğine uygun	K8, K22, K25	3
Doğru renk kullanımı	K9, K25	2
Yaş grubuna uygun	K5, K10, K15, K17, K22	5
İlgi alanlarına hitap eden	K11	1
İlginç	K12	1
Anlaşılır	K13	1
Fantastik	K16	1
Okuma isteği uyandıran	K20, K24	2
Güncel	K21	1
Yazısız	K23	1
Hayal gücünü geliştiren	K15, K18, K24, K25	4
Çarpıcı	K4	1
Yorumlanabilir	K4	1
Zıtlıkları ifade edici	K6	1
İz bırakan	K7, K21	2
Gerçekçi	K8	1
Yönlendirici	K9	1
Yaşam şartlarına uygun	K10	1
Dijital yaşama yönelik	K11	1

Yararlı	K12	1
Düşündürücü	K12	1
Güldürücü	K12	1
Özlü	K12	1
Evrensel	K17	1
Farklı	K19, K23	2
Bilimsel	K21	1

Tablo 3'te tek tek katılımcıların verdikleri cevaplar kullanılarak, etkileyici bir okuma görselinin taşıması gerektiği özellikler toplamda 30 adet olarak ele alınmıştır. Katılımcıların çoğu (11 öğretmen), etkileyici okuma görselinin dikkat çekici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında en çok vurgulanan özellikler sırasıyla mesajı anlaşılır, yaş grubuna uygun, merak uyandırıcı, hayal gücünü geliştiren, renkli ve metnin içeriğine uygun olmasıdır. Ayrıca öğretmenler etkileyici bir okuma görselinin; doğru renklerin kullanılması, okuma isteği uyandırması, iz bırakması ve farklı olması gerektiğini düşünmektedir. Bazı öğretmenlerin konuya bakış açıları aşağıda sunulmuştur:

> "*Bence etkili bir okuma görseli için günümüz dünyası üzerinden çizimler yapılmalı. Karakterler çocuk olmalı, onların günümüz dünyasındaki bakış açıları yansıtılmalı, renkler doğru şekilde kullanılmalı. Öğrencileri tedirgin edecek ya da yanlış yönlendirecek öğelere yer verilmemeli. Kız ve erkek öğrencilere eşit oranda yer verilmeli. Günümüzde sıkça karşılaştığımız dijital okuma üzerinde de durulabilir*" (K9).

> "*Yaş grubuna ve yaşam şartlarına hitap etmelidir. Onların günlük hayattaki karşılaştıkları durum veya olaylarla alakalı olmalıdır. Hayatında trene binmemiş bir öğrenciye tren içinde okumanın önemini anlatan bir resim seçilmemelidir*" (K10).

> "*Bir önceki soruda ne kadar 6. resim etkiledi desem de bana göre okuma görseli fotoğraf değil, çocukların beğeneceği resimlerden oluşmalıdır. Fotoğraf bana göre çok gerçekçi, hâlbuki kitaplar benim kafamda gerçeği yansıtmaz. Ben kitaptaki dünyayı kafamda kendim çizerim. Orası benim ayrı bir dünyamdır. Kitaplar, beni gerçek dünyadan ayırıp bambaşka dünyalara götüren bir araçtır. Bu yüzden görsellerinin de fantastik veya illüstrasyon tarzında olmasının uygun olacağını düşünüyorum*" (K16).

Öğretmenlerin etkileyici bir okuma görseli çizmelerine dair bulgular

Öğretmenlerden etkileyici bir okuma görseli çizmeleri ya da hayallerindeki etkileyici bir okuma görselini tasvir etmeleri seçenekli bir soru olarak sorulmuştur. Çizim kabiliyet gerektiren bir beceridir. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu (21 kişi) yeteneğinin olmadığını üzülerek belirtmiş, kendilerini etkileyen bir okuma görselinin nasıl olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenlerden bazıları (4 öğretmen) soruyu boş bırakmıştır. Her bir öğretmenin etkilendiği, hayal ettiği, betimlediği görsel farklı ve özgündür. Bu yüzden veriler tek tek, doğrudan alıntılar hâlinde sunulmuştur.

> *"Sahil kenarında kitap okuyanları görünce çok etkileniyorum"* (K1).

> *"Bir ninenin ya da dedenin torunlarını çevresine toplayıp onlara bir şeyler okuması bence çok etkileyici bir görsel"* (K2).

> *"Ben en çok otobüste, metroda yolculuk yaparken kitap okuyan kimselerin olduğu görselleri görünce etkileniyorum. Helal olsun, ne güzel vakit değerlendiriyor diyorum. Keşke hepimiz okusak, okuyabilsek…"* (K3).

"Benim en çok etkilendiğim, bir pencere kenarında elinde kahvesiyle kitap okuyan kadın görseli. Deniz kıyısı da çok cezbedici bence" (K4).

"Maddi sıkıntılar yaşayan çocukların geç saatlere kadar çalışıp yorgun düşmesi yerine kitap okuduklarını gösteren fotoğraflar beni çok etkiliyor" (K5).

"Sahafların fotoğraflarını incelemek beni her zaman hem kitap alma hem de kitap okuma konusunda etkiler" (K6).

"Devasa boyuttaki kütüphane görsellerini görmek bende her zaman kitap okuma isteği oluşturur" (K7).

"Birkaç aşamadan oluşan bir görsel olabilir. İlk görselde küçük bir çocuk küçük bir lambanın ışığıyla kitap okur. İkinci görselde çocuk diğer çocukların arasındadır ve bu kez ışık çocuktan yayılır. Yalnızca kendi aydınlıktır. Üçüncü görselde çocuk biraz daha büyümüştür. Yirmili yaşlardadır. Önünde birkaç kitap vardır ve kitaplardan yine ışık saçılmaktadır. Dördüncü görselde bu kez çocuk ders anlatmaktadır ve ışığı tüm sınıfı aydınlatır. Beşinci görselde çocuk orta yaşlıdır. Büyük bir kütüphanede kitap okumaktadır ve her yer aydınlıktır. Kendi ışığı kitaplarınkiyle karışmıştır çünkü. Sonraki görselde kahramanımızın önce şehri aydınlanır, diğer görsellerde de sırasıyla ülkesi ve en son dünya ışıl ışıl olur. Bu durum kuşbakışı çizimlerle anlatılır" (K9).

"Ormanda gürül gürül akan bir çeşmenin yanına oturmuş kitap okuyan birinin olduğu bir fotoğraf beni çok etkiler" (K10).

"Karşıdaki sınıfın ilgi alanına veya çocuğun ilgi alanına göre bir resim etkileyici olabilir. Örneğin çocuk çizgi filmi seviyorsa bir çizgi film karakterinin kitap okuduğu görsel onu etkileyebilir. Mesela biri Galatasaray futbol takımını destekliyordur, bir aslanın kitap okuduğu görsel onu okumaya teşvik edebilir" (K12).

"Beni genelde doğada, kampta ya da hamakta kitap okuyan insanların olduğu görseller etkiliyor. Bir sahil kenarında deniz sesi eşliğinde kitap okuyan insanlar hevesimi artırıyor" (K13).

"*Evin bir bölümündeki tavana kadar uzanan içi kitap dolu bir kütüphane görseli beni okumaya teşvik ederdi"* (K14).

"Açıkçası kitabın kapağının görseli, kapakta kullanılan renkler, kitabın ismi beni okumaya çeker. Günümüzde herkesin elinde telefon olduğundan fırsat bulduğu anda telefona sarılmak yerine kitap okuyan insanların hepsi beni etkiler" (K15).

"Ben köyde birleştirilmiş sınıflarda okudum ve benim hayallerime kapılar açan tek şey kitaplardı. Her okuduğum cümlede karakter kimse o olurum, nerdeyse oraya giderim, ne hissederse ne yaşarsa onu yaşarım. Ne zaman bulunduğum yer dar gelse bir kitap arar elim. Gelgelelim ki öğrencilerimin elinde gördüğüm her kitap beni heyecanlandırır" (K17).

"Parkta arkadaş grubunu okurken görsem çok motive olurum" (K18).

"Bebeğini uyuturken kitap okuyan anneler ve babalar beni etkiler" (K19).

"Bir ülkenin kalkınmasının kitaplar ve kütüphaneler sayesinde olduğunu gösteren görseller beni her zaman derinden etkilemiştir" (K21).

"Bir ailenin hep birlikte kitap okuması beni hep özendirir" (K22).

"Kış gününde bir köy evinde sobanın çıtır çıtır yanan odun sesiyle eline kitabını almış yanında da kedisi olan bir kişinin görseli…" (K23).

"Kitaplarla dolu bir kitaplık ve rahat bir koltuktan oluşan, pencere önünde bir kitap okuma köşesinin olduğu bir görsel…" (K24).

"Çok huzurlu bir mekân lazım. Mekân ne kadar huzurlu olursa o kadar çok etkileniyorum. Örneğin yemyeşil ağaçlarla kaplı bir ormanın içinde kuş sesleri eşliğinde okumak ya da bebeğiyle bir annenin okuduğu kitap. Ara sıra kitaptan kafanı kaldırıp o huzuru hissetmek ve sonra tekrar kitabın derinliklerine dalmak…" (K25).

Öğrencilere göre etkileyici bir okuma görselinin nasıl olması gerektiğine dair bulgular

Öğrencilere etkileyici bir okuma görselinin nasıl olması gerektiği sorulmuş ve alınan cevaplar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4: Etkileyici Bir Okuma Görselinin Taşıması Gereken Özellikler

Özellik	Katılımcı	(f)
Sıra dışı	K1	1
Motive edici	K2, K4, K6, K20	4
Heyecan uyandıran	K3	1
Huzur verici	K5, K11, K26, K36	4
Doğayla ilgili	K5, K11, K19, K30, K31, K37	6
Renkli	K7, K8, K17, K21, K23, K24, K25, K31, K33, K37	10
İlgi çekici	K7, K13, K25, K34, K35, K40	6
Komik	K7	1
Eğlenceli	K7, K24, K26, K34	4
Açıklayıcı	K8, K12, K32	3
Özlü	K9, K25	2
Anlamlı	K9	1
Sade	K10, K14	2
Anlaşılır	K15	1
Metinle uyumlu	K16	1
Hayal gücünü harekete geçiren	K16, K18, K32	3
Çok boyutlu	K18	1
Güncel	K27	1
Faydalı	K28	1
Net bir mesaja sahip	K29	1
Bilinçlendirici	K22, K26, K27, K36	4
Gerçekçi	K37	1
Akıcı	K35	1
İlham verici	K39	1
Ders verici	K39	1
Düşündüren	K40	1
İçinde çocuk olan	K30, K38	2

Tablo 4 incelendiğinde; 10 öğrenci etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özelliğin renkli olması gerektiğini ve 6 öğrenci de ilgi çekici olması gerektiğini savunmuştur. 6 öğrenci okuma görselinin etkileyici olması için doğayla ilgili olması gerektiğini belirtmiştir; bu görüş de öğrencilerin doğayı sevmeleri, beğenmeleri ve doğaya ilgi duyduklarını düşündürmektedir. 4 öğrenci etkileyici bir okuma görselinin motive edici, 4 öğrenci huzur verici, 4 öğrenci de bilinçlendirici olması gerektiğini vurgulamıştır. Toplamda 27 özellik elde edilmiştir. Etkileyici bir okuma görselinin taşıması gerektiği özelliklerin belirtildiği görüşlerden bazıları şu şekildedir:

> *"Heyecanlı olmalı. O heyecanı gördüğümüz zaman okuma isteği daha çok gelir yani bana göre"* (K3).

> "*Canlı renkler kullanılmalı ve açıklayıcı olmalıdır*" (K8).

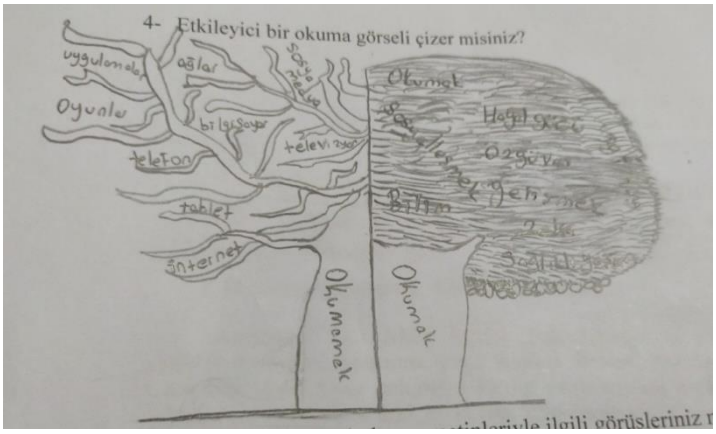
> "*Metinle alakalı olmalı ki gözümüzle canlandırmalıyız*" (K16).

> "*Bize iyi örnek olmalı ve okumaya motive etmelidir, okuma alışkanlığı oluşturmalıdır*" (K20).

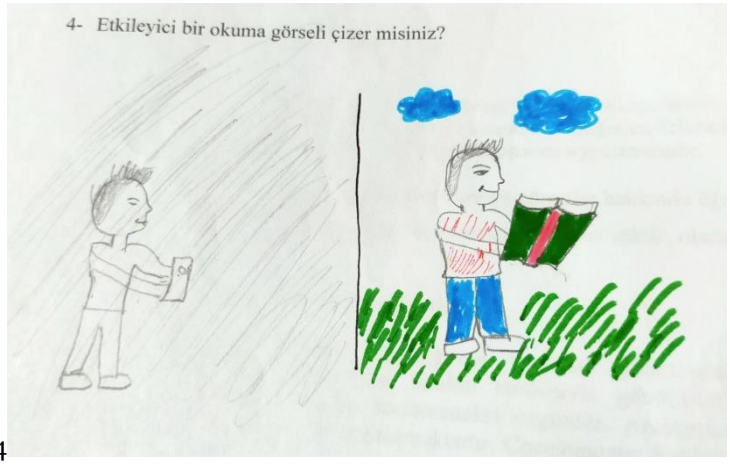
> "*İlham verici ve ders verici olmalıdır*" (K39).

Öğrencilerin etkileyici bir okuma görseli çizmelerine dair bulgular

Formda öğrencilerden etkileyici bir okuma görseli çizmeleri istenmiş ve 7 öğrenci çizim yapmamıştır. Öğrencilerin yarısı (20 öğrenci) çizim yapmıştır fakat çizdikleri resimler, okuma becerisiyle alakalı değildir. Konuyla ilgili çizim yapan öğrencilerin (13 kişi) resimleri aşağıda sunulmuş ve yorumlanmıştır.

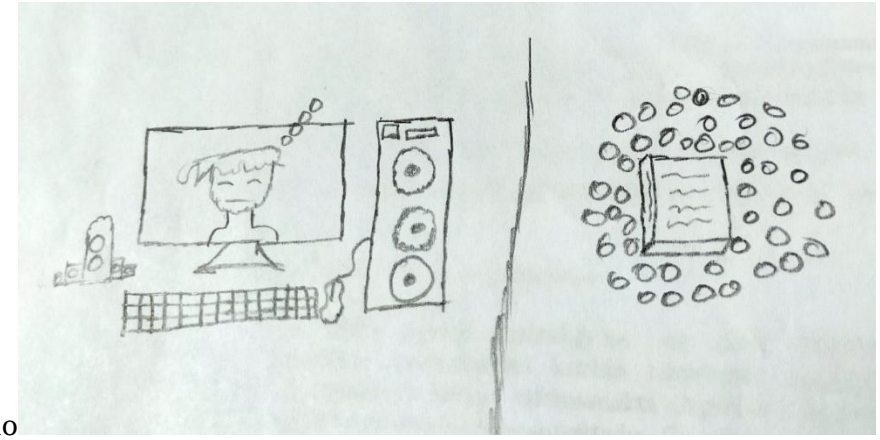
K1 

Öğrenci, "okumak" ve "okumamak" diye bir ağacı adlandırmış ve ikiye ayırmıştır. Bir tarafta okumamanın sebeplerine değinmiş, bir tarafta da okumanın sağladığı katkılara yer vermiştir. (K1)



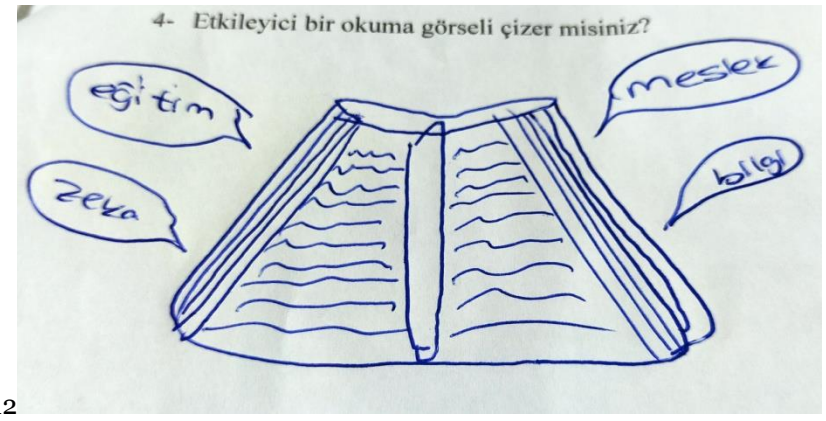
K4

Öğrenci, bir tarafta kitap okuyan bir tarafta okumayan ve telefon bakan kişi çizmiştir. Kitap okuyan kişinin çevresi renkli, okumayan kişinin ise renksizdir. (K4)



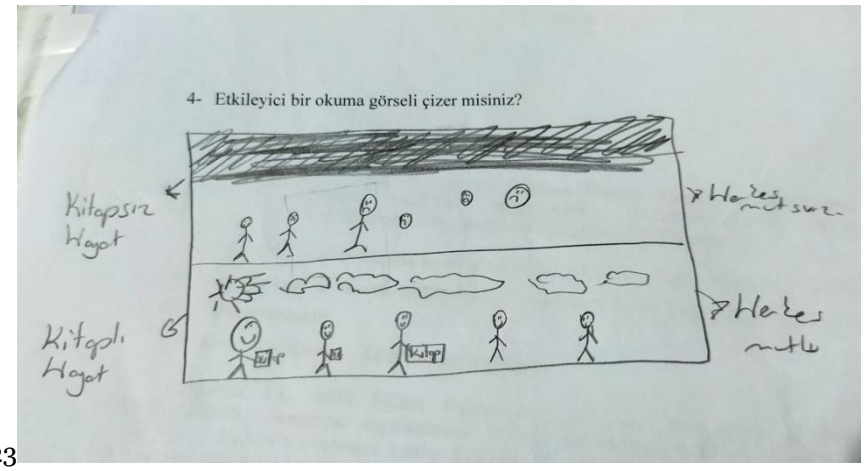
K10

Öğrenci, bilgisayar ortamını ve kitap okumayı kıyaslamıştır. Resimden anlaşılan odur ki, kişi bilgisayar ortamında kısıtlı düşünür ama kitap okursa düşünceleri gelişir (K10).

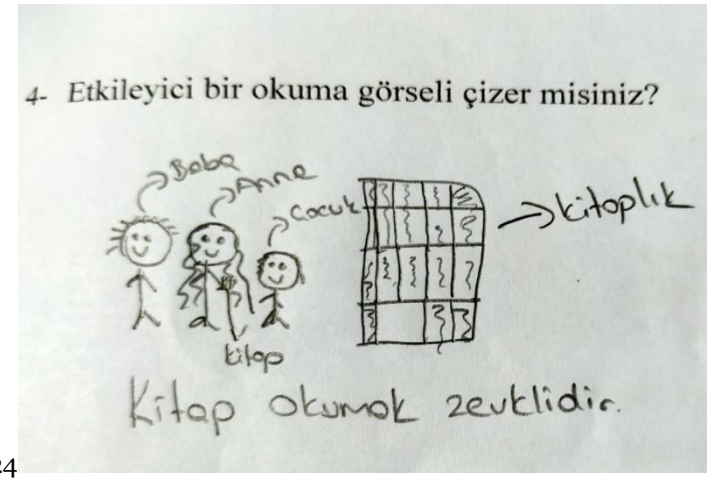


K12

Öğrenci bir kitap resmi çizmiş ve çevresine kitap okumanın meslek, eğitim, zekâ, bilgi gibi katkılarını yazmıştır. (K12)

K23 

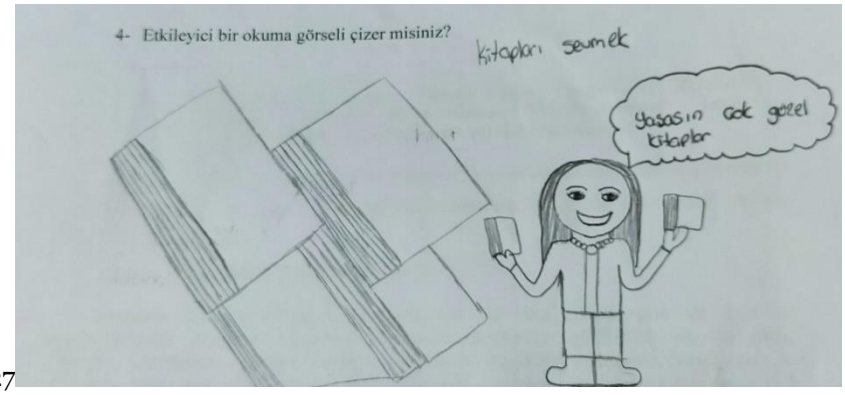
Öğrenci, üst kısma kitapsız hayata sahip olan kimselerin mutsuz olduğunu, kitaplı hayata sahip olan kişilerin ise mutlu olduğunu resmetmiştir. (K23)

K24 

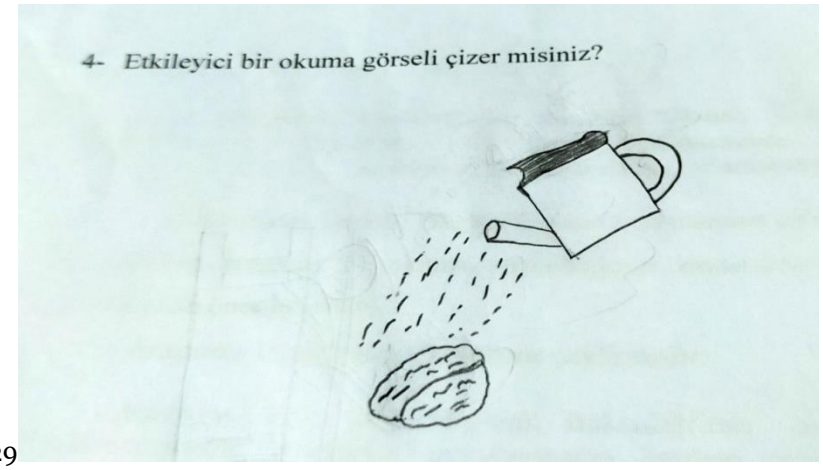
Öğrenci kitaplarla dolu bir kitaplığın etrafında birlikte kitap okuyan anne, baba ve çocuk çizmiştir. Resmin en altına "Kitap okumak zevklidir." yazarak mesajını doğrudan iletmiştir. (K24)

K26 

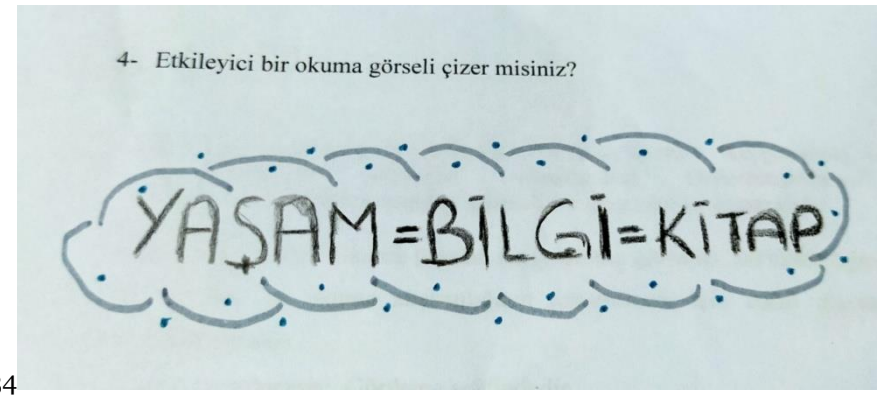
Öğrenci kupa bardak şeklinde kitap çizmiştir ve kitap okumanın da sıcak bir çay içmek kadar keyifli olduğunu, bir fincan kahveyle hoş bir vakit oluşturduğunu anımsatmak istemiştir. (K26)

K27 

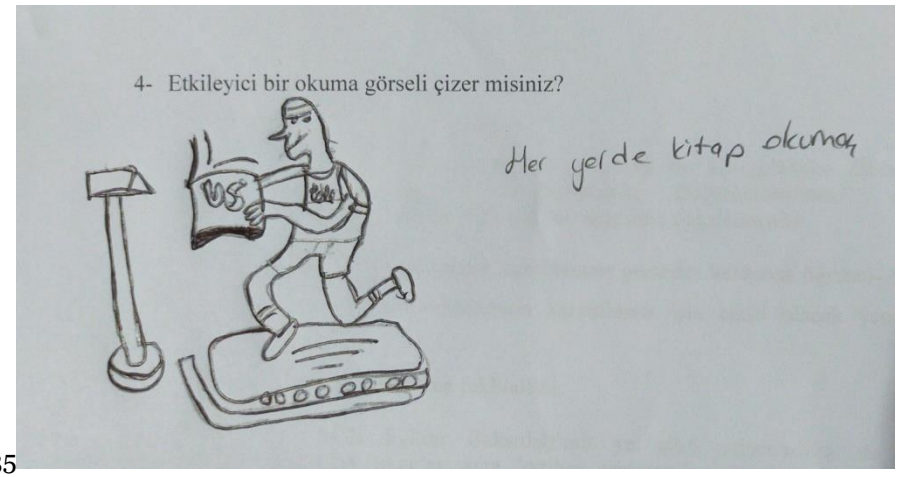
Öğrenci, birçok kitap resmi ve elinde de kitaplar olan bir kişi çizmiştir. Kişiyi "Yaşasın çok güzel kitaplar" diyerek konuşturmuştur. Resmin üzerine de "kitapları sevmek" yazarak kitap sevgisini ve kitapların güzelliğini vurgulamıştır. (K27)

K29 

Öğrenci, kitapla sulanan bir beyni çizmiştir. Bir çiçeğin suyla beslenmesi, büyümesi gibi beynin de kitapla yetişeceğinin, gelişeceğini anlatmak istemiştir. (K29)

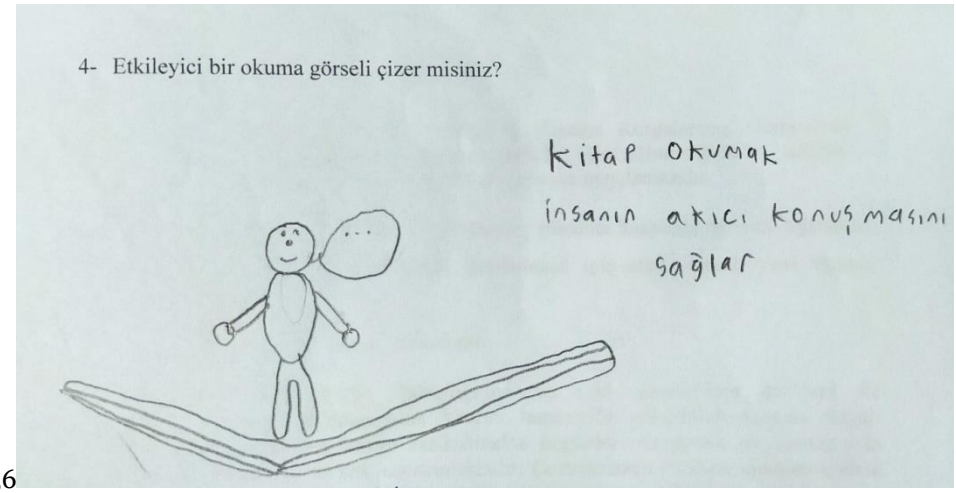
K34 

Öğrenci yaşamın, bilginin ve kitabın eşdeğer olduğunu yazarak slogan niteliğinde doğrudan bir mesaj vermek istemiştir. Burada kitabın, bilginin bir yaşam kadar önemli olduğunu vurgulamak istemiştir (K34).



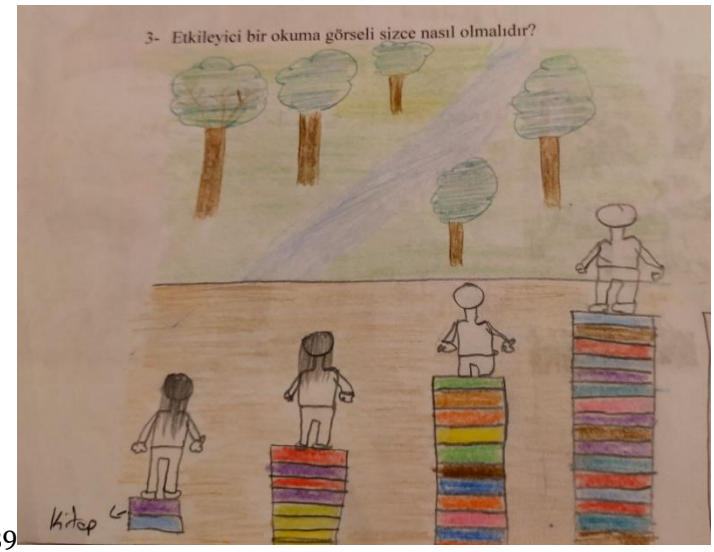
K35

Öğrenci, spor salonunda koşu bandında sporunu yapan bir kişinin kitap okuduğunu çizmiştir. Görselin üst kısmına "her yerde kitap okuma" yazmış ve kitap okumanın yeri ve zamanı olmadığını, her yerde ve her zamanda gerçekleşebileceğine değinmiştir (K35).



K36

Öğrenci, kitabın üzerine konuşan bir kişi çizmiştir. Ayrıca "Kitap okumak insanın akıcı konuşmasını sağlar." şeklinde yazı ekleyerek okumanın yararını belirtmiştir (K36).

K39 

Öğrenci, doğanın güzelliklerinin yer aldığı bir manzarayı görmek isteyen dört kişiyi merdiven basamaklarının üzerinde resmetmiştir. Bu basamaklar kitaplardır ve en çok basamağa yani en çok kitaba sahip olan kimse manzarayı görebilmektedir. Böylelikle okuyan kimsenin okumanın katkılarını görebileceğini vurgulamıştır (K39).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Araştırmada görsellerin önemi savunulmuş ve öğrenme sürecine sağladığı katkılara değinilmiştir. Katılımcılar okuma alışkanlığı edindirebilecek etkileyici okuma görselleri çizmişler, betimlemişlerdir. Alan yazın tarandığında etkileyici okuma görsellerinin betimlenmesi veya çizilmesi amacını taşıyan bu çalışmaya bire bir benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Genel amaçlar itibariyle görsellerin önemine değinen, okuma alışkanlığı kazandırılmasını hedefleyen çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde bulgular açısından yapılan araştırmayla benzerlikler söz konusu olmuştur. Ersoy (2019) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerin dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve öğrenme ortamına katkı sağladığı belirtilmiştir. Yeğen (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların görsellerle geliştirilmesi hedeflenmiş ve görsellerin konuşma becerisini geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Dikeç (2004) tarafından yapılan çalışmada kitap resmi denilen illüstrasyonların öğrenci üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada ilköğretim birinci kademede öğrenim gören öğrencilere Türkçe ders kitaplarındaki illüstrasyonlara yönelik tutumlarını, illüstrasyonların öğrencinin öğrenme sürecine etkisini ve akılda kalıcılığını belirleyici anket uygulanmıştır. Anket sonucunda öğrencilerin illüstrasyonlara öncelik verdiğine, en çok resimlere ilgi gösterdiğine, metinlerin içeriğini resimlerle daha iyi kavradığına, resimler sayesinde anlatılmak istenen mesajın daha kalıcı olduğuna, öğrenilen bilgilerin resimler aracılığıyla daha kolay hatırlandığına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada da katılımcı öğrencilerin %75'inin resimli kitap tercih ettiği görülmüştür. Çalışmalar bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Gürsoy (2018) tarafından yapılan çalışmada da okuma saatinde kullanılan çizgi romanların okuma alışkanlığına katkısı incelenmiştir. Bulgular sonucunda öğrencilerin resimsiz kitaplarda zorlandığına ulaşılmıştır. Resimli kitapların öğrenciler için tercih edilmesi, resimsiz kitapların öğrencilerin zorlanmasına sebep olması resimlerin öğrenciler açısından önemini göstermektedir. Çizgi romanların dikkat çekmesi, öğrencilerin de dikkatini çeken kitaplara yönelmesi ve bu durumun okuma alışkanlığı

oluşumuna katkı sağlaması sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden araştırmacı, okumayı sevmek/sevdirmek için görsellerin olduğu çizgi romanları önermiştir. Görsellerin yer aldığı çizgi romanların öğrencinin okuma alışkanlığına katkı sağlaması, araştırmanın görsellerin önemini vurgulaması açısından bu çalışmayla paralel olduğunu göstermektedir.

Etkileyici bir okuma görselinin taşıması gereken özellikler öğretmenler tarafından en çok dikkat çekici, mesajı anlaşılır ve yaş grubuna uygun olması şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin çoğuna göre etkileyici bir okuma görseli renkli, ilgi çekici, doğayla ilgili ve bilinçlendirici olmalıdır. Öğretmenler genel olarak güzel bir manzara karşısında kitap okunulan görsellerin onları etkilediğini belirtmişlerdir. Etkileyici bir okuma görseli tasvir ederken mekân ön plana alınmıştır. Öğrenciler okumanın faydalarını yansıtan etkileyici okuma görselleri çizmişlerdir. Çizilen resimlerde karşıtlıklara yer verilmiştir. Örneğin, okuyan bir kimseyle okumayan kimse gibi karşılaştırmalı durumlar görülmektedir. Öğrencilerin bu tarz görsellerden genel olarak etkilendiği düşünülmektedir.

Bu sebeple okuma alışkanlığı oluşumunda kitapların basımıyla ilgilenen herkese görev düşmektedir. Kitaplardaki görsellerin okuma alışkanlığı kazanımında etkileyici olmasına, görsel-metin uyumunun olmasına, görsellerin renkli olmasına, görselin mesajı anlaşılır kılmasına, kapak resimlerinin içeriğe ve okuyucuya uygun olmasına dikkat edilmelidir. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin çizdikleri/betimledikleri etkileyici okuma görselleri dikkate alınmalıdır. Kitaplarda kişiyi okumaya teşvik edecek, okumanın önemini kavratacak, onları bilinçlendirecek görseller bulunmalıdır. Okuma, her zaman ve her yerde gerçekleştirilebilen bir eylem olmalıdır. Okumanın bu yönüne dikkat çeken görseller "her yerde ve her zaman okumak" teması altında çoğaltılmalı ve bu görseller bireylerin görebileceği topluma açık olan, ses getirebilecek yerlerde örneğin sosyal medya ortamlarında paylaşılmalıdır.

Yapılan araştırma sonucunda bireyleri ve toplumu etkileyerek harekete geçirecek görsellere ulaşılmıştır. Manzaraya karşı elinde kahvesiyle kitap okuyan bir kişi, spor salonunda yürüyüş bandında elinde kitap okuyan bir genç, sahil kenarında denize karşı kitap okuyan kimseler, bebeğine kitap okuyan anne-babalar, torunlarına okuyan nineler- dedeler, hep birlikte kitap okuyan gruplar, maddi imkânsızlıklar yaşayan çocuğun kitap okuma isteği, sakin ve huzurlu bir ortamda okumak, evde okuma saati yapan bir aile, otobüs- metro gibi ulaşım araçlarında yolculuk yaparken okumak, evinde büyük bir kitaplığa sahip olan kimsenin okuması, sıcacık yanan bir sobanın olduğu huzurlu bir köy evinde okumak kişileri kitap okuma konusunda olumlu etkilemektedir. Bu şekilde çizilen görsellerin daha çok olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin betimledikleri/çizdikleri kurgulanmış görsellerden en etkileyileyici olanlar seçilerek afiş olarak düzenlenebilir, okullara Milli Eğitim Bakanlığının izninde asılabilir, kamuya açık alanlarda yine gerekli izinler alınarak sunulabilir.

Topluma "vaktini değerli kılmak ve verimli kullanmak" bilinci, etkileyici okuma görselleri sayesinde yerleştirilmelidir. Bu görseller çöpün kıyısında ekmek derdinde olan bir çocuğun kitap bulduğundaki sevincini yansıtan ve çocuğun hemen okuma isteğiyle kitap okuduğunu gösteren, sokakta yağmurun altında bir yere sığınarak kitap okuyan bir kişi, uyumadan önce başucunda bulundurduğu kitabı her gece okuyan kimseler, bir bankta otururken okuyan kişi, tarlada çalışıp yorulmuş ve molasında dinlenirken kitap okuyan bir çiftçi, derste hep birlikte kitap okuyan öğrenciler, hayvanlarını otlatırken kitap okuyan bir çoban, su imkânı olmayan köylerde çeşmede suyunu doldurana kadar kitap okuyan kimseler, çorba karıştırırken, ocakta yemeğin pişmesini beklerken okuyan ev hanımları, pazardaki satıcının kitap okuması, hamakta sallanırken kitap okumak, hastanelerde okumak, banka kuyruğunda, bekleme

esnasında okumak, teknede-vapurda okumak şeklinde olabilir. Sonuç olarak kişileri okumaya motive edecek, etkileyecek, "ben de okumalıyım" dedirtecek görseller tasarlanmalı ve topluma sunulmalıdır.

Kaynakça

Aküzüm, L. ve Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 97-122.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (illüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersoy, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsel ögelerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Basımevi.

Güneş, F. (2013a). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 1- 17.

Güneş, F. (2013b). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637.

Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayımcılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gürsoy, H. C. (2018). *Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırbaş, A., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki görsel ögelere öğretmen görüşlerinden hareketle eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, *7*(4), 2225- 2235.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/ öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(43), 213-224.

Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde görsel okumanın yeri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 725, 316-326.

Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I. cilt ve 2. Cilt*.(Çev. Özge, S.). 9. Basım. Ankara: Yayınodası Yayıncılık.

Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu, Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımcıları Birliği Derneği. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması 2019*. Erişim adresi: http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/ okuma- kulturu-arastirmasi.pdf

Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. 4. Baskı. Ankara: Öncü Basımevi.

Özgeldi Büyüktopbaş, H. ve Uçar, T. F. (2021). Görsel okuma ve tipografik açılımları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11(1), 158-175.

Öztürk, B. (2020). Halide Edib'in anılarında okuma kültürü. *Turkish Studies*, 15(2), 1221- 1235.

Savaş, B. (2018). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sevgi, S. ve Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203-1225.

Şeref, İ. ve Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.

Topçuoğlu, F. (2010). *Ana dili öğretiminde beceri alanları (ilköğretim ikinci kademe Türkiye ve İngiltere örneği).* 2. Baskı. İstanbul: Kerasus Yayınları.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, *2*(4), 308-322.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2014-2015). *Zaman Kullanım Araştırması*. Erişim adresi: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627

Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*, 721-733.

Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

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

Yılmaz, B. (2012). Okumanın nörobiyolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *26*(1), 142- 147.

18. What do Turkish primary teachers think about integration of Web 2.0 literacy tools in primary schools during covid 19?

Bilge GÖK[1]

Cengiz KESİK[2]

APA: Gök, B. & Kesik, C. (2022). What do Turkish primary teachers think about integration of Web 2.0 literacy tools in primary schools during covid 19?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 291-317. DOI: 10.29000/rumelide.1221762.

Abstract

This study aims to understand the Turkish primary teachers' use of Web 2.0 tools when teaching literacy in the Turkish language. The data were collected from 33 teachers teaching in public and private primary schools across Turkey. Teachers were selected using a criterion sampling method and interviewed using a semi-structured interview form and their responses were analyzed using content analysis. Research results show that Web 2.0 tools are useful in terms of increasing students' motivation towards lessons and ensuring active learning to occur. The opinions expressed by the participants have revealed that Web 2.0 tools are used for evaluation, reinforcement, revision and teaching grammar subjects and that many of them prefer to use Web 2.0 tools after explaining the subject. While the participating teachers mentioned the concretization of concepts and subjects through digitalization for primary school students and increasing classroom interaction in the category of contributions to educational processes while the problems experienced in the use of these tools were expressed to be the absence of Turkish language option in these tools and difficulty in having access to these tools. In addition, teachers' inadequacies in using Web 2.0 tools were also expressed as a problem. As solutions to the problems experienced, they stated that the language barrier problem can be overcome by using alternative Web2.0 tools, that the use of Web 2.0 can be made more widespread among teachers through in-service trainings and works can be conducted by the Ministry of National Education of Turkey to provide better opportunities for teachers to have access to technology and internet. In light of the findings of the study, concrete suggestions were made to teachers on how to use these tools in language teaching and suggestions were made to the software developers to design these tools in different languages.

Keywords: digital device, mother tongue education, Web 2.0 Tools, primary teachers, learning and teaching process.

Sınıf öğretmenleri covid 19 döneminde Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimine web 2.0 araçlarının entegre edilmesi hakkında ne düşünüyor?

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma ve Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarını kullanımlarına ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada

[1] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D. (Ankara, Türkiye), bilgeb@hacettepe.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-1548-164X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221762]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D. (Şanlıurfa, Türkiye), cengiz_kesik@hotmail.com , ORCID ID: 0000-0001-9777-0076

nitel araştırma desenlerinden biri olan keşfetmeye dayalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu resmi ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 33 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve cevaplar içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Web 2.0 araçlarının öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını arttırmada ve aktif öğrenmeyi sağlamada yararlı bir araç olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler, Web 2.0 araçlarının değerlendirme, pekiştirme, tekrar ve dilbilgisi konularının öğretiminde kullanıldığını ve birçoğunun konuyu anlattıktan sonra Web 2.0 araçlarını kullanmayı tercih ettiğini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenler, eğitim süreçlerine katkılar kategorisinde ilkokul öğrencilerinin dijitalleşme yoluyla kavram ve konuların somutlaştırılması ve sınıf içi etkileşimin artırılmasından bahsederken, bu araçların kullanımında yaşanan sorunları Türkçe dil seçeneğinin olmaması, bu araçlar ve bu araçlara erişimde zorluk olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma konusundaki yetersizlikleri de sorun olarak ifade edilmiştir. Yaşanan sorunlara çözüm olarak alternatif Web2.0 araçları kullanılarak dil engeli sorununun aşılabileceği, Web 2.0 kullanımının hizmet içi eğitimlerle öğretmenler arasında yaygınlaştırılabileceği ve idare tarafından çalışmalar yapılabileceğini belirtmişlerdir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin teknoloji ve internet erişimleri için gerekli altyapı çalışmaları yapabilir. Çalışmanın bulguları ışığında öğretmenlere bu araçların dil öğretiminde nasıl kullanılacağına dair somut önerilerde bulunulmuş ve yazılımcılara bu araçların farklı dillerde tasarlanması için önerilerde sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: dijital araç, ana dil öğretimi, Web 2.0 araçları, sınıf öğretmenleri, öğrenme ve öğretme süreci.

1.Introduction

The emergence of the Covid-19 pandemic has increased the interest in web-based learning in the field of education. However, it has given rise to some questions about how web-based learning tools should be used by teachers and learners, which problems can be encountered, what their solutions are and what benefits are offered by these tools. Some recent research sheds light on these questions. According to Hassan, BaraU Gamji, Yahaya Nasidi, and Latiff Azmi (2021), during the Covid-19 pandemic, students have difficulties in technical issues such as insufficient internet connection, inability to upload large files and loss of passwords; on the other hand, web-based technologies are highly useful for students in terms of cooperative learning, independent learning, flexible learning and technology learning. Zhang (2022), on the other hand, examined nine different studies conducted since the Covid-19 pandemic and determined that the use of web 2.0 tools in the teaching and learning process positively affects resource sharing, cooperation, networking, participation and interaction among students. In particular, it is stated that these tools improve student-teacher communication and are effective in students' learning during the pandemic. However, it is emphasized that social interaction decreases among students during this period, and problems such as distress, anxiety and depression arise due to prevailing conditions of uncertainty. Another important issue that clearly manifests itself in this period is the digital divide. The digital divide is generally defined as the gap between those who have access to technology and those who don't. The state has a great responsibility in filling this gap, reducing inequality and minimizing the problems that students will encounter (Hueseo, 2020). In solving this problem, the policies to be implemented by the state and the pedagogical approaches that educators will use in the context of technology integration will be effective.

The idea of minimizing the problems that arise in the integration of web 2.0 tools, the usage rate of which has increased with the pandemic, into the educational-instructional processes and of providing more benefits has accelerated the adoption of different learning approaches by educators. One of these approaches is blended learning. Blended learning is a new teaching style that combines traditional and modern learning models, where digital teaching methods do not completely replace traditional teachers' methods of interacting and teaching students. Blended learning is a new teaching style that combines traditional and modern learning models and where digital teaching methods do not completely replace teachers' traditional methods of interacting with and teaching students (Adel & Dayan, 2021). Blended learning is expressed as a scenario where face-to-face education is combined with online opportunities and online materials are presented in a traditional classroom atmosphere (Thompson et al., 2019). Such approaches play an important role in integrating Web 2.0 tools into educational processes and minimizing potential problems that may arise. For this reason, researchers present models based on these approaches (Adel & Dayan, 2021).

Given the delineations above, in the introductory part of the study, the effects of the Covid-19 pandemic on the education-teaching processes, the results of some current research and one of the approaches adopted based on these are discussed. Then, the theoretical background and the significance of the study are explained on the basis of the review of the literature on what Web 2.0 tools are, their uses and benefits and the uses of technology and security issues. Afterwards, the model of the study, the study group, the path followed in the research process, the data collection tools and analyses are explained in detail.

1.1.Theoretical background

Web 2.0 was first used by O'Reilly in 2004 and soon replaced Web 1.0. Although the name was introduced by O'Reilly in 2004, the seeds of these tools were sown in Tim Berners-Lee's prototype web software in 1980 (Franklin, 2007). Web 2.0, which has become widespread since the early 2000s, has brought different dimensions to education, economy and scientific projects. Web 2.0's features such as content development, collaboration, and exchange of information or ideas among users have been effective in its integration into education because it is thought that many educational goals can be achieved through these features (Elmas & Geban, 2012; Thompson, 2007). The Web 2.0 tools provide educators with great opportunities and have a positive impact on teaching and learning. The effect overlaps especially with the social constructivist theory of learning (Conole & Alevizou, 2010; Lu, Lai, & Law, 2010). The social constructivist learning theory stresses that students should be given cognitive support (Roblyer & Doering, 2014). Thus, Web 2.0 tools provide support and they also enable users to create content, manipulate and supervise the content, and socialize (Horzum, 2007). The participants in Avcı and Atik (2020) study which aimed to determine pre-school and primary school teachers' metaphoric perceptions of using Web 2.0 tools in education and instruction, likened the use of Web 2.0 tools to "a magic stick" and they said that the tools could change their perspectives; they likened using the tools to "a game" by considering shy students and they also likened it to "cologne" and "a friend" by thinking that the tools could increase retention. In addition to the reported metaphoric perceptions, the educational use of the tools is also beneficial in terms of efficiency, motivation, learning, and learning to learn (Byrne, 2009). As a technological innovation, web 2.0 tools are useful in educational institutions in that they allow teachers and students to develop themselves and thus allow the creation of blended learning environments (Bonk & Graham, 2012). Blended learning was cited as one of the top 10 trends in the knowledge delivery industry by the Education and Development Society of America in 2003 (Bonk

& Graham, 2012). The importance of blended learning environments built on Web 2.0 tools is increasing and it is thought that it will be more dominant in the future.

1.2.What are Web 2 tools?

Web 2.0 tools are one of the innovative new generation educational technologies which were created to enhance efficiency in learning and teaching and have improved with new updates. These user-friendly tools support students' interaction, collaboration and easy access to content-related information (Ajjan & Hartshorne, 2008; Altun, 2008; Brown, 2009; Velagapudi, 2017). Web 2.0 tools are second-generation online collaborative tools (Collis & Moonen, 2008), which are thought to be very crucial for the education of future (Bower, Hedberg, & Kuswara, 2010) because they can be used in preparing online books, creating animations, developing mind/concept maps, preparing digital panels, word clouds, creating posters, infographics, presentation instruments, developing augmented reality applications, file sharing services, encoding and measurement and evaluation.

1.3.The educational use of Web 2.0 Tools

Using Web 2.0 tools supports students' active engagement and helps teachers to design more active learning classes. Additionally, use of Web 2.0 tools helps teachers in measuring and evaluating students' performance and provides more visuals for students so that they can learn more easily and effectively (Byrne, 2009; Elmas & Geban, 2012). In relation to the benefits of Web 2.0 tools in the context of teaching, it may be said that teachers' use of learning designs that they prepare by using these tools will have significant consequences. Therefore, it is important that all the teachers, primary school teachers, in particular, should be trained in a manner that they can use Web 2.0 tools actively in their classes (Blannin, 2015; Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos, & Siorenta, 2013).

1.4.Benefits of Web 2.0 Tools

Using digital technologies in classes actively promotes students' interest, contributes to the development of positive attitudes towards a course and increases student participation. It may be stated that the students who are allowed to interact with these tools are more active and remain attentive, that they can become technology literate over time (Punie & Cabrera, 2006). These tools support students who have different learning styles (Prashnig, 2006) and they also make it possible for students to reach the source of knowledge and to learn deeply (O'reilly, 2007). Furthermore, with these tools, more senses of students can be involved in the learning process, students can better develop cognitively (Prensky, 2009) and collaborative and group work can be promoted, leading to students' socialization and benefiting from each other's experiences (Conole & Alevizou, 2010; Lu et al., 2010). They allow students to create content and to manipulate the content and thus develop students' self-confidence (Conole & Alevizou, 2010). Web 2.0 tools offer students environments that support learning and secure active participation and encourage collaboration (Huang, Jeng, & Huang, 2009). On the basis of Web 2.0 tools, technology can be better integrated into education and thus the borders of the classical education system can be expanded. But, to do so, additional hardware and software are required, which can make technology-based education an expensive investment. It will be more costly to make such investments especially in countries like Turkey where there is a large and young population. Kaur, Bhatia, and Stea (2022) emphasized that cost-effective classroom approaches that share hardware resources and limit the requirements of technology should be developed. Parallel to this, they underlined the need to train teachers to use appropriate pedagogical methods. They suggested that students' online learning should

be combined with gamification theory, an intelligent academic recommendation system should be created to improve students' performance and various software programs should be designed to evaluate the quality of education.

The safe use of digital tools is as important as the use of technological tools in educational and instructional processes, the practicality they provide and the pedagogical approaches employed in the integration process because easy access to these tools does not always mean that these tools can be reliable. Adel (2020) stated that problems such as authentication, privacy, network management, latency and lack of expertise might be encountered in the use of these tools. For example, the author argues that since technology is constantly developing, it is difficult for those working in this field to achieve full expertise in the relevant subject and therefore it becomes difficult to train teachers and other employees in educational institutions on the use of technology. In order to overcome the problems he stated, he suggests that while developing systems, it is necessary to focus on system latency and reliability, to reduce the time consumed by the system by planning the development process well, and to develop a real-time response system that can support education systems.

1.5.Literature review

When the literature on the use of Web 2.0 tools in education and training is examined, it is seen that there are studies on different disciplines and research areas showing that Web 2.0 tools increase success, provide an interactive educational environment, support mental skills, have a communicative structure and offer various opportunities compared to traditional textbooks (Ahmed & Opoku, 2022; Akcay & Arslan, 2010; Bamoallem & Altarteer, 2022; Çaka, Doğan Barut, & Şahin, 2015; Çetin, Çalışkan, & Menzi, 2013; Genç, 2010; Gulbahar, Kalelioglu, & Madran, 2010; Gün, 2015; A. Korucu, 2015; A. T. Korucu & Sezer, 2016; Kovacic, Bubas, & Coric, 2012; Krouska, Troussas, & Sgouropoulou, 2022; Kutlu Demir, 2018; Laire, Casteleyn, & Mottart, 2012; Magnuson, 2013; Ng, Ng, & Chu, 2022; Sarsar, Başbay, & Başbay, 2015; Turhan & Bayram, 2017; Virkus & Bamigbola, 2013); increase students' desire to read and write, allow them to have fun while learning and develop positive attitudes (Aytan & Basal, 2015; Baltaci-Goktalay & Ozdilek, 2010; Bolatli & Korucu, 2018; Çetin et al., 2013; Yükseltürk, Altıok, & Üçgül, 2017); foster students' active participation, their interest and motivation and positively affect their perceptions (Aytan & Basal, 2015; Baltaci-Goktalay & Ozdilek, 2010; Bolatli & Korucu, 2018; A. Korucu, 2015; Yükseltürk et al., 2017).

1.6.Significance of the Study

The sudden transition to distance education with the start of the Covid 19 pandemic obliged teachers to adapt themselves to integrate technology into their teaching. In this connection, the use of Web 2.0 tools seemed to be a great opportunity as they enabled both teachers and students to easily teach and learn subjects over the internet. Web 2.0 tools are pedagogically valuable tools because they are user-friendly, increase motivation and enrich the learning-teaching process in distance education. For this reason, it is important to reach teachers who were able to use these tools effectively in a short time and to describe their experiences in the language teaching process in order to expand the educational use of these tools. Web 2.0 tools offer vast experiences, especially for primary school students, while learning their mother tongue, by enabling them to participate in the lesson through both concretization and gamification. However, no studies concerning teaching primary literacy and Turkish in primary schools were found although the studies on different disciplines and areas of study in relation to Web 2.0 tools were available in the relevant literature.

1.7.Purpose of the Study

This current study aims to analyze primary school teachers' experiences of using Web 2.0 tools in teaching primary literacy and Turkish. Thus, conducting the study with the study group that used the tools effectively is believed to provide the researchers with a wealth of samples to describe the current situation. Besides, the fact that experiences will be determined in line with the purpose of the study and that recommendations for using Web 2.0 tools in teaching primary literacy and Turkish will be made increases the significance of this study. The question motivating this study is:

In teaching primary literacy and Turkish,

- At what stages of learning-teaching process do primary school teachers use the tools and what experiences do they have in relation to the need to use them?
- What experiences do they have in relation to the contributions of the educational use of the tools to students?
- What experiences do they have in relation to the problems they encounter in using the tools?
- What experiences do they have in relation to recommendations for solutions to the problems?

2.Method

In this section, the model of the research, the study group, the data collection process, the data collection tools and the analysis of the data are included.

2.1.Research design

In order to examine what Turkish primary teachers think about their use of Web 2.0 tools for teaching literacy, a descriptive case study design was employed. A case study is an approach in which one or more than one situation is analysed in depth (Creswell, 2016). A descriptive case study presents a complete description of a phenomenon within its context (Bassey, 1999). The research problem was formulated based on a descriptive case study and a data collection tool in which interview questions were included was decided on because of the belief that the literature concerning experiences in using Web 2.0 tools was lacking.

2.2.Participants

Thirty-three Turkish primary teachers participated in this study. A criterion sampling method was used to select these participants (Patton, 2014). Inclusion and exclusion criteria are used to describe the characteristics of participants in a study (Connelly, 2020). It is very important to define these criteria in the selection of participants in a highly qualified research design (Patino & Ferreira, 2018). Based on our prior review of the literature, we reasoned that these criteria would provide a sufficient set of cases for collecting self-report data about teachers' use of Web 2.0 tools. Table 1 shows the inclusion and exclusion criteria used in the selection of the participants and characteristics of the participants.

Table 1. Data of participants inclusion and exclusion criteria

Inclusion Criteria		Variables	n	Exclusion Criteria
Being a certified Turkish teacher Being a current primary teacher (grades 1-4) Teaching at a public or private primary school Participating in a study group that examines the use of Web 2.0 tools Using at least one Web 2.0 tool in their teaching	Gender	Female	32	Working at a school having no internet connection Not knowing how to use Web 2.0 tools Not being a primary teacher
		Male	1	
	Education	Undergraduate	28	
		Graduate	5	
	Experience	1-5 years	7	
		6-10 years	9	
		11-15 years	14	
		16-20 years	2	
		21+ years	1	
	School	Public	28	
		Private	5	
	Grade	1st grade	9	
		2nd grade	8	
		3rd grade	9	
		4th grade	7	

2.3.Instrument

The semi-structured interview form was used during the interviews. The interview form included both closed- and open-ended questions that were informed by our (a) review of the literature and (b) experience with the Turkish educational context. From the review we identified seven sub-factors that were salient to teachers' use of Web 2.0 tools, and from our experience we tailored the sub-factors to the Turkish educational context. Using the tailored sub-factors, then, we crafted interview questions that prompted participants to focus on the features of their use of Web 2.0 tools (Creswell, 2016). Two researchers piloted these questions with teachers comparable to those in our sample, making minor word-level revisions so that the questions could elicit relevant responses. Table 2 lists the seven interview questions and related sub-factors.

Table 2. Interview questions and related sub-factors

Interview questions	Sub-factors
<u>Uses</u>	
Question 1: Explain what web 2.0 tools do you use in teaching Turkish and elementary literacy and how to use them. Probe 1: Give an example for the situation you have described in question 3.	*Experiences about at what stages of the learning-teaching process they use the tools and how they use them and about the need to use them.*

Advantages	
Question 2: What advantages do web 2.0 tools in the face-to-face and online classes offer to students and the teaching process? Probe 2: Explain in detail why and how you use web 2.0 tools in your classes.	*Experiences about at what stages of the learning process they use the tools and about the need to use them.*
Benefits	
Question 3: Explain the benefits of using Web 2.0 tools in teaching Turkish and elementary literacy. Probe 3: What benefits do Web 2.0 tools offer in language teaching?	*Experiences about the contributions of educational use to students.*
Reasons	
Question 4: Explain with your reasons at what stages of teaching Turkish and elementary literacy you use Web 2.0 tools. Probe 4: Give an example for the situation you have described in question 4.	*Experiences about at what stages of the learning-teaching process they use the tools and how they use them and about the need to use them.*
Recommendations	
Question 5: What web 2.0 tools do you recommend to use in teaching Turkish and elementary literacy? Probe 5: Explain your recommendation with your reasons.	*Experiences about at what stages of the learning-teaching process they use the tools and how they use them and about the need to use them.*
Problems	
Question 6: Have you encountered any problems in using web 2.0 tools in teaching Turkish and elementary literacy? Probe 6: If you have encountered, explain the problems and the reasons for the problems.	*Experiences about the problems they have encountered in using the tools.*
Solutions	
Question 7: What recommendations do you have for solutions to the problems you have encountered in using the web 2.0 tools? Probe 7: Exemplify your recommendation in question 7.	*Experiences about the recommendations for solutions to the problems.*

2.4.Data collection

Interviews are conducted to understand situations especially to get people's perspectives that cannot be observed directly (Patton, 2014). In this study, individual interviews were conducted using a semi-structured interview form. Interviews were held online (zoom) because of risk factors associated with COVID-19. All 33 teachers were invited to participate records. First of all, the purpose of the study was explained to the participants at the beginning of the interviews. Screenshots of the interview records and transcribed documents of the interviews are presented in Appendix. Then, one-on-one interviews were

held with the participants. The researchers conducted the interviews. The interviews were recorded on zoom and on average it took the participants 40 minutes to respond the seven questions. Later, these records were deciphered and written down by the researcher and the data obtained from the study were arranged according to the sub-problems of the research.

2.5.Validity and reliability

The codes found as a result of data analysis were divided into relevant categories and themes. The codes were checked by three researchers two of whom were experts in primary literacy and Turkish and one of whom was an expert in measurement and evaluation and were given the final shape. Then, the participants were asked to read the findings and interpretations sections, and their confirmation was received that the analysis was reviewed and participants' confirmation was secured and persuasiveness was strengthened. Purposeful sampling was used to secure transferability, and the study was examined by three experts for consistency. In addition to that, the participants' confirmation was received and confirmability was secured.

2.6.Data analysis

Although coding and analysis is not the same thing, coding is an important part of analysis. Qualitative data analysis is not a separate procedure carried out in the last step of the research. The data obtained through interviews in the current study were first transcribed and cross-coded by two researchers. No qualitative data analysis program was used in this study. The researcher creates the codes and categories himself/herself and decides what to take and blend. Even if the researcher is not involved in a formal analysis of the data at the initial stages of research, s/he might be thinking how to make sense of them and what codes, categories or themes could be used to explain the phenomena. Previously, researchers tackled the laborious task of coding manually (Basit, 2003). A directed approach to content analysis was used for analysing the written data (Hsieh & Shannon, 2005). Findings from previous research guided our initial analysis of the data (Krippendorff, 2018). As the need for new codes and categories emerged, we expanded the analysis. Finally, based on the guided and emergent forms of analysis, we identified general patterns for each sub-question (Creswell, 2016).

3.Findings

This section presents the findings obtained from data analysis. The findings are presented in three themes labelled as the learning-teaching process, the educational use of Web 2.0 tools, and problems and recommendations for solutions. The codes and categories distinguished the theme of the learning and teaching process in the use of Web 2.0 tools in teaching initial literacy and Turkish.

Theme 1. The learning and teaching process

Table 3. The use of web 2.0 tools in the learning and teaching process

Categories	*Advantages*	*How they are used*	*Why they are used*
Codes	They ensure that students are more active, that they learn by having fun, and that they face various examples in a shorter time. (n=25)	Benefiting from the property of gamification tools for reinforcement, homework, and measurement-evaluation purposes (n=23)	For active learning, concretization, and gamification (n=4)
			For E -Twinning projects (n=1)
	They motivate online education. (n=13)	Using them at the attention calling, presentation, and assessment stages of lessons (n=12)	
	They include technology in classes and help to attract students' attention. (n=12)	Preparing materials, activities, and posters suitable to teachers' own classes (n=5)	
	They enable students to exhibit their products and they reveal students' creativity. (n=2)	Sometimes screen sharing by sending links in the conversation section (n=3)	
	Time-saving, easy access, and repetition (n=4)	Making students notice their mistakes and incomplete learning if there are any (n=2)	
	Possibility to measure more than one skill with one instrument (n=1)	Using them through a smart board (n=1)	
	Easy classroom management with web 2.0 tools- through which classrooms can be created (n=1)	Using them on mobile phones after face-to-face teaching (n=1)	

It is clear from Table 3 that the most remarkable code in the category of the advantages of using Web 2.0 tools in the learning and teaching process is the code "they ensure that students are more active, that they learn by having fun and that they face various examples in a short time (n=25)". Besides, the codes related to technology "they motivate online education (n=13)" and "they include technology in classes and help to attract students' attention (n=12) demonstrate the advantages of Web 2.0 tools in increasing students' motivation while teaching primary literacy and Turkish. As to the category of how Web 2.0 technologies are used, the interpretation for the code of "benefiting from the property of gamification tools for reinforcement, homework and measurement-evaluation purposes (n=23)" may be that many teachers use the tools at the stages following lesson presentation; but the code of "using them at the attention calling, presentation and assessment stages of lessons (n=12)" indicates that there are also teachers who use the tools at every stage of lessons. The codes labelled as "for active learning, concretization and gamification (n=4)" and for "E-Twinning projects (n=1)" point to the use of gamification and concretization in learning and teaching process for increasing students' participation.

Some of the samples for participants' views on the codes are quoted below. The variation in the Web 2.0 tools that the participants use is remarkable.

I have used web 2.0 tools generally for assessment and reinforcement in Turkish classes. I did activities of teaching synonyms and antonyms with "Crossword Labs". I did grammar activities with the 2nd, 3rd, and 4th graders by using the tools of "Educandy, Wordwall, Learning Apps". I did activities about literacy, syllables, words, and sentences, and 5W (Wh..?)1(Who?) with the 1st graders. [Ö9]

I use Web 2.0 tools in my classes in the preparation parts, in reinforcement activities during the learning-teaching process, and for measurement and evaluation activities. For example, I can obtain a visually rich instrument to attract attention when I project the poster I have prepared with "Canva" onto the smartboard. I can use the presentations prepared on "Quizizz" in teaching the lessons and I can also evaluate student performance with the same tool by preparing measurement and evaluation activities. It provided me with great convenience to evaluate the extent to which course objectives were accomplished through "Quizizz", to assess my students' gains with the tool by sending them a link, and to be able to see the results with the same tool, especially during distant education. I can create concept puzzles and I can even make my students create their own puzzles on the "Crossword Labs" program in concept teaching. I can do reinforcement activities with various educational games in Web 2.0 tools such as "Learning Apps" and "Wordwall", and I can communicate with the class and check homework for instance with Web 2.0 tools such as "Class Dojo" with which I can create online classrooms. In short, I can make use of Web 2.0 tools at any stage of the learning and teaching process." [Ö10]

Table 4 shows the categories and codes related to what Web 2.0 tools primary school teachers use and how they use them.

Table 4. How Web 2.0 Tools are Used

Categories	*Codes*
Assessment	WORDWALL: as a game, for assessment, for finding the level of comprehension, as grammar exercises (n=21)
	KAHOOT: for assessment (n=12)
	QUİZİZZ: for assessment (n=5)
	SOCRATİVE: for assessment and group work (n=4)
	NEARPOD: For assessment and presentation (n=3)
	PUZZLE MAKER: for assessment (n=1)
	PLICKERS: in preparing multiple-choice and True-False questions (n=1)
Gamification	LEARNİNG APPS: as a game and exercise (n=22)
	EDUCANDY: for gamification (n=6)
	JEOPARDYLABS: as a competition (n=1)
	EDMODO: as a game of combining words (n=1)
	SCTRACH: for word-visual matching and as a puzzle (n=1)
Language skills	STORYJUMPER: in creating stories (n=8)
	POOPLET: in making concept maps and mind maps, in making story maps (n=7)

[Reading, writing, listening, speaking, visual reading]	VOKİ: in telling stories, in making up stories, in summarising, in self-expression, in tongue twisters (n=6)
	CRAM: in calling attention to a subject, in concept teaching (n=6)
	CROSSWORDLAB: in concept puzzles (n=5)
	WORDART: in word associations (n=5)
	CAHATTERPİX: in speaking (n=5)
	CLASS DOJO: in virtual classrooms, in teaching, revision, and silent reading (n=5)
	PİXELART: in activities of writing the letters of the alphabet (n=3)
	STORYBİRD: in reading(n=3)
	STORYBOARD THAT: in making up stories (n=3)
	PADLET: in displaying poems and in students' designs (n=3)
	TAGUL: in creating word clouds (n=3)
	JIGSAWPLANET: in writing stories based on visuals (n=2)
	THİNKLİNK: in interactive visual reading (n=2)
	LIVE WORKSHEET: as exercises (n=2)
	COOGLE: in concept maps (n=2)
	WAKALET: in writing collaborative poems acrostically (n=1)
	GIMKIT: in multiple-choice listening activities (n=1)
	PIXTON: in drawing cartoons and in writing them (n=1)
	ARTPIXEL: in teaching elementary literacy (n=1)
	BAAMBOOZLE: in punctuation marks (n=1)
	TOONTASTİC: in making up stories (n=1)
	QUIVERVISON: in making up stories (n=1)
	BOOKCREATOR: in preparing digital books (n=1)
	SUTORİ: in teaching a subject (n=1)
	OURBOX: in preparing digital books and journals (n=1)
	FLUPSNACK: in preparing digital books and journals (n=1)
	MOTIONPORTRAIT: as an instrument for making avatars and emojis speak (n=1)
	SKETCHBOARD: in concept maps (n=1)
Data collection and presentation	CANVA: in preparing posters for the classroom panel (n=10)
	GOOGLE FORM: in stating opinions (n=3)
	EMAZE: in presentations (n=2)
	PREZİ: in presentations (n=2)
	POWTOON: in animated presentations (n=1)
	CRELLO: in invitations and presentations (n=1)

According to Table 4, four categories (assessment, gamification, language skills, data collection, and presentation) were elicited for which Web 2.0 tools are used. Story writing and making concept maps come to the fore in the category of language skills, where various tools are used. It is also clear from Table 4 that "word wall" is used in three different categories called assessment, gamification, and

teaching the language skills. It is evident from the categories shown in Table 4 that Web 2.0 tools are used in classes in various ways as the most popular tools to teach language skills (Storyjumper: in making up stories (n=8), Pooplet: in concept maps and mind maps, in making up stories (n=7), Voki: in telling stories, in making up stories, in summaries, in self-expression and tongue twisters (n=6), Cram: in calling attention to a subject, in concept teaching (n=6), Crosswordlab: in concept puzzles (n=5), Wordart: in word associations (n=5), Cahatterpix: in speaking (n=5), Class Dojo: in virtual classrooms, teaching, revising, homework and silent reading (n=5). In the category of data collection and presentation, the use of "Canva" in preparing classroom panels and posters for classroom comes to the fore (n=10). Some of the participants explained how they used tools as follows:

I used "Prezi". I taught the lesson through various templates. I taught punctuation marks through the template of space. [Ö12].

I wrote sentences such as "my mother baked buns", "I bought a green balloon" then I put the relevant visuals in mixed order and prepared a game in "Edmoda" for students to match the visuals with the sentences. I prepared a game of climbing on "Nearpod" to do word reading activities. Accordingly, the students read the words, marked the relevant pictures, climbed up, and thus completed the game. [Ö14]

We play games, which I have prepared with Web 2.0 tools at the end of each sound teaching. We create E-books and write stories with the students at the end of sound groups. Tools such as Storyjumper, Canva, Ourbox, Flipsnack, Cram, Learning Appls, Wordwall are among the Web 2.0 tools that I use. [Ö20]

The way the tools are used- that is to say, at what stage of lessons they are used- is an issue that should be considered from the perspective of teachers. Table 5 exhibits at what stages of teaching Turkish and primary literacy Web 2.0 tools are used and how they are used.

Table 5. The stages at which web 2.0 tools are used and examples for implementation

The Category of Teaching Turkish		The Category of Teaching Elementary Literacy	
Codes for the stages	Samples	Codes for the stages	Samples
Assessment (n=19)	"Word Wall" and "Learning Apps" are suitable for use in several gains in Turkish. [Ö6]	Teaching sounds (feeling, recognizing the sounds, and finding them within words) (n=6)	Activities can be prepared with Learning Apps" and "Word Wall" for elementary literacy by using visuals. In relation to speaking skills students can be made to do speaking activities by means of "Chatterpix". [Ö7]
Reinforcement and revision (n=16)			
Grammar (n=16)	"Coggle", for instance, is very useful in summarizing a subject. All the subjects can be presented on a single page and in an impressive way by preparing a relevant concept map. [Ö8]	Stages of literacy (sounds, syllables, sentences, texts) (n=5)	
Reading/viewing-visual reading-listening (n=12)		Showing the visuals of sounds (n=2)	I use them in all of the letter, syllable, word, and sentence activities. I start to use them after the process works smoothly and after they derive more syllables and words. I also use
Teaching new words, proverbs, and idioms (n=8)	Students can receive scores when they can answer the reading comprehension questions correctly. They also see their mistakes. That is,	Dictation (n=2)	

Speaking skill (n=8) Teaching a subject (n=7) Writing and dictation (n=5)	they can receive instant feedback. They can listen to texts containing correct pronunciation and stress while gains about listening are taught to them. [Ö22]		them in dictations activities. When we move on to sound "K", we can form more syllables and words and therefore I do activities such as word wheels, reading, and matching with pictures. [Ö14]
Comprehension questions and story writing (n=4)			I used them in making videos with "Toontastic" especially in sound activities. [Ö17]
Giving assignments (n=3) Feedback (n=2)			I prepared a game with "Cram" for example at the stage of forming a syllable before sound "e". we wrote texts on "Story Jumper" at the end of the sound group. [Ö20]

As clear from Table 5, the codes of assessment (n=19), reinforcement and revision (n=16), and grammar (n=16) are prominent in relation to at what stages of teaching Turkish the tools are used. Thus, participant coded as [Ö16] said that he/she used the tools in teaching the subject, another participant, [Ö18], said that using the tools in teaching a subject caused children to feel anxiety and excitement and that therefore he/she used them for reinforcement and assessment purposes. The participants' statements quoted below provide rich examples for the stages at which the tools are used:

I sometimes use word clouds for words which have associations with other words when we move on to a new text, concepts maps, and "Sketchboard" for connections between words at the beginning of lessons to attract students' attention. After the presentation, I use "word wall" for doing exercises if a synonymy has been taught and "Learning Apps" if punctuation marks have been taught. During the presentation, I choose "Classroom Screen" and I make the presentation. I use it as the blackboard and I ask the students to copy the things on the blackboard into their notebooks. I prepare the visual presentations for the details of a text with "Canva". I share activities on "Dojo", ask for the students to write their answers instantly, and to send me back again so that I can see their answers. After teaching the lessons, I use "Class Dojo" in homework given for revision and I ask them to do the activity on interactive worksheets or I use it in making videos, voice recording, and drawings. In the activity done for revision, the interactive worksheets are turned into pictures through "Dojo", and students answer the questions online. For example, a text which contains a paragraph of sentences but which does not contain punctuation marks is sent to students with "Dojo". Then the students do the activity and send it back to the teacher, or students are sent a text and are asked to mark the paragraphs, to find how many paragraphs it has, and to write the number of paragraphs. Many activities such as finding the number of sentences and words or dividing the words into syllables can be prepared. [Ö5]

It becomes apparent on examining the codes related to primary literacy that the Web 2.0 tools mentioned are used at every stage; for instance, in teaching sounds (feeling, recognizing and finding the sounds in words) (n=6), at the stages of teaching literacy (sounds, syllables, words, sentences, texts)

(n=5), in showing the visuals of sounds (n=2), dictation (n=2). The participants said that "Toontastic" and "Chatterpix" were effective in recognizing and feeling the sounds and in finding them in words, but the use of "Learning Apps" and "Word Wall" in deriving syllables from sounds and words from syllables was also apparent from the examples shown in the Table. Participant [Ö2] also gave examples for different Web 2.0 tools, as in the following:

I make the students create word clouds with words they have learned through "Tagul" at the stage of teaching the sounds in literacy teaching. I do activities of writing the letters with "Pixelart". I do tongue twister activities with "Voki". I make students learn individually and in groups with Cram and Jeopardlabs in Turkish classes and I make them create their own digital books with "Storyjumper". [Ö2]

Table 6 shows the 42 applications of web 2.0 tools that the participants recommended in the theme of learning and teaching process and their explanations together with their reasons.

Table 6. The Web 2.0 Tools Recommended

Order	The Web 2.0 tools recommended	Reasons
	Wordwall [n=24] Learnıng Apps [n=23] Kahott[n=13] Canva [n=11] Storyjumper[n=11]	*It would be right to use the web 2.0 tool suitable to what we want to teach. Every web 2.0 tool is not suitable for every gain. I recommend these tools because they enable to prepare of activities for various and different skills. It is impossible to prepare activities for every skill by using only one tool, but it is possible to design amusing and remarkable activities through the tools [Ö7].*
	Padlet [n=8] Chatterpıx [n=8] Classdojo[n=7] Word clouds (Word Art) [n=7]	*For example, "Word Wall" enables you to transform a subject into a game, "Crossword Labs" enables you to prepare puzzles related to a subject and "Crello" enables you to prepare posters, brochures, invitations, etc. with superior visual design alternatives [Ö9].*
	Crosswordlabs [n=5] Storybırd [n=5] Cram [n=5] Quızızz [n=5] Educandy [n=4] Pooplet [n=4] Storyboardthat [n=3] Vokı [n=3] Classroomscreen [n=3] Neopord [n=2] Tagul[n=2] Crello [n=2] Prezi [n=2] Pıxel Art[n=2] Google Form [n=2]	*I think "Canva" can be used because it offers visual support and because posters, cards, and word cards can be prepared with it. I think that "Crossword Lab" can be used because it can create a concept and word puzzles and it supports knowledge of vocabulary. "Learning App" can be used in gain reinforcement activities or elementary reading activities because it offers educational game support, "Storybird" or"Storyboard That" can be used because they support creative writing activities and text formation and comprehension activities. I believe that "Popplet" can be used in vocabulary activities or in creating mind maps related to grammar subjects because concept maps and webs can be designed with it. besides, it can also be used in reading comprehension, story mapping, and in K activities as a formal template. [Ö11]*

Powtoon [n=1
Pıxton[n=1]
Scratch [n=1]
Lıveworksheet[n=1]
Gımkıt [n=1]
Quervısıon[n=1]
Socratıve [n=1]
Coggle[n=1]
Sketchboard [n=1]
Sutori [n=1]
Bamboozle[n=1]
Plıckers[n=1]
Emaze [n=1]
Jıgsawplanet [n=1]
Wakelet[n=1]
I am a Puzzle [n=1]
Thinklink [n=1]
Powtown [n=1]

A close examination of Table 6 makes it clear that the tools "Word Wall" [n=24] and "Learning Apps" [n=23] are primarily recommended by the participants. The statement "It would be right to use the web 2.0 tool suitable for what we want to teach. Every Web 2.0 tool is not suitable for every objective" by [Ö7] indicates that the purpose to which a Web 2.0 tool serves is the main factor which determines teachers' choice. Particularly the variation of templates that Web 2.0 tools have and the fact that students find the interactive activities amusing are the basis for the participants' recommendations. Some of the views stated by the participants are as follows:

We can prepare several activities on "Learning Apps" and "Word wall". We can make amusing games on "Nearpod". We can prepare grammar puzzles on "Crossword Labs". We can prepare posters for "Canva". We can monitor students' work from "Class Dojo". That is to say, we can benefit from it to address various objectives and to evaluate their accomplishment. [Ö14].

They make classes more amusing and more interactive. All the students can be engaged in classes in this way. [Ö31]

Teachers prefer "Tagul" in particular because it is fun... [Ö33]

Theme 2. The contributions of the educational use of Web 2.0 Tools

The participants were asked the question "explain the benefits of using Web 2.0 tools in teaching primary literacy and Turkish" within the framework of theme 2. The data obtained are shown in Table 7.

Table 7. The educational use of web 2.0 tools

Categories	Codes
Contributions to in-class interaction	They secure motivation, fun, retention in learning, and self-confidence (n=17)
	Web 2.0 tools secure both individual learning and learning in groups. (n=3)
	They secure more active participation in lessons on the part of students (n=3)
	They secure that students recognize and use in daily life the technological tools that they are inclined to use (n=3)

As evident from Table 7, the contributions of Web 2.0 tools are considered in two main categories. One of them is the contribution to lessons. As evident from the code of "They contain concretization, auditory and visual interaction, gamification and activities which appeal to more than one sense" (n=18), they offer considerable benefits especially for primary school students in terms of cognitive and sensory development. The fact that those students' attention span is just developing, that subjects are understood through concrete learning, and that there is a need for revision over and over again and for feedback are all critically important. Web 2.0 tools can serve all these functions in addition to being fun. Moreover, the code formulated as "they secure motivation, fun, retention in learning and self-confidence" (n=17) in the category of contributions to in-class interaction points to how the tools influence students' attitudes towards participation in lessons. The samples from the raw data quoted below are indicative of the codes in the two categories.

A lot of interaction is necessary for learning a language. Web 2.0 tools have factors supportive of language teaching. Using them promotes students' achievement. It also ensures retention in learning. [Ö3]

Technological tools attract kids' attention more in a world which is digitalizing day by day. So, the tools we use offer advantages and they also make the process enjoyable because of their inclination towards using them. [Ö13]

The process of literacy can sometimes be challenging for kids. Using the tools at this point can motivate kids through games. They can do the activities that they would be bored doing if they were written on paper more enjoyably in this way. Besides, the tools make visual and auditory contributions to learning. [Ö14]

Theme 3. The Problems Encountered in Web 2.0 Tools and Recommendations for Solutions

The participants were asked two questions about theme 3 and two probing questions to receive more detailed answers.

Have you encountered any problems while using web 2.0 tools in teaching Turkish and primary literacy? Probe 1: If yes, could you please describe them and the reasons for encountering them?

What recommendations do you have for solutions to the problems you have encountered while using web 2.0 tools? Probe 2: Exemplify your recommendations in question 7.

While 10 participants said that they did not encounter any problems, 23 of them described the problems they had encountered and the probable recommendations for solutions to the problems. Table 8 shows the problems and recommendations for solutions comparatively.

Table 8. The Problems and Recommendations for Solutions

Participants' short answers		Categories				
No	Yes	Problems encountered →	Causes		Recommendations for solutions	
10	23	Codes		n	Codes	n
		Inadequate class time	All the students want to use the tools	2	Group work rather than competition should be prioritized .	1
					Short links that students can reach can be prepared. The links should be sent to students through EBA or WhatsApp	1
		Students have difficulty in doing the activities given	Forgetting to translate the language of Web tools into Turkish for students	2	More time should be spent and more practice should be made in using the tools.	1
		Students become addicted to the area of informatics	Digressing from the objective of the course	1	Continuous exercises should be done on how to use the tools.	1
		It takes a long time to learn web 2.0 tools.	Unavailable Turkish language support for certain Web 2.0 tools or Turkish support is paid	15	All the Web 2.0 tools should offer the option of Turkish language.	5
					School administration should pay for the tools.	1
					Google Translate should be used or a similar tool should be chosen. For example, "Crello" should be chosen if "Canva" demands payment after using it for a while.	4
					videos on Youtube should be watched to learn how to use the tools or videos on how to use them should be made and sent to parents.	2
		Inadequate technological possibilities for internet access in	Failure to ask students to do certain work	6	The technological infrastructure of the school should be improved, parents should be informed of the issue through seminars.	6

	students' home and at school.			The Ministry of National Education should have a wide network of the internet. Additionally, telephone operators should not make their users spend from their quota for the internet used in education.	2
	Unavailability of mobile applications of Web 2.0 tools	Families who do not have computers cannot use the applications. (Story jumper)	1	Equality of opportunity should be provided .	3
	Teacher-centered use	The teacher is not adequately competent in an application. There are no guides.	3	Teachers should be offered training in this respect.	3

The most significant problem that the primary school teachers encountered in preparing content for Turkish and primary literacy and in using the content was that web 2.0 tools used did not have Turkish language support (n=15). Therefore, the participants recommended that Turkish language support for the tools should be offered or similar tools should be developed to overcome this problem- which was of critical importance in mother tongue teaching. The examples given by the participants [Ö26] and [Ö28] are supportive of the information given in the Table.

My students had difficulty in using "Quizizz" in distant education. We started to use "Gimkit" because it had a simpler interface. Online competitions can be prepared on both applications. [Ö26]

While "Storybird" (preparing stories)-which is a nice tool for literacy skills- allows using 7 days for free, "storyboard That" is a tool that does the same thing and which is free of charge. There are also other tools. It would make your work easier to research the tools, group them, and choose from them according to your need. [Ö28]

Another remarkable problem was stated as "inadequate technological possibilities for internet access in students' home and at school" (n=6). Certainly, such cases are problems that are beyond teachers' capabilities and which limit the use of internet-based applications. The recommendations made by the participants show that both schools and the Ministry of National Education should make certain arrangements in this respect. The examples given by [Ö3] and [Ö19], for instance, support the information given in the Table.

Guidance is difficult due to students' lack of technological tools and due to parents' inadequate knowledge of the subject. The infrastructure in schools is also insufficient. [Ö3]

The ministry should have a wide network of the internet in distant education, or we should provide all the kids with equal opportunities. [Ö19]

A close examination of Table 8 makes it evident that another remarkable problem is teachers' inadequate competence in the application and the absence of a guide concerning the applications (n=3). It is recommended that teachers should be offered training to overcome the problem. Problems encountered

and the recommendations made apart from the ones mentioned above are described in Table 8. The example given by participant [Ö29] is supportive of the information given in the Table.

For example, I started my journey of using Web 2.0 tools with "Kahoot, Padlet" activities. They could not connect "Kahoot". The students who came to class with their iPad had difficulty connecting "Zoom" and "Kahoot". But we did not give up. We tried again and again. They use it better than me. In short, students should not be underestimated because they are open to learning and discovering. [Ö29]

4.Conclusion, discussion and suggestions

This study aimed to analyze primary school teachers' experiences of using Web 2.0 tools to teach primary literacy and Turkish. Integration of web 2.0 tools into the primary school learning and teaching process is shown figure 1.



Figure 1. Integration of web 2.0 tools elementary teachers learning and teaching process
(https://infograph.venngage.com/edit/205df45e-c946-40d8-8e81-512089343e98)

An examination of the collected data in terms of learning and teaching demonstrated that the most remarkable code in the category of the advantages of using Web 2.0 tools was that the tools made it possible for students to be more active, to learn by having fun and to see various examples in a shorter time. These results are similar to the ones obtained by Warnich and Gordon (2015), by Fırat and Köksal (2017), and (Efe, 2014) showing that web 2.0 tools made classes more efficient, more interesting and more amusing, by Eva and Nicholson (2011) and Karadağ and Garip (2021) showing that these tools are a popular and amusing way of attracting students' attention and by Shon and Smith (2011) showing that Web 2.0 tools are amusing. In parallel to the results obtained in the current study, A. Korucu and Yücel (2015) also concluded that Web 2.0 tools may have significant effects such as increasing permanent learning, making the educational and instructional process more effective, making concept teaching easier, making the teaching and learning process easier and promoting efficiency in education and instruction. Huang et al. (2009) also emphasize that Web 2.0 tools offer learning environments that support learning, secure active participation, encourage collaboration and increase student participation. As apparent from the above-mentioned studies, it is important to integrate Web 2.0 tools into learning environments to support the learning and teaching process. Turhan and Bayram (2017), in a similar vein, also concluded that web 2.0 tools were described in positive words, that they provided interactive learning environments with various features, that they increased willingness to write, and that there was a desire to use them continuously in writing classes. When they were used for writing activities, it was found that the participants tended to describe these activities in positive words, they found them more versatile and communicative compared to traditional course books and moreover, according to the participants, these activities supported the development of mental skills. Similarly, Kutlu Demir (2018) and Wang and Lieberoth (2016) found that using the tools had several contributions such as increasing students' participation in learning environments, drawing their attention to lessons, making the process more amusing, developing higher-order thinking skills and motivating students.

In the category of how Web 2.0 tools were used, it was found that they were mostly used for reinforcement, homework, and measurement and evaluation purposes. While Karadağ and Garip (2021) stated that Learning Apps, one of the Web 2.0 tools, could be used for reinforcement and revision in Turkish teaching, Warnich and Gordon (2015) stated that the tools support measurement and evaluation. When the reasons for using Web 2.0 tools were examined, it was found that they were mostly used for active learning, concretization and gamification. The finding points to the use of gamification and concretization in the learning and teaching process for promoting student participation. Baran, Canbazoğlu-Bilici, and Mesutoğlu (2015) point out that students can use the skills they have gained by using the Powtoon program especially in preparing homework. When which Web 2.0 tools primary school teachers used and how they used them were examined, four categories emerged: assessment, gamification, language skills and data collection and presentation. Dağhan, Kibar, Çetin, Telli, and Akkoyunlu (2015), in a study conducted with the participation of pre-service teachers, looked at the effects of web diaries used within the context of a course on lessons and found that they were beneficial to pre-service teachers in terms of researching and presenting knowledge. It is thought that pre-service teachers' knowledge of how to use the tools in their classes will also enable them to use the tools in their future classes for educational purposes (Arabacıoğlu & Dursun, 2015; Eren, Avci, & Kapucu, 2015). An analysis of the codes for the four categories indicated that the application Wordwall was preferred the most in the category of assessment while the application Learning App was preferred the most in the

category of gamification, the applications Storyjumper, Pooplet, and Voki were preferred the most in the category of language skills and the application Canva was preferred the most in the category of data collection and presentation. The greatest number and variation was found in the category of language skills. As different from the finding obtained in this study, Tatlı, Akbulut, and Altınışık (2016) found that the Web 2.0 tools which were reported by pre-service teachers to be used the most frequently were Powtoon, Quizmaker, and Edrawmax, respectively. The reasons for preferring the above-mentioned tools were stated to be their allowing preparing concept maps, fishbone, concept cartoons, and concept networks. In addition, Barseghyan (2015) also found that Powtoon was the most popular alternative in preparing PowerPoint presentations. On checking at what stages of lessons web 2.0 tools were used in the category of teaching Turkish, the codes of assessment, reinforcement, revision, and grammar were found to be the main codes. Even though web 2.0 tools were used at every stage of primary literacy teaching, they were prominent mostly at the stages of sound teaching (feeling the sounds, recognizing them, and finding them in words) and literacy (sounds, syllables, words, sentences, texts).

In the theme of learning and teaching process, the participants made several recommendations related to web 2.0 tools but they recommended mostly Wordwall and Learning App. Two categories emerged in the theme of the educational use of web 2.0 tools. In the category of contributions to lessons; one of the categories, the participants mostly talked about the benefits in several areas such as concretization, auditory and visual interaction, gamification, activities appealing to more than one sense and primary literacy: making students feel the sounds, allowing them to work on syllables, words, sentences, and texts and Turkish: listening, watching, speaking, reading, comprehension, writing, self-expression, visual reading, conceptual knowledge, working with texts, vocabulary, concepts, grammar, dictation, reading fast. Turhan and Bayram (2017), Fattah (2015), Ince and Akdemir (2013), Grosseck (2009), Shih (2011), Sofia (2015), Thompson (2007) also point out that the tools had contributions in many aspects such as developing writing skills, supporting group work and increasing peer support. In the category of contributions to in-class interaction in the same theme in the current study, motivation, fun, retention in learning and self-confidence were among the issues which were the most remarkable. Similarly, Akcay and Arslan (2010) also argues that students will have the opportunity to see the weaknesses and strengths of their work and thus, their self-awareness will increase. Nandhini (2016) also states that web tools are effective in enabling students to interact with their classmates and with their teachers. Norton and Hathaway (2008), in a study conducted in primary schools, found that web 2.0 tools such as blog, podcast, and wiki were used in primary education in the USA and that they yielded positive results especially in attending to individual differences, in enabling communication and in developing students' and parents' motivation. McGrail and Davis (2011) used blogs to develop students' writing skills at the level of primary education and found that the students who used blogs established better relations with their readers by displaying more rational approaches towards them and that they could develop their writing skills by having experience in forming a community of writers. Nair, Tay, and Koh (2013) also used blogs at the level of primary education and they observed that students were as motivated in this way as writing with pen and paper and that they achieved self-development in writing when the process was managed well.

Finally, on examining the codes in the theme of problems and recommendations for solutions, it was found that the most frequently encountered problems were "it takes too much time to learn Web 2.0 tools" and "inadequate technological possibilities for internet access in students' home and at school", and the causes for the problems were described as unavailability of Turkish language support for certain Web 2.0 tools or extra payment for Turkish support and failure to ask for students to do certain work. As for recommendations for the solutions, the participants said that Google Translate should be used or

a similar tool should be used and they gave examples such as using "Crello" instead of "Canva" if it demanded payment after using it for a while. They also recommended that the Ministry of National Education should have a wide network of internet. Another recommendation was that telephone operators should not make their users spend from their quota for the internet used in education. The findings demonstrated that the teachers had generally positive perspectives of Web 2.0 tools, that they thought the tools were useful and that they also displayed their beliefs in their use of the tools. It was also found here that there were no obstacles in front of using the tools if they had the adequate infrastructure and if the conditions in their schools were improved. The following recommendation can be made to researchers and practitioners in accordance with the findings obtained in this study:

1. Applied in-service training sessions, seminars, etc. should be offered by the Ministry of National Education primarily to primary teachers so that students at the first stage of education can use Web 2.0 tools effectively, and thus, their awareness of the issue should be raised and their skills in using the tools should be promoted. In addition, more space should be allocated to such tools in instructional technologies and material development courses in pre-service teacher training to increase their efficacy in this respect, and pre-service teachers should be given practical activities.

2. This study used a qualitative research design. Teachers' knowledge, skills, attitudes, etc. could be analyzed by using quantitative research design or mixed design.

3. This current study was conducted with the participation of primary school teachers. Similar studies could be conducted with the participation of pre-service teachers, primary school students, or with teachers of other branches and other stages of education.

4. Ministry of National Education should provide teachers with sufficient support to solve problems if they encounter any problems in the process.

5. The benefits and purpose of those tools should be explained to parents in detail and their support in the process should be asked to make students use the tools outside the classroom.

6. Considering the purpose of using web 2.0 tools, it is important to make teachers aware that they can use many applications for different purposes.

References

Adel, A. (2020). Utilizing technologies of fog computing in educational IoT systems: privacy, security, and agility perspective. *Journal of Big Data, 7*(1), 1-29.

Adel, A., & Dayan, J. (2021). Towards an intelligent blended system of learning activities model for New Zealand institutions: an investigative approach. *Humanities and Social Sciences Communications, 8*(1), 1-14.

Ahmed, V., & Opoku, A. (2022). Technology supported learning and pedagogy in times of crisis: the case of COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies, 27*(1), 365-405.

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The internet and higher education, 11*(2), 71-80.

Akcay, A., & Arslan, A. (2010). The using of blogs in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1195-1199.

Altun, A. (2008). *The use of Wiki in the constructivist teaching process*. Paper presented at the 8th International Educational Technology Conference, Anadolu University, Eskişehir.

Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Examination of the pedagogical content knowledge of pre-service teachers in terms of some variables. *Kastamonu Education Journal, 23*(1), 197-210.

Avcı, F., & Atik, H. (2020). Metaphoric perceptions and views of preschool and elementary teachers on the concept of "web 2.0 tools". *Qualitative Social Sciences, 2*(2), 142-165. doi:https://doi.org/10.47105/nsb.800117

Aytan, T., & Basal, A. (2015). Investigation of Turkish teacher candidates' perceptions towards web 2.0 tools. *Turkish Studies (Electronics), 10*(7), 149-166.

Baltaci-Goktalay, S., & Ozdilek, Z. (2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4737-4741.

Bamoallem, B., & Altarteer, S. (2022). Remote emergency learning during COVID-19 and its impact on university students perception of blended learning in KSA. *Education and Information Technologies, 27*(1), 157-179.

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Science, technology, engineering, and mathematics (stem) public service announcement (psa) development activitiy. *Journal of Inquiry Based Activities, 5*(2), 60-69.

Barseghyan, l. (2015). The role and importance of audio-visual aids in teaching. Retrieved from http://publications.ysu.am/wpcontent/uploads/2015/02/Barseghyan_L..pdf. http://publications.ysu.am/wpcontent/uploads/2015/02/Barseghyan_L..pdf

Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational research, 45*(2), 143-154.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*: McGraw-Hill Education (UK).

Blannin, J. (2015). The role of the teacher in primary school Web 2.0 use. *Contemporary Educational Technology, 6*(3), 188-205.

Bolatli, Z., & Korucu, A. T. (2018). Secondary school students' feedback on course processing and collaborative learning with web 2.0 tools-supported STEM activities. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 7*(2), 456-478.

Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*: John Wiley & Sons.

Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International, 47*(3), 177-198.

Brown, R. (2009). *Public Relations and the Social Web: How to use social media and web 2.0 in communications*: Kogan Page Publishers.

Byrne, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian, 37*(2), 50-53.

Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International, 45*(2), 93-106.

Connelly, L. M. (2020). Inclusion and exclusion criteria. *Medsurg Nursing, 29*(2), 125-116.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education. *A report commissioned by the Higher Education Academy*.

Creswell, J. (2016). Qualitative research methods (Translation Editors: M. Bütün and SB Demir). *Ankara: Siyasal Publication*.

Çaka, C., Doğan Barut, E., & Şahin, Y. (2015). The examination of online information searching strategies of students that use social network. *Trakya University Journal of Education, 6*(1), 1-13.

Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2013). The views of academics about web-based instruction. *Ilkogretim Online, 12*(3), 886-902.

Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2015). A qualitative study on prospective teachers' usage of social media supported scientific communication. *Turkish Librarianship, 29*(2), 258-274.

Efe, H. A. (2014). Science and mathematics student teachers' frequency of using web 2.0. *Electronic Journal of Education Sciences, 3*(5).

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(1), 243-254.

Eren, E., Avci, Z. Y., & Kapucu, M. S. (2015). Pre-service teachers' competencies and perceptions of necessity about practical tools for content development. *International Journal of Instruction, 8*(1), 91-104.

Eva, N., & Nicholson, H. (2011). DO get technical! Using technology in library instruction. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 6(2).

Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The Effectiveness of using whatsapp messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and practice, 6*(32), 115-127.

Fırat, E. A., & Köksal, M. S. (2017). The relationship between use of Web 2.0 tools by prospective science teachers and their biotechnology literacy. *Computers in Human Behavior, 70*, 44-50.

Franklin, C. (2007). Teaching evidence-based practices: Strategies for implementation: A response to Mullen et al. and Proctor. *Research on Social Work Practice, 17*(5), 592-602.

Genç, Z. (2010). Use of web 2.0 advancements in education: A case study of Facebook in education. *Akademic Informatics, 10*, 10-12.

Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 478-482.

Gulbahar, Y., Kalelioglu, F., & Madran, O. (2010). *Educational use of social networks*. Paper presented at the XV. Internet Conference in Turkey, İstanbul Teknik University, İstanbul.

Gün, S. (2015). *The Effect of web 2.0 visual and auditory communication (skype) applications on the speaking ability in Turkish teaching as a foreign language*. (Master Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Hassan, I., BaraU Gamji, M., Yahaya Nasidi, Q., & Latiff Azmi, M. N. (2021). Challenges and benefits of web 2.0-based learning among international students of English during the Covid-19 pandemic in Cyprus. *Arab World English Journal Special Issue on Covid 19 Challenges (1),* 295-306.

Horzum, M. B. (2007). Web-based new instructional technologies: Web 2.0 tools. *Journal of Educational Sciences & Practices, 6*(12), 99-121.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.

Huang, Y.-M., Jeng, Y.-L., & Huang, T.-C. (2009). An educational mobile blogging system for supporting collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society, 12*(2), 163-175.

Hueseo, L. C. (2020). Digital education taken seriously and the right to education in times of the coronavirus. *Education and Law Review, 21*.

Ince, M., & Akdemir, Ö. (2013). The investigations of using web 2.0 technologies on English writing skills of students with different learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research, 53*, 93-106.

Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(2), 248-267.

Karadağ, B. F., & Garip, S. Use of learning apps as a web 2.0 application in Turkish teaching. *Journal of Child, Literature and Language Education, 4*(1), 21-40.

Kaur, A., Bhatia, M., & Stea, G. (2022). A Survey of smart classroom literature. *Education Sciences, 12*(2), 86.

Korucu, A. (2015). Effect of the usage of dynamic web technologies on motivation about course and academic achievement at the professional English course. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 16*(3).

Korucu, A., & Yücel, A. (2015). İnformation technologies teachers' ideas about dynamic web technologies use in education. *Educational Technology Theory and Practice, 5*(2), 126-152.

Korucu, A. T., & Sezer, C. (2016). Teacher opinions regarding the effects of usage frequencies of web 2.0 technologies on academic success. *Journal of Research in Education and Teaching, 5*(2), 379-394.

Kovacic, A., Bubas, G., & Coric, A. (2012). Mobilising students' grammar skills through collaborative e-tivities with Web 2.0 tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 34*, 132-136.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*: Sage publications.

Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2022). Mobile game-based learning as a solution in COVID-19 era: Modeling the pedagogical affordance and student interactions. *Education and Information Technologies, 27*(1), 229-241.

Kutlu Demir, Ö. (2018). *21st century learning: Integration of Web 2. 0 tools in Turkish adult language classrooms*. (Doctoral Thesis). Çağ University, İstanbul.

Laire, D., Casteleyn, J., & Mottart, A. (2012). Social media's learning outcomes within writing instruction in the EFL classroom: Exploring, implementing and analyzing storify. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 442-448.

Lu, J., Lai, M., & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. In *New science of learning* (pp. 553-567): Springer.

Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *The Journal of Academic Librarianship, 39*(3), 244-251.

McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(4), 415-437.

Nair, S. S., Tay, L. Y., & Koh, J. H. L. (2013). Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals. *Educational Media International, 50*(2), 108-119.

Nandhini, M. (2016). *Web 2.0 tools in education*. Paper presented at the In National Conference on Higher Education in the Knowledge Age: Techno-Pedagogical Perspectives and İnnovations.

Ng, D. T., Ng, E. H., & Chu, S. K. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies, 27*(1), 45-64.

Norton, P., & Hathaway, D. (2008). Exploring two teacher education online learning designs: A classroom of one or many? *Journal of Research on Technology in Education, 40*(4), 475-495.

O'reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*(1), 17.

Patino, C. M., & Ferreira, J. C. (2018). Inclusion and exclusion criteria in research studies: definitions and why they matter. *Jornal Brasileiro de Pneumologia, 44*, 84-84.

Patton, M. Q. (2014). *Qulitative Research and evaluation methods* (M. B. S. B. Demir, Trans.): Pegem A Yayıncılık.

Prashnig, B. (2006). Pocket PAL: Learning styles and personalized teaching: A&C Black.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate: journal of online education, 5(3).

Punie, Y., & Cabrera, M. (2006). The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society. Retrieved from http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf. from European Communities http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur22218en.pdf

Roblyer, M., & Doering, A. (2014). Integrating educational technology into teaching.(Sixth). Essex. In: Pearson Education. Retrieved from www. pearsoned. co. za.

Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Use of social media in learning and teaching process. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11(2), 418-431.

Shih, R.-C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. Australasian Journal of Educational Technology, 27(5). 829-845.

Shon, H., & Smith, L. (2011). A review of Poll Everywhere audience response system. Journal of Technology in Human Services, 29(3), 236-245.

Sofia, H. (2015). Teaching technical writing skills using Web 2.0 technology–an experimental study. (Unpublished PhD thesis). BS Abdur Rahman University İndia.

Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., & Altınışık, D. (2016). The impact of Web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 7(3), 659-678.

Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? Innovate: Journal of Online Education, 3(4).

Thompson, K., Jowallah R. & Cavanagh TB (2019). "Solve the big problems": Leading through strategic ınnovation in blended teaching and learning. In: Technology Leadership for Innovation in Higher Education. IGI Global.

Turhan, O., & Bayram, B. (2017). Web 2.0 tools for writing skills in teaching Turkish as a foreign language: Poll everywhere sample. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13(3), 1233-1248.

Velagapudi, M. (2017). Free Web 2.0 tools for teachers. In: A publication of WizIQ, Inc. Accessed on.

Venngage Tool. (https://infograph.venngage.com/edit/205df45e-c946-40d8-8e81-512089343e98)

Virkus, S., & Bamigbola, A. (2013). Educational use of web 2.0 tools: a phenomenographical study. Information and Society: Proceedings of the Department of Information and Library Studies, 255-265.

Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot. Paper presented at the European conference on games based learning.

Warnich, P., & Gordon, C. (2015). The integration of cell phone technology and poll everywhere as teaching and learning tools into the school History classroom. Yesterday and Today, 13, 40-66.

Yükseltürk, E., Altıok, S., & Üçgül, M. (2017). Evaluation of a scientific activity about use of web 2.0 technologies in education: The participantsviews. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 6(1), 1-8.

Zhang, Y. (2022). Implementation of virtual learning community and web 2.0 technologies under covid-19 pandemic in high education: opportunities and challenges. (Master Thesis). University of Windsor Windsor, Ontario, Canada.

19. Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi

Ufuk TÖMAN[1]

Tuğba GÖKÇE YILDIRIM[2]

APA: Töman, U. & Gökçe Yıldırım, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 318-327. DOI: 10.29000/rumelide.1221651.

Öz

Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri ile sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel verilerin toplandığı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlı sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeği (SKYTÖ) kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri yüksek ve karar verme becerilerine güvenen öğrencilerin sosyobilimsel konulara karşı sergiledikleri tutum da yüksektir. Karar verme, analitik düşünme, argümantasyon ve eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyobilimsel konular gibi ikilem içeren konularda kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve çözüm odaklı düşünebildikleri görülmektedir. Sonuç olarak sosyobilimsel konulara karşı olumlu tutum geliştirmede karar verme becerisi ve eleştirel düşünme eğiliminin önemli iki faktör olduğu tespit edilmiştir. Farklı örneklem grubu ve veri toplama araçlarıyla bu çalışma değişik boyutlarda gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verirken hangi faktörlerden etkilendikleri nitel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir. Sınıf ortamında sosyobilimsel konulara daha fazla yer verilmesi ve öğretim programına bu konular ile ilgili daha fazla kazanım eklenmesi öğrencilerin karar verme becerisini ve eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada faydalı olacaktır. Bununla birlikte sosyobilimsel konular kavramının ortaokul öğrencileri tarafından tam olarak anlaşılmaması çalışmada bir sınırlılık olmuştur. Bu sebeple bu alanda ortaokul öğrencileri ile yapılacak olan çalışmalarda sosyobilimsel konular kavramı öğrencilere açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Sosyobilimsel konuların okuryazarlığı, ortaokul öğrencileri, eleştirel düşünme, karar verme becerisi

Investigation of secondary school students' attitudes towards socioscientific ıssues in terms of different variables

Abstract

In this study, which was conducted to reveal the attitudes of secondary school students towards socioscientific issues, to determine the relationship between their critical thinking and decision-

[1] Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü (Trabzon, Türkiye), ufuktoman@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-35354581-7097

[2] YL Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), hafsa_gokce@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0799-0284 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221651]

making skills and their attitudes towards socioscientific issues, a relational survey model was used in which quantitative data were collected. In order to reveal students' attitudes towards socioscientific issues, the attitude scale towards socioscientific issues (ASTSI) was used. Descriptive and predictive statistical methods were used in data analysis. According to the results of multiple linear regression analysis, students who have high critical thinking dispositions and confident in their decision-making skills have a high attitude towards socioscientific issues. It has been revealed that students with high decision-making, analytical thinking, argumentation and critical thinking skills can express themselves better on dilemmas such as socio-scientific issues and can think solution-oriented. As a result, it has been determined that decision making skills and critical thinking disposition are two important factors in developing a positive attitude towards Socioscientific Issues. This study can be carried out in different dimensions with different sample groups and data collection tools. It can be revealed by a qualitative study which factors are affected by students while making decisions on socioscientific issues. Giving more place to socioscientific issues in the classroom environment and adding more acquisitions related to these topics to the curriculum will be beneficial in increasing students' decision-making skills and critical thinking dispositions. However, the fact that the concept of socioscientific issues is not fully understood by secondary school students has been a limitation of the study. For this reason, in the studies to be carried out with secondary school students in this field, the concept of socioscientific ıssues should be expressed clearly.

Keywords: Literacy of socioscientific ıssues, secondary school students, critical thinking, decision making skills

Giriş

Bilimde yapılan çalışmalar insanlığı etkilemiş ve bunun sonucunda insanlar etkilendikleri ölçüde bilime yön vermiştir (Töman & Yarımkaya, 2018). Geçmiş çağlardan günümüze insanlığın bilim ve teknoloji alanında yaptığı yenilikler toplumları çok yönlü olarak etkilemiştir. Toplumu yakından ilgilendiren gelişmelerden birisi de sosyobilimsel konulardır (Babacan, 2017). Sosyobilimsel konular tek ve kesin bir doğrusu olmayan, toplumları yakından ilgilendiren ahlaki, etik ve bilimsel açıdan çeşitli bakış açıları barındıran konulardır (Yahaya, Zain & Kapudewan, 2012). Sosyobilimsel olarak nitelendirilen konuların sahip olması gereken temel iki özellik vardır bunlar; fen ile ilişkili olmak ve sosyal açıdan bir anlam ve önem arz etmektir (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri & Applebaum, 2012). Sosyobilimsel konuların farklı öğrenme disiplinleri ile birebir ilişki hâlinde olması öğretim programlarına bu konuların dâhil edilmesi gereğini doğurmuştur (Durmaz & Seçkin Karaca, 2020).

Sosyobilimsel konulara (SBK) ilk defa 2013 yılında 'bilimsel düşünme becerilerinin sosyobilimsel konular ele alınarak geliştirilmesi' şeklinde öğretim programında yer verilmiştir (MEB, 2013). Daha sonra özel amaçlar içerisinde 'Sosyobilimsel konular yoluyla analiz yapma, bilimsel düşünme becerilerini kullanma ve yargıya varma becerilerini geliştirmek' şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2018). Bireylerin hızlanan teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerden bazıları yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi önem arz eden konulardır (Çaycı & Atalay, 2017). Müfredatlarda sosyobilimsel konulara yer verilerek öğrencilerin bilimsel düşüme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir (Babacan, 2017). Bu becerilere sahip bireylerin sosyobilimsel konular dâhil birçok konuda olumlu tutum geliştirdiği bilinmektedir.

Bilim ve teknolojinin nükleer santraller, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), biyolojik silahlar, klonlama gibi toplumu yakından ilgilendiren gelişmeler ortaya koyması, karar verilmesi gereken tartışmalı konular doğurmuştur. Öğrencilerin genellikle yoruma dayalı ve çok yönlü düşünmesi gereken konuları anlamakta zorlandığı görülmektedir (Varal & Belge Can, 2020). Örneğin GDO'lu ürünlerin üretilmesi sağlık açısından zararlı olabileceği gibi, bu ürünler hızla artan insan sayısının gıda ihtiyacını karşılamak açısından ise faydalı olabilir. Öğrencilerin ikilemlerin olduğu öğrenme durumlarında farklı görüşlerini özgürce dile getirebilmeleri ve bu konuların çözüme ulaştırılmasında aktif olarak yer almaları oldukça önemlidir (Dawson, 2011). Nitekim 21. yüzyıl bireylerinden sosyobilimsel konuların farkında olmaları ve yaşadıkları dünyayı korumak ve bu sorunlara ilişkin çözümler üretmek amacıyla karar alma süreçlerinde etkin olmaları, harekete geçmeye istekli olmaları beklenmektedir (Choi, Lee, Shin & Kim, 2011). Bu durum karşısında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları, etkin kararlar verebilmeleri gerekmektedir. Eleştirel düşünme bir konuyu derinlemesine inceleme, görüşler geliştirme, değerlendirmeler yaparak özgür şekilde yargıya varmayla sonuçlanan düşünme süreçleridir (Facione, 1990). Karar verme ise sonuca giden yollardan en uygun olanını seçme işlemidir (Nelson, 1984; Köse, 2002).

Yapılan çalışmalar da sosyobilimsel konuların öğrencilerin karar verme ve tartışma becerilerini geliştirdiği ayrıca bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmeye katkı sağladığı ifade edilmektedir (Zeidler, 2002; Topçu & Sadler, 2010). Öğrencilerin sosyobilimsel konularla karşılaştıklarında etkin kararlar alabilmelerini sağlamak için sınıf ortamında bu konulara zaman ayrılması gerekmektedir (Sürmeli, 2008). Öğrencilerin herhangi bir konuda etkin kararlar alabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, karmaşık ve ikilemli bir durum ile karşılaşınca çözüm odaklı olabilmesi için sosyobilimsel konulara yönelik tartışmalara sınıf ortamında yer verilmelidir (Güven & Muğaloğlu, 2020). Bu ifadelerden sosyobilimsel konular ile eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları üzerinde etkisi olan değişkenlerin ilişkisini ortaya çıkarmakta fayda vardır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem grubunun öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin örneklem grubunu oluşturduğu çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Ayrıca çalışmaların daha çok sosyobilimsel konulara yönelik tutumu açığa çıkarmak için yapıldığı görülmektedir. Sosyobilimsel konulara yönelik tutum, eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisinin bütüncül olarak ele alındığı çalışmalar ise sınırlıdır. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerilerinin düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri ile sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılacak çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Alt problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumları eleştirel düşünme becerilerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumları ile karar verme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli, araştırma örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili kısımlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırma modeli

Bu araştırmada nicel verilerin toplandığı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesini belirlemeye yarayan araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2009). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bayburt ilinde 1 devlet okulu, 1 özel okul ve 4 köy okulunda öğrenim gören 210 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmaya ortaokul öğrencilerini temsil edebilmesi için tüm sınıf düzeyleri (5,6,7 ve 8. Sınıf) dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine ait dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Örneklem Grubunun Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Sınıf Düzeyi				
Cinsiyet	5	6	7	8	Toplam
Kız	15	22	30	46	113
Erkek	22	16	23	36	97
Toplam	37	38	53	82	210

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu 15 kız, 22 erkek toplam 37; 5. Sınıf öğrencisi, 22 kız,16 erkek toplam 38; 6. Sınıf öğrencisi, 30 kız, 23 erkek toplam 53; 7. Sınıf öğrencisi ve 46 kız 36 erkek toplam 82; 8. Sınıf öğrencisi olmak üzere 210 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

Öğrencilerin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amaçlı Topçu (2015) tarafından geliştirilen Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği (SKYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek likert tipinde hazırlanmış olup maddeler; "1-Kesinlikle katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum", "5-Kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 30 maksimum puan ise 150'dir. SKYTÖ'nün Cronbach alpha iç güvenirlik katsayıları .70 ile .90 arasında değiştiği Topçu (2015) tarafından ortaya konmuştur. Bu nedenle ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygulanabileceğine karar verilmiştir. Öğrencilerin karar verme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla Karar Verme Ölçeği (KVÖ)

kullanılmıştır. Ölçek Çolakkadıoğlu (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Maddeler, 4 (benim için her zaman doğru), 3 (benim için sık sık doğru), 2 (benim için bazen doğru) ve 1 (benim için hiçbir zaman doğru değil) şeklinde dört kategoriden biri işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 30 maksimum puan ise 120'dir. Mevcut çalışma için güvenilirlik analizleri kapsamında cronbach alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ancak her bir alt boyut bazında güvenilirlik katsayıları incelendiğinde .62 ile .75 arasında değerlerin değiştiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerine uygulanabileceğine karar verilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarmak için ise Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. Ölçek Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve Ertaş (2012) tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Ölçek maddeleri 5"li likert tipinde ve "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 24 maksimum puan ise 120'dir. Güvenilirlik analizlerine göre de güvenilirlik katsayısı Türkçe formu için .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel olarak öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerilerine yönelik düzeylerinin belirlenmesi için ölçeklerden elde edilen veriler kullanılarak aritmetik ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kestirimsel istatistik olarak ise eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumu ne düzeyde yordadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Çalışmada bağımlı değişken sosyobilimsel konulara yönelik tutum; yordayıcı değişkenler ise eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisidir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada araştırılan soruların yanıtına yönelik yapılan veri analizlerinden elde edilen sonuçlar ve sonuçların yorumlanması sunulacaktır.

Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular

Öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerilerine yönelik düzeylerinin belirlenmesi için ölçeklerden elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenlerin aritmetik ortalama, minimum, maksimum ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Sosyobilimsel konulara yönelik tutum, eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerilerine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyobilimsel Konuların Okuryazarlığına Yönelik Tutum, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Karar Verme Becerisi Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Basıklık	Çarpıklık
Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	210	99.96	14.53	62.00	138.00	-.220	.124
Eleştirel Düşünme Eğilimi	210	85.39	12.21	56.00	117.00	-.387	.114

KararVerme Becerisi	210	88.33	9.89	57.00	111.00	-.237	-.415

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik tutum puan ortalaması 99.96, en düşük puan 62, en yüksek puan 138 ve standart sapması 14.53'tür. Eleştirel Düşünme Eğilimi puan ortalaması 85.39, en düşük puan 56, en yüksek puan 117 ve standart sapması 12.21'dir. Karar Verme Becerisi puan ortalaması 88.33, en düşük puan 57, en yüksek puan 111 ve standart sapması 9.89'dur. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ise hepsinin -1 ve +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Buda verilerin normal dağılıma sahip olduğunun bir göstergesidir.

Sosyobilimsel konulara yönelik tutumun yordanmasına yönelik bulgular

Araştırmada kestirimsel istatistik olarak eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisinin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumu ne düzeyde yordadığını belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır**.** Öncelikle çoklu doğrusal regresyon için varsayımlar incelenmiştir. Çalışma 210 ortaokul öğrencisini kapsadığından örneklem sayısı analiz için geçerli kriteri sağlamaktadır. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyon ile Tolerans ve Varyans Artış Faktörü (VIF) değeri açısından incelenmiştir. Çoklu bağlantılılık olmaması için değişkenler arasındaki korelasyonun .80 değerinin altında, Tolerans değerinin .1'in üzerinde ve VIF değerlerinin 10'un altında olması gerekmektedir (Field, 2005). Bu nedenle ilk olarak Pearson Mometler Korelasyonu yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konuların Okuryazarlığına Yönelik Tutum, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Karar Verme Becerileri Korelasyonları

	Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	Eleştirel Düşünme Eğilimi	Karar Verme Becerisi
Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum	1		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	.524**	1	
Karar Verme Becerisi	.394**	.561**	1

**p <.01

Tablo 3 incelendiğinde sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutum ile Eleştirel Düşünme Eğilimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r = .524, p=.000). Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ile Karar Verme Becerisi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r = .394, p=.000).Yine Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Karar Verme Becerisi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır (r =.561, p=.000). Sosyobilimsel konulara yönelik tutum ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak korelasyon değerleri .80'in altında bulunmuştur. Ayrıca Tolerans değeri .686 olarak bulunmuştur. VIF değeri ise 1.458 olarak

bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmamıştır. Yordayıcı değişkenlerdeki hataların ilişkili olup olmadığı Durbin Watson testi yapılarak incelenmiştir. Hataların bağımsız olması için Durbin Watson test değerinin 2'ye yakın olması gerektiği belirtilmektedir (Field 2005). Bu çalışmadaki Durbin Watson değeri 1.784 olarak bulunduğundan, yordayıcı değişkenlerdeki hataların birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz sonucunda modelin anlamlı olduğu ve yordayan değişkenlerin görevini yaptığı görülmüştür ($F_{(2,210)}$=42.218, p=.000). Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konuların Okuryazarlığına Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**R^2**	**Adjust R^2**	**F**	**p**
Sabit	2.984	7.919		4.546	.290	.283	42.218	.000
Eleştirel Düşünme	.527	.084	.442	6.255				
Karar Verme	.215	.104	.146	2.067				

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarının, eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisi ile anlamlı bir şekilde yordanabileceği ortaya çıkmıştır (R=.538, R^2=.290, $F_{(2,210)}$=42.218, p=.000). Eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisi değişkenlerinin tutum üzerindeki varyansın %29'unu açıkladığı görülmektedir.

Sosyobilimsel Konulara Tutum = $.527_{(\text{Eleştirel Düşünme Eğilimi})} + .215_{(\text{Karar Verme Becerisi})} + 2.984$

Bu modele göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri arttıkça sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumun artacağı söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilimine ait katsayının .442 ve karar verme becerisine ait katsayının .146 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin Sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarında etkili olan önemli değişkenlerden birinin eleştirel düşünme eğilimi olduğu yorumu yapılabilir. En fazla varyansın açıklandığı Eleştirel Düşünme Eğilimi (t=6.255, p=.000) daha sonra ise Karar Verme Becerisi (t=2.067, p=.040) öğrencilerin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında ise Eleştirel Düşünme Eğiliminin (β=.442) en önemli yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç ve tartışma

Alanyazın incelendiğinde sosyobilimsel konularla ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Sosyobilimsel konulara yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının incelendiği çalışmalarda 1. Sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin düşük, 4. Sınıf öğrencilerinin tutum düzeyinin yüksek olduğu

sonuçlarına ulaşılmıştır (Ayvacı, Bülbül & Türker, 2019). Yine yapılan farklı çalışmalarda sosyobilimsel konulara yönelik tutumun düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüzkol & Bakırcı, 2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının yüksek bulunduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Erkol & Gül, 2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerine dayalı yapılan çalışmalarda; adayların sosyobilimsel konuların tanımı hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlarıdır (Yenilmez Türkoğlu & Karışan, 2021). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerini kullanmalarına yönelik yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının iddialarını desteklemek için ileri sürdükleri kanıtların yetersiz olduğu ve ifadelerin net olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır (Yalçın, 2018).

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ve karar verme becerisinin, sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumu ne derecede yordadığı araştırılmıştır. Ortaokul seviyesinde 210 öğrenciden oluşan örneklemden toplanan veriler çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bu analiz için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Yapılan Pearson Momentler Korelasyonu Analizi sonuçlarına bakıldığında Sosyobilimsel konuların okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki korelasyonun .524, sosyobilimsel konular ve karar verme becerisi arasındaki korelasyon ise .394 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar bize değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğunu gösterdiğinden varsayım sağlanmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre her 2 değişkeninde sosyobilimsel konuların okuryazarlığına yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, eleştirel düşünme eğilimleri yüksek ve karar verme becerilerine güvenen öğrencilerin sosyobilimsel konulara karşı sergiledikleri tutum da yüksektir. Eğitimde karar verme, analitik düşünme, argümantasyon ve eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyobilimsel konular gibi ikilem içeren konularda kendilerini daha iyi ifade ettiğini ve çözüm odaklı düşünebildiklerini ortaya koymuştur. Bulunan sonuç alanyazında yapılan çalışmalar ile de örtüşmektedir. Sosyobilimsel konu temelli öğretim eğitimde öğrencilere eleştirel düşünme, sorgulama, analitik düşünme ve karar verme becerileri kazandırır (Evren, Kaptan, 2014). Yine Sadler ve Zeidler (2004) Sosyobilimsel konuları algılama, eleştirel düşünme ve bir yargıya varabilme süreçlerinin önemli ve birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmada iki değişken içerisinde en güçlü yordayıcı olarak eleştirel düşünme eğilimi bulunmuştur. Dolayısıyla sorgulayan, problemlere karşı farklı çözüm yolları sergileyebilen, düşüncelerini özgürce dile getirebilen öğrencilerin sosyobilimsel konulara karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Karar verme becerisinin yordayıcılığı ise daha düşük çıkmıştır. Bireyler, açık uçlu ve tek bir çözümü olmayan sosyobilimsel bir konuda karar verecekleri zaman ilk olarak uzun süreli hafızalarında yer alan ve daha önceki yaşantılarından getirdikleri ön bilgilerini kullanırlar ve farklı sosyobilimsel konularda verdikleri kararlar farklı değişkenlerden etkilenir (Chang ve Lee, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verirken hangi faktörlerden etkilendiklerini inceleyen çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Öğrencilerin sosyobilimsel konuların okuryazarlığına karşı tutum puanları incelendiğinde cevapların genel olarak 'katılıyorum' düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sosyobilimsel konulara karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte sosyobilimsel konular kavramının ortaokul öğrencileri tarafından tam olarak anlaşılmaması çalışmada bir sınırlılık olmuştur. Bu sebeple bu alanda ortaokul öğrencileri ile yapılacak olan çalışmalarda sosyobilimsel konular kavramı ile ilgili örnekler verilerek kavram öğrencilere açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir.

Sonuç olarak sosyobilimsel konulara karşı olumlu tutum geliştirmede karar verme becerisi ve eleştirel düşünme eğiliminin önemli iki faktör olduğu tespit edilmiştir. Farklı örneklem grubu ve veri toplama araçlarıyla bu çalışma değişik boyutlarda gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verirken hangi faktörlerden etkilendikleri nitel bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir. Yapılan çalışma ile değişkenler arasında orta düzey ilişki ortaya konulmuştur dolayısıyla sınıf ortamında sosyobilimsel konulara daha fazla yer verilmesi ve öğretim programına bu konular ile ilgili daha fazla kazanım eklenmesi öğrencilerin karar verme becerisini ve eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada faydalı olacaktır.

Kaynakça

Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S., & Türker, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayis Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(2), 17-30. https://doi.10.7822/omuefd.525453.

Babacan, M. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Niğde, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chang, H. S., & Lee, H. J. (2010). College students' decision-making tendencies in the context of socioscientific issues (SSI). *Journal of the Korean Association for Science Education,* 30(7), 887-900. https://doi.org/0.14697/jkase.2010.30.7.887.

Choi, K., Lee, H., Shin, N., & Kim, S. W. (2011). Re-conceptualization of scientific literacy in South Korea fort the 21st century. *Journal of research in science teaching*, 48(6), 670-697. https://doi;10.1002/tea.20424.

Çaycı, B. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin ve tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi,* 2(2), 35-45.

Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) uyarlama çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden alınmıştır (Tez No:125660)

Dawson, V. M. (2011). A case study of the impact of introducing socio-scientific issues into a reproduction unit in a catholic girls' school. *In Socio-scientific Issues in the Classroom*. 313-345. Springer, Dordrecht.

Durmaz, H. & Seçkin Karaca, H. (2020). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları, bilimsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. Anadolu University Journal of Education Faculty, 4(1), 21-49. doi: 10.34056/aujef.607651.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education,* 34(15), 2289-2315. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.667582.

Erkol, M., & Gül, Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6(1), https: //doi.org/ 10. 2 5272/j.2149-8385.2020.6.1.02.

Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 305894) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Evren, A., & Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim ve önemi. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları, 5(8), 389-402.

Facione, P. A., (1990). The California Critical Thinking Skills Test: College Level Technical Report. *California Academic Press,* ERIC Doc. No: TM 015818).

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2nd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage.

Gürbüzkol, R., & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 870-893. https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857.

Güven, D., & Muğaloğlu, E. Z. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Sosyobilimsel Konular*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Köse, A., (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından psikolojik ihtiyaçları ve karar verme stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden alınmıştır (Tez No:117486).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu.

Nelson, G. D. (1984). *Assessment of Health Decision Making Skills of Adolescents*. US Department of Education, Washington.

Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific ıssues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27. https://doi.org/10.1002/sce.10101.

Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden alınmıştır. (Tez No:226375).

Topçu, M.S. (2015). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786053 1 80203.

Topçu, MS, & Sadler, TD (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkında resmi olmayan akıl yürütmeleri: Konu bağlamının etkisi. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, *32* (18), 2475-2495. https://doi.org/10.1080/09500690903524779.

Töman, U., & Yarımkaya, D. (2018). 7. sınıf ışık konusunun öğretiminde akran öğretimi tekniği kullanımının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 499-514. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.418586

Varal, E., Belge Can, H. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konular Bağlamında Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 8(10), 21-42.

Yahaya, J. M., Zain, A. M. N. & Karpudewan, M. (2012). Understanding socioscientific issues in a low literate society for the achievement of the millennium development goals. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences* 6(12), 123-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.1085956.

Yalçın, G. (2018). *Sosyobilimsel biyoloji konularının fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümantasyon becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden alınmıştır. (Tez No: 514964).

Yenilmez Türkoğlu, A. & Karışan, D. (2021). *Sosyobilimsel Konular*. Ankara: Eğiten Kitap

Zeidler, D. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343-367. https://doi.org/10.1002/sce.10025

20. İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor?

Emir Feridun ÇALIŞKAN[1]

APA: Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda Aile Katılımı: Veliler ne düşünüyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 328-347. DOI: 10.29000/rumelide.1221587.

Öz

Bu araştırmanın amacı, çocuğu ilkokula devam eden velilerin aile katılımı kavramına, okul ve ev temelli aile katılımı uygulamalarına, aile katılımını engelleyen ve kolaylaştıran durumlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) araştırma desenine göre tasarlanan bu araştırma, 2022 Mayıs ve Haziran aylarında çocuğu ilkokula giden toplam 39 veli ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların farklı aile katılımı algılarına sahip olduğu görülmüştür. Okul temelli aile katılımı kapsamında; katılımın daha çok veli toplantıları ile özel gün ve hafta etkinlikleri yoluyla yapıldığı, yapılan bu etkinliklerin aileler tarafından yetersiz bulunduğu, ailelerin çoğunluğunun okul temelli aile katılımı faaliyetleri düzenlendiğinde katılım sağladığı, okul temelli aile katılımını engelleyen en önemli faktörün çalışma saatleriyle çakışma durumu olduğu ve öğretmenlerden düzenli olarak katılımlarını sağlayacak etkinlikler bekledikleri ortaya çıkmıştır. Ev temelli aile katılımı kapsamında ise; katılımın daha çok ev ödevleri yoluyla yapıldığı, ailelerin çoğunluğu tarafından bu etkinliklerin yetersiz bulunduğu, velilerin çoğunluğunun ev temelli aile katılımı faaliyetlerine katılım sağladığı, iş yorgunluğunun katılımın önündeki en önemli engel faktörü olduğu ve evde velilerin de dahil olabileceği etkinliklerin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokulda aile katılımı, ebeveyn katılımı, veli görüşleri.

Parental involvement in primary school education: What do parents think?

Abstract

The present study aims to investigate the views of parents with primary school children regarding the concept of parental involvement, school and home-based parental involvement practices, and issues that prevent and facilitate this involvement. Employing the phenomenological research design, the study was conducted with a total of 39 parents in May and June 2022. Interviews were held to collect data. A "semi-structured interview form" was prepared by the researcher and it guided the interview process. The obtained data were analyzed through qualitative content analysis. The results showed that the participants had differing perceptions regarding parental involvement. Within the scope of school-based parental involvement, the participating parents' involvement mostly included teacher-parent meetings and attending events organized for certain special days, which were perceived to be insufficient by parents. The most important factor preventing school-based parental involvement was thought to be long working hours. Yet, they expected teachers to organize events that they can attend regularly. Concerning home-based parental involvement, parents' involvement was mostly limited to

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparsla n Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi ABD (Muş,Türkiye), ef.caliskan@alıarslan.edu.tr, 0000-0002-0650-896X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221587]

helping their children with homework, which they thought was not sufficient. Most parents reported participating in home-based parental involvement activities in which fatigue due to their work was the most important obstacle. It was concluded that there should be more home-based activities that involve parents in their children's education.

Keywords: Parental involvement in primary school, parental involvement, parents' views.

1. Giriş

Okullar ve aileler arasında paylaşılan sorumluluk, öğrencilerin okul kariyerlerinin ilk yıllarında akademik gelişimleri için kritik bir faktördür (Bonanati ve Rubach, 2022). Aile katılımı ile ilgili yapılan kapsamlı araştırmalara ilişkin literatür, aile katılımının farklı yaş ve düzeylerdeki çocukların eğitiminde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Epstein, 2001; Hill ve Tyson 2009; Hornby, 2011; Jeynes, 2007). Aile katılımının akademik başarıya etkisinin farklı yaş grupları ve derslere göre incelendiği araştırmalarda, ailelerinden ilgili desteği gören öğrencilerin ilk okuma ve yazma (Çelenk, 2003), okuduğunu anlama (Çalışkan, 2022) ve matematik yeteneklerinde (Uslu Çavdarcı ve Ünal, 2021) daha yüksek sonuçlar aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışmalarına göre aile katılımı, sadece çocukların akademik başarısı üzerinde değil; ebeveyn-öğretmen ilişkileri, öğretmen morali ve okul iklimi; çocukların okula devam, tutum, davranış ve ruh sağlığının iyileştirilmesi; ebeveynlerin kendi eğitimlerine olan güveni, memnuniyeti ve ilgisi üzerinde de etkili olduğu raporlanmıştır (Fan ve Chen 2001; Henderson ve Mapp 2002; Pomerantz ve ark., 2007). Yapılan araştırmalardan elde edilen bu önemli çıktılar, aile katılımı konusunu birçok politika yapıcı, eğitimci ve araştırmacının ilgi odağı haline getirmiş durumdadır. Nitekim Türkiye 2023 Eğitim Vizyonuna bakıldığında; ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların, eğitim sisteminin temel unsurları olduğunu ve ailelerin aktif olarak katılım göstermediği bir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde eğitimde "aile katılımı (family involvement/participation), "veli katılımı (parent engagement)", "ebeveyn katılımı (parental involvement)" şeklinde adlandırmaların da olduğu görülür. Dolayısıyla aile/ebeveyn katılımı terimi ile ne kastedildiği konusunda tutarlı tek bir kabul yoktur (Çalışkan, 2019). Bu farklılıklar araştırmacıların hangi bağlamda aile katılımını ele aldığıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, yapılan çalışmalarda "aileler çocukların eğitim ve gelişimine nasıl katılım gösteriyor?" sorusunun cevabı, aile katılımının hangi türlerine odaklandığını göstermekte ve buna göre "katılım" kavramının çerçevesi değişebilmektedir. Mevcut araştırmada, çocuğun öğrenmelerini ve gelişimini destekleyen ve geniş aile tanımı içerisinde yer alan tüm aile üyelerini de kapsaması açısından "aile katılımı" kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Genel anlamda eğitim süreçlerini (formal ve informal) desteklemek ve denetlemek için başta ebeveynler olmak üzere aile üyeleri tarafından yürütülen ve sosyal iletişim süreçlerine dayanan bir dizi faaliyeti olarak ifade edilen (Epstein, 2010) aile katılımı kavramının, literatürde farklı tanımlamalarını da görmek mümkündür. Örneğin Castro ve arkadaşları (2015) aile katılımını, ailenin çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin tüm yönlerine aktif katılımı; Barr ve Saltmarsh (2014), çocuklarının eğitiminde ebeveynlerin ortak sorumlulukları; Jeynes (2007), çocuğun eğitim süreçlerine ve deneyimlerine ebeveynin katılımı olarak tanımlamışlardır. Ahioğlu Lindberg ve Oğuz (2016) ise aile katılımını; ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesini, onların yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olmasını ve diğer aile, öğretmen ve idarecilerle iletişimlerini geliştirerek hem okulda hem de evde öğrencilerin eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini

amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda araştırmacılar ebeveyn katılımının genel bir tanımından kaçınmayı seçmekte, bunun yerine ebeveynler tarafından sergilenen belirli katılım türlerine odaklanmaktadırlar. Örneğin Joyce Epstein (2010) bu kavramı daha kapsamlı olarak ele alıp altı tür ebeveyn katılımı olduğunu ifade etmektedir: Ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplulukla iş birliği. Epstein'in sunduğu bu çerçeve, ebeveyn katılımının, ev, okul ve toplumla etkileşim faaliyetlerini içeren çok yönlü bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan aile katılımının çeşitli faktörlerden etkilendiğine de inanılmaktadır.

Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000), aile katılımının üç faktörü kapsayan bir yapı olduğunu belirtmiştir: Okul temelli katılım, ev temelli katılım ve okul-aile iş birliği temelli katılım. *Okul temelli katılım*, temel anlamda ailenin çocuğunun okul içi etkinliklerine katılımı olarak ifade edilebilir. Örneğin okul etkinliklerine katılımda gönüllü olmak, veli toplantılarına katılmak, konferans veya seminerlere katılmak, müsamerelere katılmak, okul yararına bağış toplamak veya çocuklarını etkileyen eğitim konularını tartışmak üzere diğer ebeveynlerle tanışmak gibi okulda aktif katılıma odaklanan ebeveyn faaliyetleri ve davranışları anlamına gelmektedir. *Ev temelli katılım*, ailenin ev ortamında çocuğun gelişim ve öğrenme sürecine destek olması olarak ifade edilebilir. Örneğin evde eğitim için uygun bir ortam oluşturmak, çocuğun ev ödevlerini tamamlamasında rehberlik etmek, çocukla birlikte kitap okumak, oyun oynamak gibi evde öğrenme ortamlarını teşvik eden davranışları ifade eder. Son olarak, *okul-aile iş birliği temelli katılım* ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşimi ifade eder. Bu yönüyle çocuğun eğitim deneyimleri, davranışlar, ilerlemesi ve güçlük yaşadığı durumlar ile ilgili olarak okul ve aile arasındaki etkileşimleri kapsadığı ifade edilebilir.

Aile katılımıyla ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen birçok olumlu çıktıya rağmen, okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi noktasında bazı sorunlar yaşanmaktadır (Balkar, 2009). Etkili ebeveyn katılımının gerçekleştirilmesinin önündeki engelleri açıklığa kavuşturmak ve detaylandırmak için Hornby ve Letafe (2011) bir model sunmuştur. Bu sorunlar ebeveyn kaynaklı (ebeveynlerin aile katılımına inancı, ebeveynlerin mevcut yaşam bağlamları, etnik kökeni, katılım davetlerine ilişkin algıları), çocuk kaynaklı (çocuğun yaşı, öğrenme güçlükleri, yetenekleri ve davranış sorunları) ebeveyn-öğretmen kaynaklı (tutumlar ve kullanılan dil) ve toplum kaynaklı (tarihsel, demografik, politik ve ekonomik konular) olabilmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Bazı çalışmalarda ise ailelerin eğitime dahil olması sürecinin temel olarak öğretmenlerden veya okuldan gelen davetleri algılamaları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler 1997; Hoover-Dempsey ve ark., 2005). Bu bakımdan ebeveynler, çocuklarının öğretmenlerinden veya okuldan aldıkları daveti algıladıklarında sınıf içi etkinliklerde gönüllü olma veya öğretmenle iletişim kurma olasılıklarının daha yüksek olacağı söylenebilir. Ailelerin doğrudan veya dolaylı olarak dahil olabilmesi için ise öğretmen ve aile arasında etkili iletişim kanallarının kurulması gereklidir. Bu noktada okulların daha davetkâr bir ortam oluşturmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de aile katılımıyla ilgili nitel çalışmaların daha çok okulöncesi eğitimine yönelik olduğu, ilkokul düzeyinde ise aile katılımıyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir. Bu sınırlı sayıdaki araştırmalarda aile katılımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Ay ve Aydoğdu, 2016; Doğan, 2021), babaların aile katılımına ilişkin görüşleri (Tümkaya ve Türkmenoğlu, 2021), öğretmen ve velilerin görüşleri (Çıkar ve Aslan, 2022; Tümkaya ve Yeşiloğlu, 2021) incelenmiştir. Bu araştırmalarda da belirtildiği üzere aile katılımının ilkokulda sağlanması ve sürdürülmesi açısından gerek öğretmenlere gerekse veli ve yöneticilere rehberlik edecek yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ana gerekçe bağlamında temellendirilen mevcut araştırma, Fantuzzo, Tighe ve Childs'in (2000), belirttiği okul ve ev temelli aile katılımı faktörlerine odaklanmıştır. Aile katılımının veliler tarafından nasıl algılandığı,

öğretmenler tarafından evde ve okulda aile katılımı adına ne tür çalışmaların gerçekleştirildiği, ailelerin bu çalışmalara katılım düzeyi, ailelerin katılımının önündeki engellerin neler olduğu ve bu engelleri aşabilmeleri ve katılımın artması adına okuldan beklentilerinin neler olduğu, cevaplanması gereken önemli sorular olarak görülmüştür. Nitekim veli ve öğretmenler arasında yaşanan sorunların temelinde fikir ve beklenti farklılıkları bulunmaktadır (Balkar, 2009).

Bu nitel araştırmanın amacı, çocuğu ilkokula devam eden ailelerin, aile katılımına ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Böylelikle ilkokulda aile katılımının düzey ve içeriğini belirlemenin yanı sıra, gelecekte yapılabilecek çalışmalarla ilgili okul ve öğretmenlere rehberlik edebilecek bilgiler sunulması hedeflenmiştir.

Bu amaç ve hedef doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere araştırmada yanıt aranmıştır:

1. Çocuğu ilkokula giden aileler "aile katılımı" kavramından ne anlamaktadır?
2. İlkokulda okul temelli aile katılımı noktasında ne tür uygulamalar yapılmaktadır?
3. İlkokulda uygulanan okul temelli aile katılımı çalışmaları aileler tarafından yeterli görülmekte midir?
4. İlkokulda uygulanan okul temelli aile katılımı çalışmalarına ailelerin katılım düzeyi nasıldır?
5. İlkokulda uygulanan okul temelli aile katılımı çalışmalarına ailelerin katılımını engelleyen faktörler nelerdir?
6. İlkokulda ailelerin okul temelli aile katılımı çalışmalarına daha fazla katılması adına neler yapılabilir?
7. İlkokulda ev temelli aile katılımı noktasında ne tür uygulamalar yapılmaktadır?
8. İlkokulda uygulanan ev temelli aile katılımı çalışmaları aileler tarafından yeterli görülmekte midir?
9. İlkokulda uygulanan ev temelli aile katılımı çalışmalarına ailelerin katılım düzeyi nasıldır?
10. İlkokulda uygulanan ev temelli aile katılımı çalışmalarına ailelerin katılımını engelleyen faktörler nelerdir?
11. İlkokulda ailelerin ev temelli aile katılımı çalışmalarına daha fazla katılması adına neler yapılabilir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada velilerin, aile katılımı konusundaki bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Böylelikle hem eğitimciler hem de aileler için ev-okul ortaklıklarının ve okullarda aile katılımını teşvik etmek için gerekli desteği belirlemek mümkün olabilecektir. Bu tür bir sorgulama için nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmayı mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde çocuğu ilkokulda öğrenim gören 39 veli oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen ölçüt, velilerin çocuğunun ilkokula devam ediyor olmasıdır. Bu ölçüt doğrultusunda aday katılımcılar belirlenmiştir. Ardından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile her sınıf düzeyinde araştırmacı tarafından çalışmaya davet edilen velilerden gönüllü olarak görüşmeyi kabul edenler araştırmanın nihai çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan velilere ilişkin demografik özellikler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişken		***f***	**%**
Yakınlık Durumu	Anne	23	59
	Baba	12	30,8
	Diğer	4	10,2
	Toplam	39	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	1-2	13	33,4
	3-4	13	33,4
	5-6	10	25,6
	7 ve üstü	3	7,7
Çocuğun Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	11	28,2
	2. Sınıf	10	25,6
	3. Sınıf	9	23
	4. Sınıf	9	23
Velinin Eğitim Durumu	İlkokul	6	15,4
	Ortaokul	4	10,3
	Lise	10	25,6
	Lisans	14	35,9
	Yüksek Lisans	4	10,3
	Doktora	1	2,6
Aylık Hane Gelir Durumu	<4.250 TL	4	10,3
	4.250 TL	5	12,8
	4.250TL-10.000TL	19	48,7
	10.000 TL - 15.000 TL	8	20,5
	15.000 TL - 20.000 TL	3	7,7

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %59'unun annelerden (*f*=23), %30,8'inin babalardan (*f*=12), %10,2'sinin ise diğer velilerden (ablası, abisi, amcası vb.) oluştuğu görülmektedir (*f*=4). Ailedeki çocuk sayısı bakımından ise bir veya iki çocuğu olan velilerin oranı %33,4 (*f*=13); üç veya dört çocuğu olanların oranı %33,4 (*f*=13); beş veya altı çocuğu olanların oranının %25,6 (*f*=10); yedi ve üstü çocuk sayısı olan ailelerin oranı ise %7,7 (*f*=3) olarak belirlenmiştir. Çocukların sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde çocuğu birinci sınıfa devam eden velilerin oranı %28,2 (*f*=11), ikinci sınıf %25,6 (*f*=10),

üçüncü ve dördüncü sınıfa devam edenlerin oranı ise %23 (*f*=9)'dur. Velilerin eğitim durumlarına göre dağılım incelendiğinde %35,9'u (*f*=14) lisans, %25,6'sı (*f*=10) lise, %15,4'ü (*f*=6) ilkokul, %10,3'ü (*f*=4) ortaokul ve yüksek lisans, %2,6'sının (*f*=1) ise doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Aylık hane gelir durumu açısından dağılım incelendiğinde ise görüşmelerin yapıldığı dönemin asgari ücret geliri olan 4.250 TL'nin altında geliri olan katılımcıların oranı %10,3 (*f*=4), asgari ücret geliri alanların oranı %12,8 (*f*=5), 4.250TL-10.000TL arası geliri olanların oranı %48,7 (*f*=19), 10.000 TL - 15.000 TL arası geliri olanların oranı %20,5 (*f*=8), 15.000 TL - 20.000 TL arası geliri olanların oranı ise %7,7 (*f*=3) olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, velilerin deneyimlerine ilişkin zengin betimlemeler toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle tercih edilmekte, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmakta ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formu oluşturulurken öncelikle aile katılımına ilişkin literatür taraması yapılarak araştırmanın amacına hizmet edecek soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından iki alan uzmanının da görüşleri alınarak görüşmede kullanılacak sorular belirlenmiştir. Daha sonra dört veli ile pilot görüşmeler yapılıp soruların anlaşılabilirliği incelenmiş, bazı görüşme sorularında sadeleştirmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik özelliklerle ilgili beş soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların aile katılımına ilişkin algı ve deneyimleriyle ilgili dokuz soru bulunmaktadır.

2.4. Veri toplaması

Araştırmanın verileri katılımcılarla yapılan görüşmelerle 2022 yılının mayıs ve haziran aylarında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle Muş il merkezinde bulunan devlet okullarına gidilmiş, öğretmen ve yöneticilerle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ardından öğretmenler aracılığıyla farklı sınıf düzeylerindeki velilere çalışmaya davet mesajı atılmıştır. Gönüllü olarak çalışma davetini kabul eden veliler araştırmacı tarafından rastgele seçilerek görüşme günü ve saati tayin edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce ses kaydı yapılması için izin istenmiş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ardından bu ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dönüştürülerek analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla da doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmada katılımcıların dikkat çekici cümlelerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiş ve araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için her veri birbirlerinden bağımsız iki farklı uzman tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından yapılan analiz ile karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuş ve tekrarlanma sıklıkları tespit edilmiştir. Veli görüşleri sunulurken gizlilik gereği her bir veliye V1, V2, V3… şeklinde kodlar verilerek bulgular raporlanması esnasında bu kodlar kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin ulaşılan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, tablolarla görselleştirilmiş ve betimsel istatistiklerle sunulmuştur.

3.1. "Aile Katılımı" Kavramına İlişkin Görüşler

İlk soru olarak velilere "*Sizin için aile katılımı ne anlama gelmektedir*?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar sonucunda "aile katılımı" kavramına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Velilerin "Aile Katılımı" Kavramına İlişkin Görüşleri

Sizin için aile katılımı ne anlama gelmektedir?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Veli-Okul İletişimi	9	"*Eğitimde birlik ve beraberlik yani ailenin eğitim sürecinde okuldaki öğretmen, müdür ve yardımcılarıyla iletişim halinde bulunması ve* veli *toplantılarına katılması.*" (V2)
Veli-Öğretmen iş birliği	8	*"Çocuğumun okulda öğrenmesi beklenen derslerin öğreniminde çıkan sorunlarda öğretmen ile iş birliğine girişmek."* (V18)
Veli-Çocuk İletişimi	7	"*Aile katılımı okul ile veli arasındaki iletişimin artmasını sağlayan olumlu bir tutumdur.*" (V13)
Ev Temelli Katılım	7	*Aile katılımı çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesi için ödevlerine yardım etmek veya ödevlerini tamamlamasına yardım etmek."* (V28)
Okul Temelli Katılım	6	"*Bence aile katılımı demek öğrenci ile birlikte okuldaki derslere katılım sağlamak"* (V7)
Gönüllülük	4	"*Hocam işte veli toplantıları olsun, kermesler olsun, işte 23 Nisan, 29 Ekim kutlamaları falan bunlara katılmak geliyor benim aklıma.*" (V14)
Denetim	2	*"Sürekli çocuğumun gelişimini takip etmek ve dersi öğrenip öğrenmediğine dair sorular sormaktır."* (V20)

"Çocuğu ilkokula giden aileler "aile katılımı" kavramından ne anlamaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin alınan yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgulara göre en sıklıkta veli-okul iletişimi (f=9) ile veli-öğretmen iş birliği temaları vurgulanmıştır (f=8). Buna göre aileler katılımı daha çok okul/öğretmenle iletişim kurmak ve onlarla iş birliği yapmak olarak tanımlamaktadır. Ayrıca veli-çocuk iletişimi (f=7), ev temelli aile katılımı (f=7), okul temelli aile katılımı (f=6), gönüllülük (f=4) ve denetim (f=2) temaları altında sınıflandırılabilecek yanıtlar verildiği görülmektedir.

3.2. Okul temelli aile katılımıyla ilgili yapılan faaliyetlere ilişkin görüşler

İkinci araştırma sorusu olarak katılımcılara "Çocuğunuzun devam ettiği okulda aile katılımı konusunda ne tür çalışmalar/etkinlikler düzenleniyor?" sorusu sorulmuştur. Ardından yapılan bu etkinliklerin katılımcılarca yeterli görülüp görülmediği sorusu da sorulmuş, verilen yanıtlar çerçevesinde elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Temelli Aile Katılımı Faaliyetleri

Okul temelli olarak ne tür aile katılımı faaliyetleri yapılıyor?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Veli toplantıları	19	"*İki üç ay da bir veli toplantısı yapıyor. Bize çocukların ödevlerini nasıl yapacağını falan söylüyor böylece biz de bazı şeyleri öğreniyoruz."* (V29)
Özel gün ve hafta etkinlikleri	18	*"Yerli malı haftaları yapılıyor ve aileler davet ediliyor. 23 Nisan gibi kutlamalara aileler katılıp çocuklarını izliyor."* (V21)
Dijital platformlardan (telefon sms, whatsapp vb.) iletişim	11	"*Sadece veli toplantısı veya whatsapp gruplarıyla bilgi veriyor."* (V27)
Kermes düzenleme	10	*"Okulda kermesler, 23 Nisan etkinlikleri gibi özel günlerde etkinlikler düzenleniyor. Yapılan etkinlikler için kurulan whatsapp sınıf gruplarında davet ediliyoruz."* (V2)
Okul gezileri	4	*"Çocuğumun okulunda aile katılımıyla ilgili yapılan çalışmalar genellikle piknik, yerli malı haftaları ve veli toplantıları olmaktadır."* (V34)
Okulda öğretmenle görüşme	4	*"Çocuğumun öğretmeni ve ben zaten sürekli iletişim halindeyiz ve sürekli görüşüyoruz. Ben elimden geldiğince okula gitmeye çalışıyorum beni okula davet ediyorlar ve bu şekilde bir kaynaşma ortamı oluyor."* (V36)
Tiyatro gösterileri	3	*"Veli toplantıları oluyor, çocukların tiyatro gösterileri oluyor bunun gibi etkinlikler düzenleniyor."* (V5)
Bahar şenlikleri	2	*"…bahar şenlikleri olduğunda vs. Çocuğumla birlikte etkinliğe katılıp, birlikte eğleniyoruz."* (V9)
Okul aile birliği toplantıları	1	*"Çok sık aile katılımı alanında etkinliklere yer verilmiyor bir tek senede 2 defa düzenlenen okul aile birliği toplantıları düzenleniyor. Onu da tamamen velileri gelir kaynağı gördüklerinden dolayı yaptıklarını düşünüyorum."* (V15)
Okuma etkinlikleri	1	*"Veli toplantısı, yerli malı haftası, okuma etkinlikleri yapılıyor."* (V23)
Yarışmalar	1	*"Yarışmalar oluyor. Kızımı motive ediyorum. Yapabilirsin kızım, diye destekliyorum."* (V30)
Okul temelli yapılan etkinlikler sizce yeterli mi?	***f***	
Evet yeterli	12	*"Bence yeterli çünkü zaten öğretmen okulda her şeyi yapıyor bize kalan ödevlerini kontrol etmektir."* (V28)
Kısmen yeterli	6	*"Yeterli değil sadece veli toplantısı veya whatsapp gruplarıyla olmaz dolayısıyla daha fazla etkinlik yapılması gerekiyor.* (V27)
Hayır yetersiz	21	*"Öğretmenlerin ve okul idaresinin bu tür etkinliklere katılım konusunda eksiklik gösterdiğini düşünüyorum ve bu etkinlikleri kesinlikle yetersiz buluyorum.* (V35)

Tablo 3'te görüleceği üzere veliler okul temelli aile katılımı faaliyetleri olarak en sık veli toplantıları (*f*=19) ile özel gün ve hafta etkinliklerinin (*f*=187) yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca whatsapp gibi dijital iletişim platformları yoluyla haberleşme (*f*=11), okul kermesleri (*f*=10), okul gezileri (*f*=4), okulda öğretmenle bire bir görüşme (*f*=4), tiyatro gösterileri (*f*=3) bahar şenlikleri (*f*=2), okul-aile birliği toplantıları (*f*=1), okuma etkinlikleri (*f*=1) ve okulda düzenlenen yarışmalar (*f*=1) okul temelli yapılan

aile katılımı faaliyetleri olarak belirtilmiştir. Yapılan bu etkinliklerin ise velilerin tarafından çoğunlukla yetersiz bulunduğu ortaya çıkmıştır (*f*=21). Velilerin 12'si yeterli bulduklarını, 6'sı ise kısmen yeterli bulduğunu ancak etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

3.3. Okul temelli yapılan aile katılımı çalışmalarına velilerin katılımı düzeyine ilişkin görüşler

Araştırmada katılımcılara üçüncü soru olarak "*çocuğunuzun devam ettiği okulda aile katılımı ile ilgili çalışmalara/etkinliklere katılım sağlıyor musunuz*?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Temelli Aile Katılımı Çalışmalara Velilerin Katılım Düzeyi

Okul temelli yapılan etkinliklere katılım sağlıyor musunuz? Nasıl?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Evet	19	*"Elimden geldiği kadar sık gitmeye çalışırım. Çünkü bu etkinliklerin çocuğum gerekli olduğunun farkındayım. Her durumda gitmeye çalışırım."* (V38)
Kısmen	13	*"Okulda düzenlenen her türlü faaliyete düzenli katıldığım söylenemez. İki veya üç etkinlik davetinde bir kere katılıyorum."* (V32)
Hayır	7	*"Genelde veli toplantıları falan mesai saatinde oluyor bende mesai saatinde çalıştığım için gidemiyorum."* (V29)

Bu araştırma sorusuna ilişkin katılımcıların yanıtları çerçevesinde "evet", "hayır" ve "kısmen" olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların %49'u (*f*=19) okul temelli aile katılımı faaliyetlerine katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %33'ünün (*f*=13) bu faaliyetlere kısmen katıldığı anlaşılırken %18'inin (*f*=7) ise katılamadığını ortaya çıkmıştır. Görüşmede verdikleri yanıtlardan bazılarına doğrudan alıntılarla tabloda yer verilmiştir.

3.5. Okul temelli aile katılımı çalışmalarına katılımı engelleyen faktörlere ilişkin görüşler

Diğer bir araştırma sorusu olarak okul temelli aile katılımı faaliyetlerine ailelerin katılımlarını engelleyen durumlar sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Temelli Aile Katılımı Çalışmalarına Katılımı Engelleyen Faktörler

Okul temelli aile katılımı çalışmalarına katılımınızı engelleyen faktörler nelerdir?	***f***	**Örnek Alıntılar**
İş saatleriyle çakışma	14	*"Beni okul faaliyetlerine katılmaktan alıkoyan en önemli engel tabii ki de çalışıyor olmam mesai saatlerim çok geniş ve her gün çalışıyor oluyorum. Etkinlik olursa hafta sonları katılma durumum var hafta sonları etkinlik yapılmıyor."* (V35)
Ev işleri	5	*"Evde de işlerin olmasından dolayı bazen katılamıyorum."* (V33)
Diğer çocuklarla ilgilenme	5	"*İkinci çocuğum henüz bir yaşında, bir yaşında olduğu için de kendisiyle ilgilenmek durumunda kalıyorum. Bu nedenle zaman bulamıyorum ve okul faaliyetlerine bazen katılamayabiliyorum."* (V11)

Kendi eğitimleri	3	*"Bende öğrenci olduğum için en çok kendi eğitimim engel oluyor."* (V2)
İş yorgunluğu	2	*"İş yoğunluğum nedeniyle çok fazla etkinliğin olmasını açıkçası isteyemiyorum. Çok yoruluyorum ben de."* (V5)
Sağlık durumu	2	*"Kronik hastalığım var, hasta olursam katılım sağlayamıyorum."* (V6)
Okulun davet etmemesi	2	"*Okul faaliyetinin olmaması beni katılmaktan alıkoyuyor. Sadece veli toplantısı yapıldı şu ana kadar*." (V27)
Şehir dışında olma	1	*"İşim nedeniyle şehir dışında olmam engelliyor."* (V17)

Tablo 5'e göre aileleri okul temelli aile katılımı faaliyetlerinden engelleyen faktörlerin başında velilerin iş saatleriyle çakışma durumu gelmektedir (*f*=14). Diğer engelleyen faktörler ise ev işleri (*f*=5), evdeki diğer çocuklarla (çocuğun kardeşleriyle) ilgilenmek durumunda olmaları (*f*=5), velilerin kendi eğitimlerinin devam etmesi nedeniyle zaman bulamamaları (*f*=3), iş yorgunluğu (*f*=2), sağlık durumları (*f*=2), okuldan bu yönde bir davet almamaları (*f*=2) ve velinin iş gereği şehir dışında olması (*f*=1) gösterilmiştir.

3.6. Okul temelli aile katılımına ilişkin beklentiler

Araştırma kapsamında yapılan mülakatın beşinci olarak "ailelerin okul temelli çalışmalara daha fazla katılması adına ne tür etkinliklerin yapılabileceğini düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ailelerin Okul Temelli Aile Katılımını Artırmaya Yönelik Ne Tür Faaliyetlerin Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

Okullar aile katılımı çalışmalarına katılımınızı artırmak adına neler bekliyorsunuz?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Velilerin de dahil olacağı etkinlikler düzenlenebilir	10	*"Gösteri, şiir okuma, tiyatro gibi etkinlikler düzenlenerek veriler çalışmalara dahil edilebilir."* (V21)
Düzenli olarak etkinlikler yapılabilir	9	*"Katılım konusunda etkinliklerin haftanın belirli bir gününde tekrar etmesini öneririm. Her aile ve her ebeveynin planları var. Bu tarz etkinliklere katılabilmemiz için haftamızın bir gününü olduğu gibi ayırabiliriz. Yeter ki bu etkinlikler her seferin haftanın aynı gününe denk gelsin."* (V18)
Yarışmalar düzenlenebilir	7	*"Daha çok öğrenci ve veli etkileşiminin ön planda olduğu etkinliklerin olmasını isterdim beraber kitap okuma veya minik yarışmalar yapmak gibi."* (V15)
Etkinlik saatleri velilerin katılabileceği şekilde ayarlanabilir	6	"*Okul etkinliklerine katılmamı kolaylaştıracak şey ise, faydalı etkinlikler ve etkinliğin veliler için de uygun zamanın olduğu dönemlerde yapılmasıdır."* (V11)
Veliler için eğitim seminer/konferansları düzenlenebilir	5	*"...daha çok ve sıklıkla etkinlikler düzenlenip aileler bu konuda alıştırılabilir. Katılmak istemeyen ailelere aile katılımının faydaları hakkında seminer, kurslar verilebilir."* (V9)
Okul gezileri yapılabilir	5	*"Bence Okullarda hafta sonları bütün velilerin katılımıyla piknikler düzenlenebilir, velilerin katılımıyla gezilerde düzenlenebilir veya okulda yarışmalar düzenlenebilir."* (V35)

Tiyatro etkinlikleri düzenlenebilir	3	*"...mesela tiyatro yapılırken anne ve babanın da rol alması güzel bir etkinlik olabilir."* (V17)
Kitap okuma etkinliği yapılabilir	3	*"Daha çok öğrenci ve veli etkileşiminin ön planda olduğu etkinliklerin olmasını isterdim beraber kitap okuma veya minik yarışmalara yapmak gibi."* (V15)
Kahvaltı/yemek etkinliği yapılabilir	2	*"Dediğim gibi zorlamayla değil de çok rahat bir şekilde bir kahvaltı etkinliği yapılabilir ya da bir piknikte yapılabilir. İlla ki bir veliler toplantısı olmasına gerek yok."* (V12)
Spor etkinlikleri düzenlenebilir	2	"*Kitap okuma günleri, hafta da bir gün kültürel aktiviteler, seminerler veya spor faaliyetleri düzenlenebilir."* (V16)
Veli-öğretmen arasında samimi ve etkili iletişim kurulabilir	2	"*Yani hocalar bizimle biraz daha etkileşim içinde olsalar biraz daha bizimle içli dışlı olsalar, o resmiyet biraz kaybolsa bizi çalışmalara teşvik eder bu durumlar."* (V14)
Veli toplantıları daha sık yapılabilir	1	*"Okula gitmem için önemli bulduğum şeylerden bir tanesi veli toplantısıdır. Daha sık toplantı yapılabilir."* (V1)
Okul-Aile birliği daha aktif çalışabilir	1	*"...okul tarafından bu işlerin yönetilmesi için okul aile birliğinin kurmasını ve daha aktif olmasını isterim."* (V5)
Derse katılmaya davet edilebilir	1	*"...mesela bazen velilerinde okula çağrılıp çocuğu izlemesi iyi olur bence ."* (V28)
Birlikte film izleme günleri yapılabilir	1	*"Çocuğumla beraber film izlemeyi çok seviyoruz. O yüzden okulun konferans salonunda bu tür etkinlikler yapılabilir."* (V32)
Veli günleri etkinliği yapılabilir	1	*"...veli günleri yapılabilir okulda. Kısacası hem velinin eğleneceği ve katılmaktan onur duyacağı hem de öğrencinin velisinin gelmesinden onur duyacağı etkinlikler düzenlenip veliler okula gelmeye teşvik edilebilir."* (V34)
Veli-Çocuk Sergisi yapılabilir	1	*"Ailenin ve çocukların birebir etkileşim içinde oldukları etkinlikler yapılabilir. Örneğin aileler ve çocukların birlikte resim çizip, çizilen resimlerden bir sergi açılması şeklinde bir etkinlik."* (V11)

Tablo 6'da katılımcıların okul temelli aile katılımını arttırmaya yönelik önerileri yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcılar en sıklıkla okulda velilerin de dahil edileceği etkinliklerin yapılmasını beklediklerini belirtmiştir (*f*=10). Ayrıca aile katılımlı etkinliklerin düzenli periyodlarla yapılmasının (*f*=9), aile katılımlı yarışmaların düzenlenmesinin (*f*=7), etkinlik saatlerinin velilerin çalışma saatlerine uygunluğunun gözetilmesinin (*f*=6), veliler için eğitim seminer/konferanslarının düzenlenmesinin (*f*=5), okul gezileri (*f*=5) düzenlenmesinin katılımı arttıracağı ifade edilmiştir. Bunların dışında tiyatro gösterileri (*f*=3), okuma etkinlikleri (*f*=3), kahvaltı ya da yemek organizasyonları (*f*=2), spor etkinlikleri (*f*=2), öğretmen-veli iletişiminin daha güçlü ve samimi kurulması (*f*=2), daha sıklıkla yapılacak veli toplantıları (*f*=1), okul aile birliğinin daha aktif olması (*f*=1), ailelerin derse katılmaya davet edilmesi (*f*=1), ailelerinde dahil olduğu film izleme günleri etkinliği (*f*=1), veli günleri düzenlenmesi (*f*=1) ve veli-çocuk sergilerinin (*f*=1) düzenlenmesinin okul temelli aile katılımı faaliyetlerini artırmaya yönelik önerileri olarak sunulmuştur.

3.7. Ev temelli aile katılımıyla ilgili yapılan faaliyetlere ilişkin görüşler

Altıncı araştırma sorusu olarak katılımcılara "Ev temelli aile katılımı konusunda ne tür çalışmalar/etkinlikler düzenleniyor?" sorusu sorulmuştur. Ardından yapılan bu etkinliklerin katılımcılarca yeterli görülüp görülmediği sorusu da sorulmuş, verilen yanıtlar çerçevesinde elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ev Temelli Aile Katılımı Faaliyetleri

Ev temelli olarak ne tür aile katılımı faaliyetleri yapılıyor?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Ev ödevi	25	*"Ödev veriyor. Veli ile öğrencinin birlikte yapabileceği ödevler var. Sonra ödevlerini yaptıktan sonra kendi başına yapacağı ödevler var."* (V13)
Dijital platformlardan (telefon sms, whatsapp vb.) iletişim	14	"*Sadece whatsaptan çocukların ödevlerini kontrol edin diye mesaj atıyorlar başka bir şey yapmıyorlar."* (V27)
Okuma etkinliği	7	*"...eşli okuma, tekrarlı okuma gibi etkinlikler yapıyoruz evimizde. Akıcı okuma kazandırılması için."* (V20)
El becerisine yönelik etkinlikler	4	*"Maket yapmak gibi konularda görev veriyor. Veli whatsapp grubundan çocuğumuza nasıl yardım edebileceğimizi anlatıyor."* (V21)
Proje	2	*"Aile ile ortaklaşa yapılacak projeler veriliyor. Ailenin çocuk ile birlikte eğitim görmesi ve eğitime katılmasını sağlıyorlar."* (V18)
Oyun	1	*"Ödev ve birlikte oyun aktiviteleri yapmamız isteniyor."* (V19)
Film izleme	1	*"Bazen hoca hanım whatsapp grubundan bir film öneriyor diyor; çocuğunuzla beraber bu filmleri izleyin diyor. Bazen de çocuğunuza ödevlerinde yardımcı olun diyor."* (V32)
Ev temelli aile katılımına ilişkin yapılan etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?	***f***	
Evet yeterli	14	*"Yeterli buluyorum. Çünkü öğretmen öğrencileriyle çok ilgili, haftada bir kez mutlaka beraber yapabileceğimiz bir ödev veriyor."* (V7)
Kısmen yeterli	8	*"Çok da yeterli değil. Şu şekilde genellikle ev ödevleri şeklinde olabiliyor. Ödevini yapsın diye bizlerde yardımcı oluyoruz. Belki de farklı türde etkinlikler olabilir. İşte okulda yapmıştır devamını evde getir şeklinde de olabilir."* (V12)
Hayır yetersiz	17	"*Çocuğumun öğretmeni veya Okulu aile katılımı konusunda pek çalışma yapmıyor bence. Evde aile katılma adına sadece çocuklarım çocuğumuzun ödevlerine yardımcı oluyoruz ve bunun da yeterli veya eğitici olduğunu düşünmüyorum."* (V35)

Tablo 7'de görüleceği üzere okulların ev temelli aile katılımı faaliyetleri ile ilgili olarak katılımcılar en sıklıkta çocuklarının ev ödevlerine yardım etmeyi (*f*=25) belirtmiştir. Bunun dışında whatsapp gibi iletişim kanallarından haberleşme (*f*=14), okuma etkinlikleri (*f*=7), el becerilerine yönelik etkinlikler (*f*=4), projeler (*f*=2), oyun (*f*=1) ve film izlemeyi (*f*=1) okulların gerçekleştirdiği ev temelli aile katılımı faaliyetleri olarak ifade etmiştir. Yapılan bu etkinlikleri yeterli bulup bulmadıkları sorusunda ise

katılımcıların %39'unun (*f*=14) yeterli bulduğu anlaşılırken, %44'ünün (*f*=17) yeterli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %20'sinin (*f*=8) ise bu etkinlikleri kısmen yeterli bulduğu anlaşılmıştır.

3.8. Ev temelli yapılan aile katılımı çalışmalarına velilerin katılımı düzeyine ilişkin görüşler

Araştırmada katılımcılara yedinci soru olarak "*Çocuğunuzun ev temelli aile katılımı çalışmalarına/etkinliklerine katılım sağlıyor musunuz*?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Ev Temelli Aile Katılım Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri

Ev temelli yapılan etkinliklere katılım sağlıyor musunuz?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Evet	19	*"Evet katılım sağlıyoruz. Bütün hepsine katılırım. Ödevlerine yardımcı olurum, anlamadığı konuları anlatırım, birlikte okuma yaparız."* (V6)
Kısmen	11	*"Mümkün olduğunca katılım sağlıyorum. İşlerimden fırsat buldukça ve boş zamanlarımın çoğunda katılım sağlıyorum. Ödevlerine yardımcı oluyorum, anlamadığı konu varsa onu anlatıyorum, okuma parçaları varsa birlikte okuruz vs. gibi."* (V4)
Hayır	9	*"Genelde katılamıyorum. Kendi kendisinin başarmasının daha verimli olacağını düşünüyorum."* (V21)

Bu araştırma sorusuna ilişkin katılımcıların yanıtları çerçevesinde "evet", "hayır" ve "kısmen" olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların %49'u (*f*=19) ev temelli aile katılımı faaliyetlerine katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %28'inin (*f*=11) bu faaliyetlere kısmen katıldığı anlaşılırken %23'ünün (*f*=9) ise katılamadığını ortaya çıkmıştır.

3.9. Ev temelli aile katılımı çalışmalarına katılımı engelleyen faktörlere ilişkin görüşler

Diğer bir araştırma sorusu olarak ev temelli aile katılımı faaliyetlerine ailelerin katılımlarını engelleyen/alıkoyan durumlar sorulmuştur. Bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Ev Temelli Aile Katılımı Çalışmalarına Katılımı Engelleyen Faktörler

Ev temelli aile katılımı çalışmalarına katılımınızı engelleyen faktörler nelerdir?	***f***	**Örnek Alıntılar**
İş yorgunluğu	14	"*Çalışan bir kadın olduğum için bazen yorgunluk beni engelleyebiliyor."* (V3)
Ev işleri	11	*"Dediğim gibi kalabalık bir aile olduğum için evde çok işim var, işlerim olduğu zamanlarda da çocuğumla, etkinliklerle pek ilgilenemiyorum."* (V13)
Diğer çocuklarla ilgilenme	7	*"Tek çocuğum olmadığı için hepsi ile ilgilenmek zorunda kalıyorum. Biriyle ilgilenirken diğerleri de geliyor ve o an yaptığımız etkinliği bozabiliyor."* (V35)

Misafir alma	4	*"Ev hanımı olduğum için bazen eve misafir gelebiliyor kızımla ilgilenemiyorum o sırada ama abisine söylüyorum o oluyor."* (V30)
Velinin kendi eğitim süreci	3	*"Okulumun, ödevlerimin olması ve evdeki sorumluluklarımın olması"* (V21)
Ödevlerin fazla oluşu	2	"*Beni evde aile katılımından alıkoyan şey, bazen çocuğa verilen ödevlerin çok fazla oluyor olması, ödevler fazla olunca yeterli zaman ayıramadığım durumlar olabiliyor.*" (V11)
Sağlık durumu	2	"*Nöbetlerimin ve hastalık durumum beni engelleyebiliyor*" (V20)
Öğretmenin yönlendirmemesi	1	"*Öğretmenin eksik yönlendirmesi etkinlikler noktasında büyük oranda eksik olmaları bizi alıkoyuyor."* (V15)

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan yola çıkarak velileri ev temelli aile katılımı çalışmalarından alıkoyan en büyük nedenin iş yorgunluğu olduğu anlaşılmaktadır (*f*=14). Bunun dışında ev işlerinin olması (*f*=11), diğer çocuklarla ilgilenmek durumunda kalma (*f*=7), misafir alma (*f*=4), velinin kendi eğitim sürecinin devam etmesi (*f*=3), öğretmen tarafından verilen ödevlerin fazla olması (*f*=2), velinin sağlık durumu (*f*=2) ve öğretmenin yeterli yönlendirmeyi yapmaması (*f*=1) ev temelli aile katılımı faaliyetlerini engelleyen durumlar olarak ortaya çıkmıştır.

3.10. Ev temelli aile katılımına ilişkin beklentiler

Araştırmanın son sorusu olarak katılımcılara "ailelerin ev temelli çalışmalara daha fazla katılması adına ne tür etkinliklerin yapılabileceğini düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ailelerin Ev Temelli Aile Katılımını Artırmaya Yönelik Ne Tür Faaliyetlerin Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

Ev temelli aile katılımı çalışmalarına katılımınızı artırmak adına okuldan/öğretmenden beklentileriniz nelerdir?	***f***	**Örnek Alıntılar**
Velilerin de dahil olabileceği etkinlikler düzenlenebilir	14	"*Hem çocuğun düzeyine uygun hem de aileye uygun etkinlikler oluşturulabilir. Bu şekilde aileler daha fazla katılım gösterebilir. Ebeveynin çocuk ile iletişimde ve bol etkileşimde olduğu etkinliklerin önemli olduğunu düşünüyorum."* (V11)
Birlikte okuma etkinlikleri yapılabilir	13	"*Ailelerin evlerinde rahat bir şekilde yapabilecekleri birlikte kitap okumak gibi etkinlikler yapılabilir*." (V21)
Oyunlar/eğlenceli etkinlikler yapılabilir	8	"*Bence çocuk okuldan soğumazsa eğitimle ilgili her şeyi severek yapar ve katılır. Özellikle küçük yaştaki çocuklarla genelde annelerle birlikte eğitici oyunlar oynatılabilir."* (V28)
Öğretmen yönlendirme yapmalı	6	"*Öncelikle okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere yönelik yönlendirmeleri ve etkinlikleri arttırılmalı…"* (V15)

Sosyal etkinlikler yapılabilir	5	"*Çocukların zaten okulda yeterince derslerden bunaldığını düşünüyorum. Bu yüzden evde onlara verilen zor ödevlere yardım etmek yerine, kafasını dağıtacak iletişimi güçlendirecek etkinlikler bekliyorum.*" (V26)
Velilere yönelik seminer düzenlenebilir	1	"*Daha çok, sıklıkla etkinlikler düzenlenip aileler bu konuda alıştırılabilir. Katılmak istemeyen ailelere aile katılımının faydaları hakkında seminer verilebilir.*" (V8)

Ev temelli aile katılımı çalışmalarına velilerin daha fazla katılması adına nelerin yapılabileceğiyle ilgili bu soruya, katılımcılar en sıklıkta velilerin de dahil olduğu etkinliklerin yapılabileceğini (*f*=14) ve veliyle çocuğun birlikte okuma etkinlikleri yapabileceğini (*f*=13) ifade etmiştir. Ev temelli aile katılımı çalışmalarına katılımı arttıracak diğer öneriler olarak katılımcılar; evde oyun temelli etkinliklerin (*f*=8) yapılabileceğini, öğretmenin velileri daha fazla yönlendirmesi gerektiğini (*f*=6), çocukların sosyal gelişimlerine katkı sunacak etkinlikler tasarlanabileceğini (*f*=5) ve velileri aile katılımının faydaları ile ilgili bilinçlendirmek için seminerler düzenlenebileceğini belirtmişlerdir.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Eğitim sürecinin en kritik olduğu dönemlerden birisi de ilkokul dönemidir. Çocukların öğrenmeleri ilkokul döneminde sadece okulda gerçekleşmediği gibi akademik, sosyal ve duyuşsal yönlerden gelişimleri sadece evde de gerçekleşemez. Okullar ne kadar nitelikli hizmet verirse versin, aile ortamında desteklenmedikçe okulların hedeflerine tam olarak ulaşmaları zordur. Dolayısıyla çocukların eğitiminden sorumlu olan tüm paydaşların sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirmesi önemlidir. Aileler çocuklarının eğitimine ne kadar çok katılırsa çocuklarının o kadar iyi performans gösterdiğine dair tutarlı bulgular literatürde mevcuttur (Henderson ve Mapp, 2002). Bu bağlamda ailelerin aile katılımına ilişkin algılarının nasıl olduğunun tespit edilmesi eğitimcilere ve uygulayıcılara yol gösterebilir. Çünkü bu algılar katılım biçimlerine de yön vermektedir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar aile katılımını; iletişim, iş birliği, ev ve okul temelli katılım, gönüllü olma ve denetim gibi boyutlarla tanımladığı görülmüştür. Yurtiçinde yapılan diğer bazı araştırmalarda da benzer boyutların dile getirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin Tümkaya ve Türkmenoğlu (2021) ilkokul dönemi çocukların babalarıyla yaptığı görüşmede katılımcıların aile katılımını; çocuğun gelişimine destek olma, çocukla etkinlik yapma, çocukla birebir ilgilenme olarak tanımladıkları görülmüştür. Yine Binicioğlu'nun (2010) çocuğu ilköğretimde okuyan velilere yönelttiği benzer soruya; çocukla birebir ilgilenmek, öğretmenle konuşabilmek, öğretmene yardımcı olmak, sorunları birlikte aşmak gibi ev ve okul temelli katılım, iş birliği ve iletişim temalı yanıtlar almıştır. Diğer taraftan farklı sınıf düzeylerinde öğrencisi olan velilerin bu kavramla ilgili algılarının da değiştiği söylenebilir. Örneğin Erkan ve arkadaşlarının (2016) okul öncesi velileriyle yaptığı araştırmada velilerin aile katılımı kavramını daha çok okuldaki eğitimi destekleme ve çocuğa model olma olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Epstein'in (2002) ortaya koyduğu aile katılımı çerçevesi; ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllü olma, evde öğrenme, karar alma ve toplumla iş birliği olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Bu bakımdan mevcut araştırmada Epstein'in (2002) modelinde yer alan bazı boyutlarıyla örtüşen sonuçlar alındığı ifade edilebilir. Ancak temel ebeveynlik, toplumla iş birliği ve karar verme gibi aile katılımı boyutlarında tanımlamaların yapılmamasının, velilerin aile katılımı türleriyle ilgili bilgi ve farkındalıklarının eksikliğinden ve öğretmenlerin yeterince yönlendirme yapmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu okul temelli aile katılımı konusunda ne tür çalışmalar/etkinlikler düzenlendiğiyle alakalıydı. Okul temelli katılım, ebeveynlerin aile-okul ortaklıklarına katılımı ifade edilebilir. Elde edilen bulgulara göre okul temelli aile katılımıyla ilgili olarak okullarda daha çok veli toplantılarının yapıldığı, özel gün ve hafta etkinliklerinin düzenlendiği ve dijital platformlardan iletişim kurulduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu etkinlikler ise ailelerin büyük çoğunluğu tarafından yeterli görülmemiştir. Gerek yurtdışından gerekse yurt içinden bu bulgularla benzerlik gösteren bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Hornby ve Blackwell (2018) İngiltere'de 11 ilköğretim okulunda yaptıkları araştırmada, okulların aile katılımını teşvik etmek için veli toplantıları, öğrencilerin yaptıkları sergiler, okul gösterileri/kutlama etkinlikleri, öğretmenler ve ebeveynler arasında e-posta ve/veya mesajlaşma gibi uygulamaların kullanıldığı raporlamıştır. Çıkar ve Aslan'ın (2022) çalışmalarında okulda katılım adına en çok tekrarlanan görüşün toplantı ve etkinliklere katılma ile yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma olduğu belirtilmiştir. Koç'un (2019) veli katılımı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, en çok veli toplantıları yapıldığı, mesaj, telefon ve whatsapp üzerinden veliyle iletişim sağlandığı ve yüz yüze veli görüşmeleri yapıldığını belirtmiştir. Yine Tümkaya ve Yeşiloğlu Uçar'ın (2021) ilkokul eğitiminde aile katılımına yönelik veli görüşlerini incelediği araştırmada da benzer biçimde öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri olarak daha çok toplantı düzenleme ve telefonla bilgilendirme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenler velilerin okulda katılımını artıracak farklı yöntem ve etkinlikleri de kullanmalarının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Konuyla ilişkili olan diğer bir araştırma sonucu olarak velilerin çoğunluğunun okul temelli aile katılımı çalışmaları olduğunda katılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcılar okuldan davet algıladıklarında okul temelli aile katılımı çalışmalarına katılmaya isteklidirler. Dolayısıyla ilkokulda aile katılımı noktasındaki eksikliğin önemli bir nedeninin öğretmen kaynaklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Ay ve Aydoğdu'nun (2016) yaptıkları çalışma sonucu bu çıkarımı doğrular niteliktedir. Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun ailelerle yapılan sınıf içi çalışmalara sıcak bakmadıkları, ancak sınıf dışı etkinliklerde ailelerin yer almasını istedikleri belirlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da ilkokul öğretmenlerinin toplantılar, okul ya da sınıf çayı, telefon görüşmeleri gibi az sayıda yöntem kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür (Özyürek ve ark., 2015). Öğretmenler aileleri okul faaliyetlerine dahil etmenin yollarını aramalıdır. Çünkü araştırmalar evde ve okulda gerçekleşen süreçlerin ve bunların karşılıklı etkileşimlerinin ilkokul döneminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gubbins ve Otero, 2020). Katılımı artırmak adına öğretmenler ailelerle düzenli olarak haber bültenleri, broşürler veya mektuplar paylaşabilir, veli akşamları düzenleyebilir, veli-çocuk atölyeleri yapılabilir, velilerin takip edebileceği web siteleri oluşturulabilir veya velilerin düzenli olarak sınıf etkinliklerine dahil olmaları sağlanabilir.

Araştırma kapsamında ailelerin okul temelli aile katılımı çalışmalarına katılımına engel olan faktörler incelendiğinde; iş saatleriyle çakışma, ev işlerinin yoğunluğu, diğer çocuklara da zaman ayırma gereksinimi ve okuldan böyle bir davet almamış olmaları en sık dile getirilen faktörler olarak öne çıkmıştır. Literatürde aile katılımı çalışmalarına katılımı engelleyen faktörlerle ilgili olarak bu araştırma ile örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda da çalışma saatlerinin yoğunluğu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, ev işleri, ailenin eğitim düzeyi, ön yargı ve öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunları katılımı engelleyen nedenler arasında olduğu görülmüştür (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2018; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Hornby & Lafaele, 2011; Toran & Özgen, 2018). Yine Çıkar ve Aslan'ın (2022) araştırmasına göre yoğun iş temposu, okulun eve uzak olması ve evde küçük başka çocuk bulunması gibi nedenlerin, velilerin okuldaki çalışmalara katılımlarını engellediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul temelli aile katılımı çalışmalarını planlarken çalışan velilerin iş saatleriyle

çakışma ve iş yoğunluğunu, ev hanımlarının ev işi yükünü ve velilerin diğer çocuklarıyla da ilgilenmek durumunda olmalarını göz önünde bulundurarak planlama yapmaları gerektiği söylenebilir. Bunun için velilerle önceden toplantılar yaparak katılım sağlayabilecekleri ortak gün ve saatlerin belirlenmesi yararlı olabilir. Gerektiğinde akşamları, mesai saatleri dışında veya hafta sonu bu etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Ayıca dijital platformların kullanılması yoluyla da ailelerin katılımı sağlanabilir. Yurtdışında ebeveynlerin katılımını artırmak ve veli-öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmek amaçlı bazı dijital teknoloji uygulamalarının kullanıldığı görülmüştür. Örneğin ClassDojo, Class Messenger, Edmodo, Livingtree, Remind ve SimplyCircle gibi uygulamalar okulların iletişim altyapılarının bir parçası olarak kullanılmaktadır (Kong ve Song, 2015). Bu tür dijital uygulamalara Türk diline uyarlanıp kullanılması mümkündür. Ayrıca ülkemizde de yaygın olarak kullanılan Facebook, Instagram gibi çevrimiçi sosyal ağ platformları ile Zoom gibi sanal ve sesli konferans, web seminerleri, canlı sohbet ve ekran paylaşımına olanak tanıyan uygulamalar okul-aile iletişimi için de kullanılabilir. Araştırma kapsamında okul temelli aile katılımını artırmaya yönelik olarak katılımcılar tarafından da birçok öneri sunulmuştur. Katılımcılar; velilerin de dahil olacağı etkinliklerin düzenlenmesi, bu etkinliklerin düzenli olarak yapılması, öğrenci ve velilerin dahil olduğu yarışmalar düzenlenmesi, okul gezileri yapılması, tiyatro gösterileri yapılması, birlikte okuma etkinlikleri yapılması, yemek ve spor etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler öğretmenlerin aile katılımını nasıl sağlayabileceklerine dair fikir vermektedir.

Ev tabanlı ebeveyn katılımı, ebeveyn davranışını ve çocukla okul dışındaki öğrenmeyle ilgili etkileşimleri içermektedir. Mevcut araştırma kapsamında ilkokulda ev temelli aile katılımıyla ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ev temelli aile katılımına ilişkin olarak ne tür çalışmaların yapıldığıyla ilgili katılımcılardan elde edilen verilere göre, en sık öğretmenlerin ev ödevi yoluyla aile katılımını sağladığı ortaya çıkmıştır. Çıkar ve Aslan'ın (2022) ilk ve ortaokul öğrenci velileriyle gerçekleştirdiği araştırmada da benzer biçimde velilerin evde en çok yaptıkları çalışmalar ödev yaptırma, öğrencinin çalışmalarını takip etme ve birlikte kitap okuma olarak raporlanmıştır. Bu bakımdan aile katılımında ev ödevlerine yardımcı olma, öğretmenler tarafından en sık tercih edilen yöntemlerden birisi olduğu söylenebilir. Aileler ev ödevlerine yardım ve rehberlik ettiklerinde, çocukların sınıfta daha iyi performans gösterdiğine ve çocukların davranış sorunlarını engellediğine dair kanıtlar mevcuttur (Hoover-Dempsey ve ark., 2001; Domina, 2005). Bu nedenle ev ödevleri yoluyla ailelerin ev temelli öğrenme sürecine katılımının sürdürülmesi değerli görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin telefonla arayarak, sms göndererek veya WhatsApp gibi dijital uygulamalarla iletişim kurdukları, birlikte okuma etkinlikleri yaptıkları ve el becerileri gerektiren bazı görevlerde yardım ettikleri de araştırma kapsamında belirlenen diğer ev temelli uygulamalar olarak öne çıkmıştır.

Araştırma kapsamında ev temelli aile katılımı etkinliklerinin yeterli olup olmadığı sorusuna ise katılımcıların çoğunluğunun görüşü yetersiz yönünde olmuştur. Araştırmalar, ebeveynlerin okuldaki faaliyetleri desteklemek gibi evdeki öğrenmeleri desteklemenin de öğrencilerin başarısını etkilediğini göstermektedir (Harris ve Goodall 2008). Bu bakımdan ev temelli aile katılımının önündeki engellerin tespit edilip çözümler geliştirilmesi son derece önemli görülmektedir. Okul temelli katılıma engel oluşturan faktörlerin başında gelen iş saatleriyle çakışma durumu, ev temelli katılımla bir dereceye kadar elimine edilebilir. Nitekim katılımcılardan elde edilen verilere göre, ev temelli aile katılım düzeyi, okul temelli katılım düzeyine göre daha fazla gerçekleşmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin okul başarısını arttırdığı inancıyla velilerin ev temelli katılıma daha istekli olduklarını göstermektedir (Yıldırım ve Dönmez, 2008; Kotaman, 2008). Mevcut araştırmada da ev temelli aile katılımı etkinliklerine velilerin katılım düzeyi incelendiğinde okul temelli aile katılımı etkinliklerinde olduğu gibi çoğunluğun katıldığı ortaya çıkmıştır. Bu katılım düzeyi okul tarafından bir fırsat bilinerek

okuma-yazma, Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi gibi derslerle ilgili olarak yapılandırılmış ev temelli etkinlikler hazırlanabilir.

Ailelerin ev temelli çalışmalara katılımını engelleyen durumlarla ilgili olarak ise veliler en sıklıkta iş yorgunluğunu, ev işlerini ve diğer çocuklarıyla ilgilenmelerini sebep göstermiştir. Ayrıca eve misafir alma durumları, kendi eğitimleri süreçlerinin davam ediyor olması ve verilen ödevlerin fazla oluşu diğer engeller olarak belirlenmiştir. Nigussie'nin (2022) yaptığı araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmış ve velilerin zaman yetersizliği nedeniyle çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olamadıkları, çalışan velilerin çoğunun eve yorgun geldiği ve çocuklarıyla etkileşim kurmak için zamanlarının olmadığı ifade edilmiştir. Ev temelli aile katılımı çalışmalarına velilerin daha fazla katılması adına nelerin yapılabileceğiyle ilgili araştırma sorusuyla ilgili olarak ise en sıklıkta; velilerin dahil olabileceği etkinliklerin planlanması gerektiği, birlikte okuma etkinliklerinin düzenlenebileceği ve oyunlar oynanabileceği yanıtları alınmıştır. Bu bağlamda veli-çocuk etkileşimini sağlayacak ve onlara duygusal destek verilerek benlik saygılarını artıracak etkinliklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

Ahioğlu Lindberg, E.N., & Oğuz, K.(2016). İlköğretimde aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4135-4151. doi:10.14687/ijhs.v13i3.3711

Ay, T. S., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Aile Katılımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(23), 562-590.

Balkar, B. (2009). Okul-aile iş birliği Sürecine ilişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(36), 105 - 123.

Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership" the role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 491-505.

Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bonanati, S., & Rubach, C. (2022). Reciprocal Relationship between Parents' School-and Home-Based Involvement and Children's Reading Achievement during the First Year of Elementary School. *Societies, 12*(2), 63.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martĩn, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review, 14*, 33-46.

Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The Effect of Parent-Involved Reading Activities On Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes Towards Reading. *International Electronic Journal of Elementary Education, 14*(4), 509–524.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online, 2*(2), 28-34.

Çıkar, İ. ve Aslan, M. (2022). Çeşitli Boyutlarıyla Aile Katılımı: Nitel Bir Çözümleme. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*, 32-52

Doğan, M. F. (2021). İlkokul 1. Sınıfta Aile Katılımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 217-229.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education, 78*(3), 233-249.

Epstein, J. L. (2010). School / family / community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 92(3), 81-96. http://doi.org/10.1177/003172171009200326

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(3), 399-431.

Erkan, S., Uludağ, G. & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(*1), 221-240.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1): 1–22.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376. http://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367

Gubbins, V., & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review, 72*(2), 137-156.

Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018043536

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277-289.

Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*, Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hill, N. E., & D. F. Tyson. (2009). "Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement." *Developmental Psychology* 45 (3): 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist, 36*(3), 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V., & H. M. Sandler. (1997). "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education." *Review of Educational Research 67 (1)*: 3–42. doi:https://doi.org/10.3102/00346543067001003.

Hoover-Dempsey, K. V., J. M. T. Walker, H. M. Sandler, D. Whetsel, C. L. Green, A. S. Wilkins, & K. Closson. (2005). "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications." *The Elementary School Journal* 106 (2): 105–130. doi:https://doi.org/10.1086/499194.

Hornby G.& Blackwell, L. (2018) Barriers to parental involvement in education: an update, *Educational Review, 70*(1), 109-119, doi: 10.1080/00131911.2018.1388612

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.

Koc, M. H. (2019). Veli Katilimi Hakkında Sınıf Öğretmenleri Ne Düşünüyor? Fenomenolojik Bir Çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(29), 53-74. doi: 10.29329/mjer.2019.210.4

Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157. http://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2474

Kong, S. C., & Song, Y. (2015). An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education. *Computers & Education, 88*, 227-240. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.06.003

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

Nigussie, A. W. (2022). *Parents' Perspectives of Parental Involvement to Support Student Academic Achievement* (Doctoral dissertation, Walden University).

Özyürek, A., Yavuz, N.F., Akça, F., Gündüz, Z. B., Öztabak, E., Saka, A. & Açıkyer, G.K. (2015). Okul öncesi ve ilkokullarda aile katılımı etkinlikleri ve ebeveyn beklentilerinin incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 14-25.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. 2007. The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3): 373–410.

Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 229-245. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m

Tümkaya, S., & Yeşiloğlu, F. (2021). İlkokul Eğitiminde Aile Katılımına Ve Engellerine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(3), 155-169.

Tümkaya, S., & Türkmenoğlu, M. (2021). İlkokul Dönemi Çocukların Babalarının Aile Katılımına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 269-294.

Uslu Çavdarcı, T. & Ünal, F. (2021). Aile destekli matematik eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının erken matematik becerisine etkisi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 3*(2), 244-264.

Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge journal of education, 39*(1), 49-70.

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

21. Edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi

Teymur EROL[1]

Mustafa KAYA[2]

APA: Erol, T. & Kaya, M. (2022). Edebî eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 348-364. DOI: 10.29000/rumelide.1221583.

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin edebî eserlerdeki kahramanları rol model alma eğilimlerini belirlemek amacıyla beşli Likert şeklinde tasarlanmış bir ölçeğin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasıdır. Çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle Van ili merkez ilçelerinde eğitim gören iki farklı ortaokul öğrenci grubundan tek seferde toplanmış, veriler iki farklı faktör analizinde kullanılmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen veriler kapsam ve yapı geçerliği ile madde ayırt ediciliği bakımından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ilk grupta yer alan 309 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Çalışmanın keşfedici faktör analizi sonrasında 13 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Keşfedici faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. İkinci gruptaki 273 öğrenciden toplanan veri seti ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tek faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve doğrulanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Rol-model alma, ölçek geliştirme, edebi eser kahramanları

Developing the scale of role-modelling of heroes in literary works

Abstract

The aim of this study is to develop a scale designed as a five-point Likert scale in order to determine the tendency of secondary school students to take the heroes in literary works as role models, and to ensure its validity and reliability. Correlational research model was used in the study. The study data were collected at once from two different secondary school student groups studying in the central districts of Van province with a simple random sampling method, and the data were randomly divided into two groups to be used in two different factor analysis. The obtained data were analyzed in terms of content and construct validity and item discrimination. In this direction, exploratory factor analysis of the scale was conducted using the data obtained from 309 students in the first group. After the exploratory factor analysis of the study, a single factor scale structure consisting of 13 items emerged. As a result of exploratory factor analysis, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.85. Confirmatory factor analysis was performed with the data set collected from 273 students in the second group. The resulting single factor model was tested

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi,Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu (Muş, Türkiye), erolteymur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1738-0858 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221583]

[2] Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Van, Türkiye), m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4755-4994

and validated using confirmatory factor analysis. According to these results, it was determined that the scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Role modeling, scale development, literary heroes

Giriş

Hikâye edici metin türlerinin yapısında olay önemli bir yer tutar. Bunlarla gerçek yaşamdan alınan unsurların hayal gücüyle beslenip geliştirildiği bir ortamda hayat zenginleştirilir. Bu türlerde düşünce kuru bir bilgi yığını olmaktan çıkarılıp hayatın bir parçası haline getirilir (Erkul, 2007). Bu metin türleri konularını hayatın yaşanmış veya yaşanması mümkün olaylarından alırlar (Ağca, 1999). Olay, olgu ve durumların yoğunlukla ele alınıp işlendiği bu edebî eserler roman, hikâye, tiyatro, seyahat, hatırat, sohbet mektup, biyografi gibi türlerden oluşmaktadır (Ağca, 2001). Bu tür metinlerin merkezinde bir olay, olayın yaşayan kahramanlar, olayın meydana geldiği yer ve zaman dilimi bulunmaktadır. Bundan dolayı hikâye edici metinler olay, kahraman, zaman ve mekân unsurlarından meydana gelir. Bu ögelerden en önemlilerinden biri de okuyucunun okurken özdeşim kurabileceği karakterdir.

Hikâye edici metinlerin temel unsurlarından biri olan karakter edebî anlamda metindeki olayları yaşayan; duygu, düşünce, istek ve eylemleriyle sunulan anlatı unsurudur (Canlı, 2020). Karakter, sanatçının ürettiği; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan esinlenerek tecrübeleri ve kendine has duyarlılığıyla şekillendirip okuyucuya sunduğu kişiliktir (Sever, 2013). Çocuğun eser aracılığıyla tanıdığı, karşılaştığı, duyuşsal ve bilişsel olarak diyalog haline girdiği karakteri oluştururken çocuğun gelişim özelliklerini ve ilgi alanlarını bilmek önemlidir. Çocuk okur, karakter aracılığıyla yeni yaşamları, farklı kişilikleri tanımaktadır. Bu karakterlerin çocuğun bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimine katkı sağlayacak özelliklere sahip olması gerekir. Demirel (2011) yazar veya şairin konuyu, iletiyi veya dili kullanırken gösterdiği titizliği karakterlerin oluşturulmasında da göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuğun kahramanlarla kendisini özdeşleştirebileceğini, kendisini onun yerine koyabileceğini, kendisine rol-model alabileceğini göz önünde bulundurarak bu duyarlılıkla hareket etmesinin önemini vurgulamaktadır. Sever (2013) ise çocuğun dünyasında kahramanın iki şekilde belirebileceğini ifade etmektedir: Birincisi çocuğun kahramanla özdeşim kurup onu kendine benzetmesi; ikincisi kahramanı kendine rol-model, yani örnek alması.

Rol modelleme, sosyal davranışın doğal ortamda gözlenmesi ve bu davranışın doğrudan deneyimlenmeden benimsenmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1977). Özellikle birey yaşamında istikrarsız bir periyodu oluşturan ergenlik döneminde, çocukların farklı alanlardan rol modellere eğilim gösterdikleri bilinmektedir. Gelişim çağındaki bireylerin kendilerini motive etmesi, düzen ve disiplin içinde kalarak başarı düzeylerini artırması ve gerçek potansiyellerini ortaya koyması bakımından doğru rol-modellere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, ideal ile gerçek arasındaki mesafeyi azaltma veya iki olgu arasındaki boşluğu doldurma davranışından kaynaklanır (Rose, 2022). Kişilik gelişiminin ve öğrenme sürecinin önemli paydaşları olan rol-modeller; duyuş, düşünüş ve davranış bakımından insanların taklit ve takdir ettiği kimselerdir. Etkileyici ve ilham verici kişilikleri vardır. Bu nedenle çocukların ahlaki kimliği üzerinde rol-modellerin büyük etkileri olabilmektedir. Öyle ki bazı araştırmacılar (Bucher, 1988) tarafından eğitim tarihindeki en önemli pedagojik girdiler arasında rol-modeller sayılmıştır.

Eski toplum ve kuşaklara nazaran sosyal norm ve rollerin, uygun surette, etkili yollardan öğretilmesi imkanları günümüz toplumlarında çok daha bol ve zengindir (Evrim 1972). Yaşamın ilk aşamalarında

ailesini ve yakın çevresini rol-model olarak alan çocuğun zamanla bu rol-modellerin yerini arkadaşları, film veya kitap kahramanları almaktadır. Bu açıdan kitaplardaki karakterlerin ahlaki ve sosyal bakımdan uygun nitelikler taşıyan karakterler olmaması, çocuk okurların kendilerini istenmeyen bir modelle özdeşleştirmesine sebep olabilir. Ondan dolayı çocuklar için eser üreten yazarlara önemli görevler düşmektedir (Yavuzer, 2001). Nitekim Ekşi ve Ersoy'a (2020) göre bireyin yaşadığı çevrenin şartları ve kuralları, kendi deneyimleri ve gözlemleri karakter özellikleri ile değer kazanmaktadır. Rol-model karakterler, kişilerin gözlemlenen ve özümsenen olumlu veya olumsuz davranışları, karakter oluşumunda önemli yapı taşlarındandır. Merton (1968) rol-model almayı bireyin öykünme yoluyla yeni beceriler kazandığı bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel, dilsel, duyuşsal ve sosyal açıdan kendi kendine yetebilen, kendi ayakların üzerinde durabilen sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi Millî Eğitimin temel amaçları arasındadır. Sağlıklı bireylerin yetişmesinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Çocuk kitapları veya edebî metinler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri özümsemiş uygun karakterler çocuklara sunulabilir veya model olarak gösterilebilir. Çünkü kitaplarda çeşitli özellikleriyle okurun karşısına çıkartılan karakterlerin aracılığıyla çocuk okur, hayata hazırlanmakta, iyi- kötü, doğru- yanlış gibi karışık durumları çocuk kitaplarından öğrenmektedir (Arıcı, 2016). Şimşek'e (2012) göre böylelikle çocuklar yeni yaşantılar kazanıp farklı deneyimler elde etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde öğrencilere edindirilmesi gereken değerlerle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Hazırlanan programlarda kişisel, sosyal, millî ve evrensel değerlere değinilmiş ancak bu değerlerin neler olduğuyla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Ancak 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez öğrencilere metinler aracılığıyla aktarılması gereken değerlere yer verilmiştir. Bu programda öğrencilere dostluk, arkadaşlık, aile birliğine önem verme, adalet, vefa, eşitlik, özgürlük (bağımsızlık), sadakat, merhamet, güven, saygı, sevgi, hoşgörü, sabır, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük, cömertlik, iyilikseverlik, alçakgönüllülük, misafirperverlik, vicdanlı olma, tarihsel mirasa duyarlılık, cesaret, fedakârlık, vatanseverlik, sorumluluk, paylaşma, iş birliği, temizlik, özgüven vb. değerlerinin edindirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017)]. 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir ve bu değerlerin öğrenciler edindirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2019). Karatay (2011) karakter eğitiminde edebî eserlerden yararlanmanın okullarda kullanılan etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmektedir. Okuma etkinlikleri yapıldığında karakterlerin olumlu özelliklerinin bu eserlerle incelenmesi, çocukların hem hayal güçlerini harekete geçirir hem de olumlu davranış ve tutumları değer olarak algılamalarını sağlamaktadır.

Bireydeki birçok millî ve evrensel değerlerin geliştirilip pekiştirilmesinde edebî eserlerin önemli bir görevi yerine getirdiği söylenebilir. Bununla birlikte bu eserlerin bireylere ve toplumlara yaşamla ilgili iyiye, güzele ve doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunduğunu söylemek mümkündür (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Bireyin yaşamında önemli bir yer tutan edebî eserlerin karakter gelişiminde önemli etkileri olmaktadır. Ayrıca etkili bir değerler eğitiminin verilmesinde de edebî eserlerin vazgeçilmez bir materyal olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Özdemir ve İdi-Tulumcu, 2017). Edebî eserler aracılığıyla bireylere birçok millî ve evrensel değerlerin kazandırıldığı görülmektedir (Aydoğdu ve Alkan, 2020; Batur ve Yücel, 2012; Dilek, 2017; Eken ve Öksüz, 2019; Eker ve Yıldırım, 2017; Kardaş ve Cemal, 2017; Kuru ve Keklik, 2016; Özbaşı, 2020; Özdemir ve İdi- Tulumcu, 2017; Şimşek, 2021). Ayrıca ilgili alanyazın tarandığında hikâye edici metinlerin öğrencilerin başarısına,

algılama düzeyine ve derse karşı motivasyonun artmasına olumlu yönde etkisinin olduğu, öğrencilerin bu metinleri daha iyi kavradığı ve zevkle okuduğuna dair birçok çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Babayiğit ve Ökten, 2016; Diakidoy vd., 2005; Kaya ve Kardaş, 2019; Kaya ve Çiftçi, 2020; Singer, Harkness ve Stewart, 1997; Yıldız ve Çeçen, 2013). Eğitimin temel amaçlarından birinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışması, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında hikâye edici metinlere çok olmasının yanı sıra değerler eğitimini de ayrı bir önem verilmesinden ötürü öğrencilerin karşılaştıkları eserlerdeki karakterleri hangi düzeyde ve ne ölçüde rol-model alıp almadıklarının bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma eğilimlerini belirlemek amacıyla beşli Likert şeklinde tasarlanmış bir ölçeğin geliştirilmesini, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasını hedefleyen bu çalışmada korelasyon araştırması modeli kullanılmıştır. Korelasyon araştırmaları iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin var olma derecesini belirlemek için veri toplamayı içeren araştırma modelleridir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Çalışma grubu

Ölçek geliştirme çalışmalarda, keşfedici faktör analizi (KFA) yapılan veri setinin doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılmaması önerilmektedir (Schumacker & Lomax, 2010). Bu yerleşik işlem nedeniyle çalışmada tek seferde yeterli sayıda örneklemden veri toplanmış, ancak toplanan veriler iki farklı faktör analizinde kullanılmak üzere rastgele iki gruba ayrılmıştır (Orçan, 2018). Çalışma grubu Van ili merkez ilçeleri sınırları içinde bulunan ortaokullardaki öğrencilerden oluşmaktadır. İlk gruptan elde edilen veriler kullanılarak KFA yapılmıştır. KFA için uygulama yapılan çalışma grubuna yönelik veriler birinci tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin KFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	156	50,5
	Erkek	153	49,5
	Toplam	309	100
Sınıf Düzeyi	Beş	66	21,4
	Altı	76	24,6
	Yedi	87	28,2
	Sekiz	80	25,9
	Toplam	309	100

Birinci tablo incelendiğinde, ilk çalışma grubunda 309 öğrenciden veri toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin 156'sı (%50,5) kız, 153'ü (%49,5) erkektir. Gruptaki öğrenciler ortaokul düzeyindeki dört farklı sınıftan seçilmiştir. Sınıf düzeyleri arasında öğrencilerin dengeli dağılmasına özen gösterilmiştir. Öğrenci sayısı ölçek taslağındaki madde sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle 24 maddeden oluşan taslak ölçeğin her bir maddesi için gözlemci sayısının 10 kattan fazla olması sağlanmış, böylece veri analizinde tutarlı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir (Şencan, 2005).

Çalışmanın keşfedici faktör analizi yapıldıktan sonra, ilk grupta yer almayan öğrencilerden doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanmıştır. İkinci gruptaki öğrencilere yönelik bilgiler ikinci tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	132	48,4
	Erkek	141	51,6
	Toplam	273	100
Sınıf Düzeyi	Beş	55	21,2
	Altı	76	27,8
	Yedi	74	27,1
	Sekiz	65	23,8
	Toplam	273	100

İkinci tabloya göre ikinci çalışma grubunda 273 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 132'si (%48,4) kız, 141'i (%51,6) erkektir. Ortaokulun dört faklı düzeyinden seçilen ikinci grubun madde başı örneklem sayısı yüksek tutulmuş, sınıf düzeyleri arasındaki dağılımın dengeli olması gözetilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirme süreci

Veri toplama aracı geliştirilirken araştırmacılar tarafından genel kabule dönüşen işlem sırası takip edilmiştir (Seçer, 2015). Rol-model ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulundan izin (23.03.2022 tarihli ve 30 nolu karar) alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için rol-model ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel öğretim programlarında, toplumun bireyden beklediği roller gözden geçirilmiş, bireysel gelişim süreçleri ve toplumsal beklentiler doğrultusunda bireye kazandırılması hedeflenen nitelikler ve yetkinlikler incelenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan edebi metinler ile çağdaş çocuk yazınındaki temel ölçütler ve ilkeler dikkate alınarak 50 maddelik havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler değer, tutum ve kişilik başlıkları altında muhtemel faktörleşme için gruplandırılmıştır. Ancak analiz aşmasında öngörülen faktörleşme doğrulanamamış, tek faktörlü ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız şekilde madde havuzunu gözden geçirerek anlam bakımından binişiklik oluşturan ifadeleri gruplandırmış, benzer ifadeler içeren maddelerden sadece birinin havuzda kalmasına görüş birliğiyle karar verilmiştir. Ayrıca amaca uygun olmayan olguları ölçtüğü değerlendirilen ifadeler çıkarılmıştır. Böylece havuzdaki madde sayısı 33'e düşürülmüştür.

Ölçeğin madde havuzu tamamlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyen ile Türkçe eğitimi alanında çalışan ve veri toplama aracı geliştirmiş dört akademisyenden taslak ile ilgili görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda madde ayıklamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde her bir madde için uygun görüş bildiren uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünmekte ve çıkan sonucun bir eksiği ile doğru sonuç elde edilmektedir (Lawshe, 1975). Sözü edilen teknik aracılığıyla ölçek taslağındaki maddelerin kapsam geçerlik oranları (KGO) "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" ve "madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor" şeklinde iki seçenekli form aracılığıyla belirlenmiş ve 6 kişilik uzman sayısı için belirlenen

0,99 puanlık eşik değerlerin altında kalan 9 madde ölçek taslağından çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelere yönelik işlem üçüncü tabloda verilmiştir:

Tablo 3. Ölçekten Çıkarılan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları

No	Madde	Uzman Sayısı	Maddenin KGO Değeri	Kabul Edilebilir Minimum Değer
3	Bence iyi bir kahraman başladığı işi bitirmenin uğraşını verir.	6	0,33	0,99
4	Model alacağım kahramandan duygularını aklıyla dengeli kullanmasını beklerim.	6	0,67	0,99
10	Kahramanın başkalarına bağımlı olmaması gerektiğini düşünürüm.	6	-0,33	0,99
12	Kahramanın manevi değerlere sahip olmasından etkilenirim.	6	0,00	0,99
13	Etkileyici bir kahraman vatanı için her türlü zorluğun üstesinden gelebilmelidir.	6	-0,67	0,99
14	Kahramanın birçok iyi özelliğe sahip olması bende hayranlık uyandırır.	6	0,00	0,99
31	Etkileyici kahramanların bir özelliği de toplumu doğru yönde harekete geçirebilmeleridir.	6	0,33	0,99
32	Kahraman gibi biri olmaktan hoşlanırım.	6	0,67	0,99
33	Kahramanın tüm canlılara ve tabiata karşı sevgi beslemesini isterim.	6	-0,33	0,99

Üçüncü tabloda verilen maddeler çıkarıldıktan sonra geriye kalan 24 madde ile ön deneme formuna son şekli verilmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Beşli Likert tipindeki ölçek tamamen katılıyorum 5, genellikle katılıyorum 4, orta derecede katılıyorum 3, az katılıyorum 2, hiç katılmıyorum 1 puan olarak derecelendirilmiştir. Bu aşamada veri toplama aracındaki muhtemel sorunları tespit etmek, ölçeğin dil ve ifade geçerliğini test etmek için 30 kişilik bir ortaokul öğrenci grubuyla ön deneme yapılmış (Erkuş, 2021), öğrencilerden olumsuz geribildirim alınmamıştır.

Verilerin analizi

Veri analizinin ilk aşamasında sağlıklı olmadığı değerlendirilen veriler (kayıp veri, uç değer, rastgele işaretlemeler) SPSS ve Microsoft Excel programları kullanılarak ayıklanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda ilk çalışma grubundaki katılımcı sayısı 309'dan 275'e düşürülmüştür. Ardından edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğine ilişkin örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testiyle sınanmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra, ilk çalışma grubuna yönelik verilerle temel bileşenler metodu kullanılarak keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü olması nedeniyle herhangi bir döndürme tekniği kullanılmamıştır. İkinci veri setiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan tekrarlı testler sonucunda ölçekteki her bir madde için en düşük faktör yük değerinin 0,45 olması durumunda daha tutarlı sonuçlar elde edildiği anlaşılmış, bu nedenle madde faktör yükü için eşik değer 0,45 olarak kabul edilmiştir. Bu değer, düşük yük değerlerine sahip maddelerin ayıklanması için araştırmacılar tarafından önerilen bir ölçüttür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Söz konusu eşik değerin altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Buna ilaveten ölçekteki maddelerin ayırt ediciliği ile faktör yapısı ve ölçek toplam puanları

arasındaki Pearson korelasyon katsayısını belirlemek için toplam gözlemci sayısının %27'lik alt grubu ile %27'lik üst grubu arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır: Söz konusu testin sonuçları dördüncü tabloda yer almaktadır:

Tablo 4. Maddelerin Ayırt Ediciliğine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Üst Grup (%27)	74	4,9816	0,03388	0,00394	29,954	0,00
Alt Grup (%27)	74	3,9069	0,30678	0,03566		

Dördüncü tabloda p değerinin 0,05'ten küçük olması üst grup lehine anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üst grup lehine anlamlı sonucun çıkması, ölçek maddelerinin başarıyı ayırt edebildiği ve edebi eserlerdeki kahramanların rol-model olabileceğine yönelik düşünceleri olan katılımcıları yanıltmadığı anlaşılmaktadır. Veri analizi kapsamında ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ölçeğin her bir maddesine yönelik betimleyici istatistik verilmiştir.

Bulgular

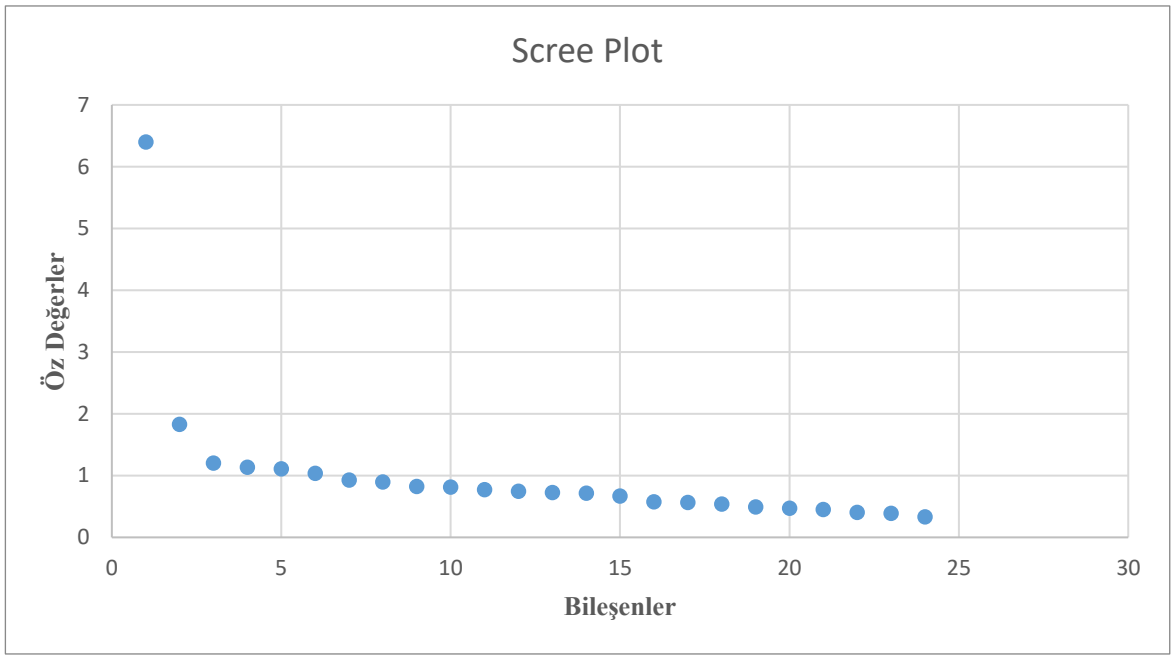
Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğine ilişkin verilerin faktör analizi öncesinde uygun örneklem büyüklüğüne sahip olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett testi yapılmıştır. Söz konusu testlere yönelik sonuçlar beşinci tabloda yer almaktadır:

Tablo 5. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		,880
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	1661,629
	Serbestlik derecesi	276
p	,000	

Beşinci tabloda ölçeğin KMO katsayısının 0,88 olduğu ve faktör analizi için yeterli örneklemi karşıladığı anlaşılmıştır (Çokluk vd., 2018). Bartlett testi sonuçlarına göre hesaplanan Ki-Kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi 2=1661,629$; $p<0,001$). Ölçeğin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşıladığı anlaşıldıktan sonra temel bileşenler metodu kullanılarak keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda yamaç birikinti grafiğinin yapısı ile faktör bileşenlerinin toplam varyansa yaptığı katkı dikkate alınarak ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur:

Şekil 1. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğine Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğinde gözlemlenen bileşen iniş eğilimi, dikey boyuttaki birinci nokta ile ikinci nokta arasında sert bir düşüş göstermektedir. Grafikte gösterilen nokta aralıkları birer faktöre işaret etmektedir. İkinci nokta ile üçüncü nokta ve sonrasındakiler arasında nispeten daha fazla bir aralık olsa da ikinci noktadan sonraki eğim düz bir plato biçiminde yakın aralıklarla devam etmektedir. Gözlemlenen grafik yapısı, ilk bileşen dışında kalan bileşenlerin varyansa etkisinin düşük olduğuna işaret etmekte ve ölçeğin tek faktörlü olabileceğini göstermektedir. Nitekim ikinci ve üçüncü nokta aralıkları dikkate alınarak ölçeğin iki faktörlü varsayımına dayalı testlerinde tutarlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Buna karşılık yamaç birikinti grafiğinin ortaya koyduğu tek faktörlü ölçek yapısı testlerle sınanarak faktör değerleri ile varyans yüzdeleri tarafından desteklenmiştir. Keşfedici faktör analizine yönelik ilk test sonucunda toplam varyansın %52,944'ünü açıklayan ve öz değeri 1,00'ın üzerinde olan 6 faktör bulunmuştur. Altıncı tabloda ölçeğin faktör değerleri ve varyans yüzdeleri verilmiştir:

Tablo 6. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri

Tüm Faktörlere İlişkin Değerler				Tek Faktörlü Yapıya İlişkin Değerler		
Madde	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %

1	6,397	26,654	26,654	6,397	26,654	26,654
2	1,831	7,628	34,282			
3	1,200	5,001	39,283			
4	1,132	4,718	44,001			
5	1,111	4,628	48,629			
6	1,036	4,315	52,944			
7	,927	3,863	56,807			
8	,895	3,728	60,535			
9	,822	3,423	63,958			
10	,813	3,389	67,347			
11	,772	3,218	70,564			
12	,746	3,108	73,673			
13	,726	3,024	76,697			
14	,713	2,973	79,670			
15	,670	2,791	82,461			
16	,574	2,392	84,853			
17	,563	2,344	87,197			
18	,540	2,250	89,448			
19	,490	2,040	91,488			
20	,472	1,967	93,455			
21	,451	1,879	95,334			
22	,401	1,672	97,006			
23	,387	1,612	98,618			
24	,332	1,382	100,000			

Altıncı tabloya göre ilk faktörün öz değeri ile açıkladığı varyans oranı, sonraki faktörlerden belirgin biçimde ayrışmaktadır. Birinci faktör hem öz değer hem de açıkladığı varyans bakımından yüksek iken ikinci faktördeki değerler ilk faktörün değerlerinden oldukça düşüktür. Ayrıca ikinci faktörden sonrakiler arasında yakın değerler bulunmaktadır. Bu verilere ilaveten, yamaç birikinti grafiğinde ilk faktörden sonra keskin bir düşüş ve sonra yatay bir seyir olması ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2018).

Ölçeğin tek faktörlü olduğu belirlendikten sonra yapılan testler değerlendirildiğinde, en tutarlı sonucun faktör yük değerinin asgari 0,45 olması durumunda ortaya çıktığı görülmüştür. Bundan hareketle belirlenen eşik değerin altında kalan maddeler (M8, M5, M3, M10, M12, M7, M9, M4, M1, M2, M6) verilen sıraya göre ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri yedinci tabloda sunulmuştur:

Tablo 7. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değeri
M15	,684
M18	,664
M23	,640

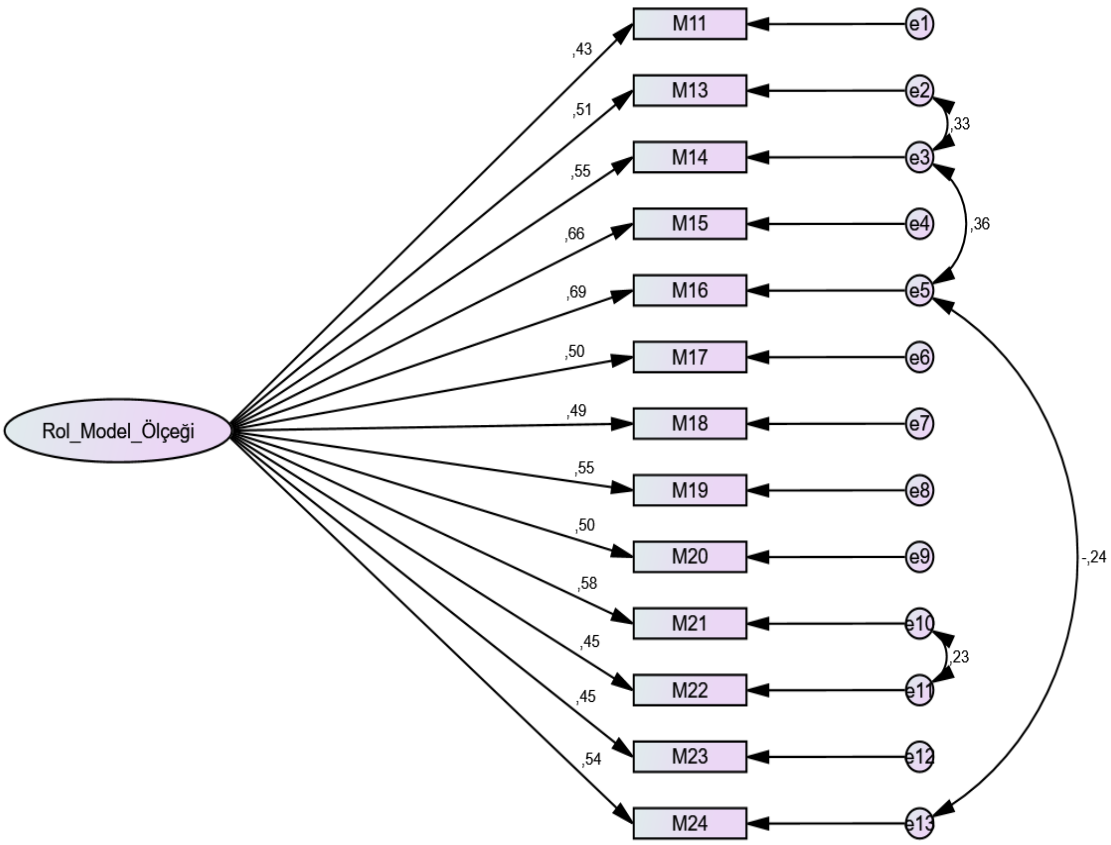
M22	,636
M14	,626
M17	,625
M19	,620
M16	,592
M24	,591
M20	,570
M21	,547
M13	,544
M11	,489
Özdeğer (Top=4,749)	
Açıklanan Varyans (Top=%36,534)	

Yedinci tabloda görüldüğü gibi edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin faktör yük değerleri 0,684-0,489 aralığında yer almaktadır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının öz değer toplamı 4,749; toplam varyansı açıklama oranı %36,534'tür.

Çalışmanın keşfedici faktör analizleri yapıldıktan sonra ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre keşfedici faktör analizi için, 0,85 değeri elde edilmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin keşfedici faktör analizi ile belirlenen tek faktörlü yapısı, ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Test edilen tek faktörlü model Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin Yol Diyagramı



Gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yarayan doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliliğini test eden bir yapısal eşitlik modelidir. Yapılan analiz, ölçme aracının faktör yapısının uyumlu olup olmadığını ortaya koyma amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğindeki gizli değişkenlerin gözlenen değişkenler tarafından ne düzeyde açıklanabildikleri tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, keşfedilen modelin yapısal olarak uyumluluğunu test etmek amacıyla uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Modele ilişkin daha iyi uyum değerlerine ulaşmak için modifikasyon indeksi değerleri esas alınmış ve maddeler arasında kovaryans bağlantıları oluşturulmuştur. Böylece önerilen kovaryans yapıları kullanılarak modele yönelik uyum değerleri iyileştirilmiştir. Çalışmada daha iyi uyum değerleri elde etmek için 13 ile14; 14 ile 16; 21 ile 22 ve 16 ile 24. maddeler arasında programın düzeltme önerileri doğrultusunda modifikasyonlar yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerine ait yol katsayıları 0,43-0,69 arasında değerler almıştır. Yol katsayılarına incelendiğinde edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinde kovaryans değeri en yüksek olan ilk üç madde sırasıyla kahramanların saygılı davranmasını ifade eden 16. madde, kahramanların birlik ve beraberlik duygusu taşımasıyla ilgili 15. madde ve yardımseverliği ölçen 21. madde olarak belirlenmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları p<0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin tek faktörlü yapısına yönelik olarak hesaplanan uyum iyiliği değerleri sekizinci tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin DFA Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer	Uyum Düzeyi
(χ^2/sd)	≤ 2	≤ 4-5	1,50	Mükemmel
GFI	0,95≤ GFI ≤1,00	0,90≤ GF ≤0,95	0,95	Mükemmel
CFI	0,95≤ CFI ≤1,00	0,90≤ CFI ≤0,95	0,96	Mükemmel
NFI	0,95≤ NFI ≤1,00	0,90≤ NFI ≤0,95	0,90	Kabul edilebilir
IFI	0,95≤ IFI ≤1,00	0,90≤ IFI ≤0,95	0,96	Mükemmel
AGFI	0,95≤ AGFI ≤1,00	0,90≤AGFI <0,95	0,93	Kabul edilebilir
RMSEA	0,00≤RMSEA ≤ 0,05	0,05 ≤ RMSEA ≤ 0,10	0,04	Mükemmel

Kaynak: (Çokluk vd. 2018; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell 2015)

Sekizinci tablo incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş tahmin sonuçlarına göre edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum iyiliği değerlerini yüksek düzeyde karşıladığı belirlenmiştir. Edebi eserlerdeki kahramanları rol-model alma ölçeğini geliştirme süreçlerini kapsayan çalışmada son olarak ölçeğin madde toplam istatistikleri incelenmiş, elde edilen veriler dokuzuncu tabloda sunulmuştur:

Tablo 9. Edebi Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeğinin Betimleyici Madde Toplam İstatistikleri

Maddeler	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçek Ortalaması	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı
M11	54,50	32,479	,374	,833
M13	54,58	30,789	,484	,827
M14	54,67	29,407	,561	,821
M15	54,47	30,456	,596	,819
M16	54,56	29,659	,634	,816
M17	54,51	31,508	,449	,829
M18	54,46	31,705	,441	,829
M19	54,63	30,544	,501	,825
M20	54,53	31,478	,428	,830
M21	54,57	30,327	,537	,823
M22	54,68	30,469	,439	,831
M23	54,74	31,098	,404	,833
M24	54,64	30,717	,477	,827

Dokuzuncu tabloda, ölçek maddelerinden birinin silinmesi durumunda ortalama puanda, ölçek varyansında ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısında önemli bir değişiklik olmayacağı anlaşılmaktadır. Tablonun dördüncü sütununda yer alan düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30 puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun 0,30'un üzerinde ve pozitif yönlü olması, ölçekteki maddelerin bireyleri yüksek düzeyde ayırt eden iyi maddeler olduğu ve benzer davranışları örneklediği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Tartışma ve sonuç

Günümüzün dijital dünyasında geniş kitleleri etkileme ve harekete geçirme gücüne sahip pek çok rol-modelden söz edilebilir. Bunlar arasında, eğitim programlarında betimlenen toplumsal beklentileri karşılamayan veya programlarda öngörülen kişilik özelliklerini taşımayan olumsuz rol-modellerle karşılaşmak mümkündür. Genel olarak toplumda tedirginlik yaratan bu olumsuz duruma karşılık, kimlik arayışı evresi olarak bilinen ergenlik döneminde, sağlıklı bir gelişim için uygun rol-modellerin sunulması önemlidir (Kaya, 2012). Çünkü iyi rol-modeller, düşünce ve eylemlerini etkileyerek kişilerin yaşamı boyunca daha tutarlı seçimler yapmasına katı sağlayabilir. Şu hâlde, çocuk yazınındaki temel ölçü ve ilkeleri sağlayan edebi eserlerdeki kahramanlar aracılığıyla çocuklar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak doğru ve iyi seçimlere yönlendirilebilir. Araştırma bu anlayıştan yola çıkarak öğrencilerin edebi eserlerdeki karakterleri rol-model alma eğilimlerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir.

Geliştirilmesi planlanan ölçeğe ihtiyaç olup olmadığını, bu ölçekle aynı işlevi gören bir ölçeğin daha önce geliştirip geliştirilmediğini belirmek için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ancak literatür taramasında herhangi bir çalışamaya rastlanmamıştır. Literatürde tespit edilebilen araştırmalarda; rol-model olarak metindeki kahramanlar (Aytan, Çalıcı ve Erdem, 2018), rol-model olarak milli mücadele kahramanları (Ceran, 2015; Çelik, 2017), öğretmenlerin rol modelliği (Demir ve Köse, 2016; Tonga, 2017), değerler eğitiminde rol-model kullanımı (Faiz ve Karasu Avcı, 2019; Karakuş ve Çoksever, 2019), öğrencilerin rol-model tercihleri (Kabaklı Çimen, 2019; Karaboğa, 2019), rol-model olmada edebiyatın yeri (Karaca, 2015), ailenin okuma alışkanlığında rol-model olması (Kakırman Yıldız, 2016) gibi farklı konu başlıkları altında rol-modelin ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmaya benzer bir perspektifi paylaşan Algur ve Kaya'nın (2021) ölçek geliştirme çalışması ise imam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol-model tercihleri ile ilgilidir. Bunların dışında tüketim alışkanlıkları, girişimcilik vb. gibi alanlarda konuyla ilgili çalışmaların da yapıldığı tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmalar incelendikten sonra, alanla ilgili yeni bir ölçek geliştirmenin ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir. Çalışma, ölçek geliştirme sürecine yönelik genel kabule dönüşen işlem sırası takip edilerek yürütülmüştür. Bu kapsamda 309 kişiden elde edilen ilk verilerden sağlıksız olanları ayıklanmış ve geriye kalan 275 kişilik veri setiyle keşfedici faktör analizi yapılmıştır. KFA sonucunda, 0,45'lik faktör yük eşiğini aşamayan 11 madde taslaktan çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 13 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Elde edilen ölçek yapısı için 273 kişiden toplanan ikinci veri setiyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Son aşamada yapılan analizlerde ölçeğin her bir maddesinin düzeltilmiş toplam korelasyonu ile güvenirliği hesaplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13'tür. Bütün analizler tamamlandıktan sonra ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Kaynakça

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Algur, H. & Kaya, Z. (2021). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin rol model tercihleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 21*(2), 769-796. DOI: 10.33415/daad.956389

Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.

Aydoğdu, H. & Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda sevgi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.

Aytan, T., Çalıcı, M. M. & Erdem, A. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metin kahramanlarının rol model olma durumları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 634-652. DOI: 10.21733/ibad.435151

Babayiğit, Ö. & Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International journal of education technology and scientific researches*. issue: 1, pp. (1-12).

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press.

Batur, Z. & Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değerler eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitime katkısı. *Turkish Studies,* 7(4), 1031-1049.

Bucher, A. A. (1998). The influence of models in forming moral identity. *International Journal of Educational Research, (27)*7, 619-627. DOI: 10.1016/S0883-0355(97)00058-X

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Canlı, S. (2020). Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşıması gereken özellikler. S. Karagül, E. Şen (Ed.) *Çocuk edebiyatı okuma kültürünün temelleri* içinde, 109-156. Nobel Yayınları.

Ceran, D. (2015). Çocuklara rol model olması bakımından millî mücadele kahramanları ve edebî eserlere yansıması: "kurtuluşun kahramanları" kitap dizisi örneği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 8*(24), 135-157. DOI: doi.org/10.14225/Joh785

Çelik, S. H. (2017). İdeal yurttaş yetiştirmede rol model olarak kahramanlar: II. Meşrutiyetten erken cumhuriyet dönemine kahraman tipleri üzerine bir inceleme. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (18), 337-366.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LİSREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, E. & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi,* 53, 38-57.

Demirel, Ş. (2011). Çocuk edebiyatı. Ş. Demirel (Ed.). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı içinde* (s. 43-68). Pegem Akademi.

Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgıou, P. (2005) The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Pyschology*, 26(1), 55-80.

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61-86.

Eken, N. T. & Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.

Eker, C. & Yıldırım, K. (2017). Değerler eğitimi açısından Ziya Gökalp'e ait "Altın Işık" adlı eserin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-38.

Ekşi, H. & Ersoy, F. (2020). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. Ekşi, H. ve Katılmış, A. (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* (ss.143-178) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Erkul, R. (2007). *Cümle metin bilgisi*. Anı Yayıncılık.

Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi.

Evrim, S. (1972). *Şahsiyet alanında psikososyolojik bir kavram olarak rol sorununa giriş*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Faiz, M. & Karasu Avcı, E. (2019). Tarihi kahramanların değerler eğitiminde rol model olarak kullanılmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 694-724. DOI: 10.23891/efdyyu.2019.138

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc Graw Hill.

Kabaklı Çimen, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 88-110.

Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas,* 7, 95-112. DOI: 10.18795/ma.94919

Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 363-391. DOI: 10.17860/mersinefd.537859

Karaca, N. (2015). İrade eğitimi, değer aktarma ve rol model olmada edebiyatın yeri ve önemi. *Turkish Studies, 10*(16), 827-846 DOI:10.7827/TurkishStudies.8974

Karakuş, N. & Çoksever, P. (2019). Değerler eğitiminde rol model olarak kadın kahramanlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 10*(20), 46-62.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6 (1), 1439-1454.

Kardaş, M. N. & Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (16), 383-412.

Kaya, M. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencileri için Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın yapma destanlarındaki rol-modellerin eğitsel açıdan incelenmesi (Muş –Bulanık örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Kaya, M. & Çiftçi, Ö. (2020). Teachers and students' evaluation of listening texts in Turkish textbooks. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(1), 84-94.

Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 323-342.

Kuru, H. & Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*10, 217- 237.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology, 28*(4), 563-575. DOI:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

MEB (2017). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2019). *Güncellenen Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi.

Merton, R. K. (1968) *Social theory and social structure*. The Free Press.

Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: ilk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9*(4),413-421.

Özbaşı, S. (2020) Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 178-192.

Özdemir, M. & 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.

Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. PegemA Yayınları.

Rose, D. (2022, 27 Nisan). The potential of role-model education. INFED. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [https://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Singer, M., Harkness, D., & Stewart, S. T. (1997). Constructinginferences in expositorytextcomprehension. *DiscourseProcesses*. *24,* 199-228.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçünlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, T. (2012). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Grafiker Yayınları.

Şimşek, T. (2021). Değerler eğitimi bağlamında Kutadgu Bilig. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (27), 327-341.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çeviri Ed.). Nobel Yayıncılık.

Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 17-30.

Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yıldız, N. & Çeçen, M. A. (2015). Dinleme kaynağının altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 120-133.

Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği						
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yaptığı işlerden keyif alan kahramanın okuyucu üzerinde iyi bir etki bırakacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Yüreğinde insan sevgisi olan kahramanları desteklerim.	1	2	3	4	5
3	Eserdeki kahramanların güvenilir olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
4	Kahramanın birlik ve beraberlik duygusuna sahip olmasını isterim.	1	2	3	4	5
5	Kahramanların birbirlerine saygılı davranması hoşuma gider.	1	2	3	4	5
6	Kahramanların ailelerini korumaları gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
7	Kahramanın adil olmasını isterim.	1	2	3	4	5

8	Kahramanın başkalarıyla dostluk kurabilmesini isterim.	1	2	3	4	5
9	Kahramanın sabırlı biri olmasını beklerim.	1	2	3	4	5
10	Kahramanın yardımsever biri olmasını önemserim.	1	2	3	4	5
11	Kahramanın sorumluluk sahibi olmasını takdir ederim.	1	2	3	4	5
12	Kahramanın öz denetim becerisine sahip olmasını isterim.	1	2	3	4	5
13	Sadece kendisini değil başkalarını da düşünen kahramanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5

EK: Edebî Eserlerdeki Kahramanları Rol-Model Alma Ölçeği

22. 5. Sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi bakımından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi

Nuran BAŞOĞLU[1]

Adem KARABACAK[2]

APA: Başoğlu, N. & Karabacak, A. (2022). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi bakımından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 365-379. DOI: 10.29000/rumelide.1221573.

Öz

Kazanımı ailede başlayarak okulda devam eden ve nesillerin geleceğini şekillendirmede etkili olan değerler eğitimi, ders kitaplarıyla desteklenmeli ve öğretmenlerin de desteğiyle öğrenciler tarafından içselleştirilebilir hale getirilmelidir. Eğitimin temel materyali olan ders kitaplarının değer eğitimine uygunluğu bu bağlamda oldukça önemlidir. Bu çalışmada 5.sınıf Türkçe ders kitabının değer eğitimi bakımından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen incelemede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 10 kök değer esas alınarak görüşme soruları (8 soru) hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri Zonguldak ilinde görev yapan 16 gönüllü Türkçe öğretmeninin yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurması ile elde edilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre; 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değeri içerdiği belirlenmiştir. Öğretmenlere göre ders kitaplarında 10 kök değere ek olarak "empati, hoşgörü, çalışkanlık, merhamet, temizlik, barış, alçakgönüllülük, mutluluk, araştırmacılık, geleneksellik" gibi değerlerin de verilmesi gereklidir. Öğretmen görüşlerine göre ders kitabında yer alan etkinlikler 10 kök değeri aktarmada niteliksiz ve yetersiz kabul edilirken görseller ve hazırlık çalışmaları soruları nitelikli ve yeterli görülmüştür. Öğretmenler, yıllık ve günlük planın işleyişini süre bakımından 10 kök değerin aktarımına uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerin çoğu değerlerin tamamen veya kısmen örtük şekilde verildiğini ve değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratarak davranışlarına yansıdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle; Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerleri aktarmadaki niteliğinin ve yeterliliğinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve 10 kök değerin yanı sıra alt değerlerin de yer aldığı metinlerin seçilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: 5.sınıf, Türkçe ders kitabı, değerler eğitimi

The research of the fifth grade Turkish textbook in terms of value education according to opinions of teachers

Abstract

Values education whose achievement begins in the family and goes on at school and which is effective in shaping the future of generations should be supported with textbooks.It should be interiorized by students with the help of teachers.In this sense,the accordance of textbooks which are the basic

[1] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nuranbasoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7034-2629 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221573]

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Değerler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, ademurat84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-27-98-65-70

materials of education with value education is extremely important.In this study,the research of the fifth grade Turkish textbook in terms of value education according to opinions of teachers has been aimed.In the research which has been carried out with qualitative research design,interview questions (8 questions) have been prepared by predicating 10 root values which have been determined by The Ministry of National Education. The data of the research has been obtained with sixteen volunteer Turkish Language teachers who work in Zonguldak by their filling the semi-structured interview forms. As a result of the descriptive analysis,according to opinions of Turkish Language teachers,the texts which take place in the fifth grade Turkish textbooks include 10 root values.According to teachers,it is necessary that in addition to ten root values,some values such as empathy, tolerance, industriousness, compassion,cleanliness,peace,modesty, being researcher, traditionalism take place in textbooks.According to opinions of some teachers,while the activities taking place in textbooks have been found unqualified and insufficient in narrating ten root values,visual things and the questions of preparation studies have been found qualified and sufficient. The teachers have found the process of annual and daily plan suitable for narrating ten root values in terms of duration.Most of the teachers have stated that values have been totally or partly implied and values have affected students' behaviors by creating awareness. As a result of this study,studies should be carried out to increase the qualification and sufficiency of the activities taking place in textbooks in narrating the values.Also,the texts in which subvalues take place in addition to ten root values should be selected.

Keywords: The fifth grade,Turkish textbook,value education

Giriş

Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilen (Bilgin, 1995: 83) değer kavramı; "insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü" dür (Ulusoy & Dilmaç, 2015, s.16). Sürekli bir değişim ve gelişim içinde bulunduğumuz günümüz dünyasında bu inançlarımızı korumanın ve sürdürmenin önemi de artmaktadır. Bu amaçla her disiplin için farklı bir anlam taşıyan değer kavramını daha anlaşılır kılmak gereklidir.

Değer kavramı; ekonomi alanı için kıymeti, estetik alanı için güzelliği, ahlak alanı içinse iyiliği belirleyen ölçüt olmakla birlikte soyut bir kavramdır ve inanç, standart, tutum ve ölçüt gibi çeşitli kavramlara benzetilerek somutlanmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2020, s.24). Yazar ve Lala (2020, s.50)'ya göre ise değerler, bireylerin hayatında işaret levhaları gibidir. Tehlikeli eğimlerde, kaygan zeminlerde bireylerde hazır bulunuşluk oluşturup bireylere yol gösterirler ve kişinin varlık sebebinin farkında olmasını, yakın ve uzak çevresinde gelişen olayları, durumları anlamlandırmasını, değerlendirmede ölçütler oluşturmasını sağlarlar.

Hökelekli (2013, s.275), insanın gelişme, olgunlaşma ve ona eşlik eden düzenli ve sistemli bir eğitimle iyi insan ve iyi vatandaş olma yetenek ve yeterliliğine sahip olduğunu belirtmekle birlikte insanın karakterini yüceltecek, iyi olma kapasitesini artıracak ve onu erdemli kılacak olan eğitim olmadan, insanın kendi kendisine iyi işler başarmasının çok zor olduğunu vurgular. "Bir çocuk iyiyi, kötüyü, doğruyu ve yanlışı bilerek dünyaya gelmez. Çocuğun çevresi, yaşam şartları, ailede ve okulda aldığı eğitim, değer yargılarını şekillendirir. Doğruyu ve yanlışı kendisi seçmeyi öğrenir. Bu nedenle çocuğa verilen eğitimin nitelikli olması durumunda çocuk, seçimlerini kendi kendine doğru yapabilir." (Karatay, 2011, s.1441). Özkan (2010, s. 1126-1127) da bireyin doğumla birlikte girdiği aile ortamında

gelecekteki hayatına yön verecek olan tavır ve davranışlar edindiğini ve daha sonra etkileşimde bulunduğu çevre ve okulun bireyin davranışlarının şekillenmesinde rol aldığını vurgular. Ona göre okul bireylere toplumsal değerlerin sistemli ve düzenli bir şekilde aktarıldığı yerdir. Anlaşılmaktadır kieğitim bireyi bilimsel ve ahlaki bakımdan yetiştiren, geliştiren, yönlendiren, bireye milli ve manevi değerleri kazandırarak bireyin topluma uyumunu sağlayan, planlı programlı yapılan bir süreçtir. Bu nedenle değerler eğitimi bireyin hayatında büyük bir öneme sahiptir.

Toplumun bütünlük ve huzurunun sürdürülebilmesi, ancak değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Bu yüzden, eğitimin hedeflerinden biri toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir. Değişen değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koymaktır. (Hökelekli, 2013, s.288). Ekşi (2003, s. 79)'ye göre değerler eğitimi örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır.

Mekala (2017, s.6) değer eğitiminin değer dayatması veya değer telkin edilmesi anlamına gelmediğini vırgular. Ona göre değer eğitimi bize bir yandan kültürümüzden miras aldığımız şeylerde iyi ve değerli olanı korumayı öğretirken diğer yandan d ahlaki, kültürel, manevi açılardan uygun anlayışları; doğru ve uygun değer yargılarında bulunma yeteneğini geliştirmeyi ve tüm bunları hayatımıza sokarak içselleştirmeyi içerir. Bu bağlamda bireyin ve dolayısıyla toplumun değerlerinin farkında olması ve değerleriyle birlikte yarına kalması için her yaş ve kademeye uygun olarak değerler eğitimi çalışmaları yürütülmeli, belirlenen eksiklikler giderilmelidir.

Bilim, teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, sosyal, kültürel hayattaki değişmeler bireyin ve toplumun ihtiyaçlarında değişmelere yol açmıştır ve bu durum eğitim ve öğretim programında geliştirme, yenileme çalışmalarına gidilme gereğini ortaya çıkarmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1,5 ve 9. sınıflarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren de tüm sınıflarda ve derslerde uygulanan müfredat yenilenmiş, değer ve değer eğitimi yeni eğitim öğretim programının bel kemiğini oluşturmuş, bütün derslerin hedef kazanımlarına değerler yerleştirilerek değer eğitimi eğitim öğretimin dolayısıyla da tüm disiplin alanlarının nihai amacı olması yolunda adım atılmış ve değerler, eğitim öğretimin tamamlayıcı bir parçası olmuştur(MEB, 2017, s.3-7).Yenilenen müfredatta tüm derslerin hedefleri ile ilişkilendirilmiş milli, manevi, evrensel 10 kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ve bu kök değerlere ait tutum ve davranışlar belirlenmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesin ek olarak; "millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesinin yanı sıra Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması" amaçlanmıştır (MEB, 2019, s.8). Yalçın (2021), Türkçe derslerinde değerler eğitiminin etkin ve amaca uygun olarak gerçekleşmesi için gerek öğretim programlarıyla gerek örnek etkinlik ve açıklamalarla öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini belirtir. Genel olarak ilgili disipline ait içeriği öğrencilere sunma ve örtük bazı amaçları gerçekleştirme gibi işlevleri olan ders kitapları (Akcan, 2021, s.10), Türkçe dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesini sağlayacak en temel araçtır. Dolayısıyla Türkçe ders kitapları içeriğinin değerler eğitimi bakımından zengin, işlevsel ve etkin olması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; Türkçe ders kitaplarında yer verilen değerleri, bu değerlerin sıklığını veya dağılımını belirlemeye dönük birçok çalışma (Özkan, 2010; Padem & Aktan, 2014; Gül, 2017; Kavan & Akın, 2018; Türkben, 2019) yapıldığı görülmektedir. Türkçe ders kitabındaki metinlerin değer kazanımı bakımından yeterliliği, etkililiği ve temalarla uyumlu olup olmaması da (Çelikpazu & Aktaş, 2011) araştırma konusu olmuştur. Özellikle 10 kök değeri baz alan çalışmalar da yapılmış, 10 kök değerin ders kitaplarında yer verilme durumu, temalara dağılımı (Özdemir, 2019; Mutlu & Dinç, 2019; Şakiroğlu, 2020; Yıldırım, 2022) gibi konular üzerinde yoğunlaşılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi üzerine görüşlerine ilişkin bir çalışma bulunurken (Doğan, Uğurlu & Çetinkaya, 2013), bir diğer çalışma ise (Topal, 2019) on kök değerin derslerde ne ölçüde öğrenilip öğrenilmediği konusunda farklı branşlardaki öğretmen görüşleri üzerinedir. Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılarak değerlerin durumunu belirten bir çalışma (Coşkun ve Derse, 2021) da 6. sınıf Türkçe ders kitabı kapsamında ve tüm değerleri içerir nitelikte gerçekleştirilmiştir. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde alanda 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değeri aktarma bakımından öğretmen görüşlerine göre incelendiği bir çalışmanın olmadığı fark edilmiş ve bu eksikliği giderilmek adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Özellikle belirlenen 10 kök değerin kazandırılması eğitim öğretim programının amacı olduğu düşünüldüğünde kök değerlerimizin ders kitaplarındaki durumunu belirlemek önem kazanmaktadır ve bu bağlamda eğitim programının sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri, ders kitaplarının değer eğitimi bakımından niteliğinin arttırılmasının yanı sıra çağın gereklerine, öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına göre ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından geliştirilmesi doğrultusunda oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışma, nitel araştırma türlerinden olan temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Merriam'a (2103) göre nitel araştırmada temel amaç temel bir olgunun yorumlanması ve betimlenmesidir. Bu desen verilerini gözlem, görüşme, gözlem ya da doküman analizi ile elde eden, eğitimde sıklıkla başvurulan bir türdür.

Çalışma grubu

Araştırmada Anıttepe Yayıncılık tarafından basılan ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 5.sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ders kitabı inceleme materyali kabul edilmiş olup araştırma 5.sınıf Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür. Zonguldak ilinde Milli Eğitime bağlı okullarda çalışan ve gönüllülük esas alınarak gerçekleştirilen araştırmaya 16 öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo1. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin demografik özellikleri

			f	**%**
Cinsiyet	Kadın	9	56.25	
	Erkek	7	43.75	
Eğitim Durumu	Lisans	14	87.5	
	Yüksek Lisans	2	12.5	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	18.75	
	5-10 yıl	6	37.5	

	16 yıl ve üzeri	7	43.75
Toplam		16	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %56.25'inin kadın ve %43.75'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87.5'i lisans mezunuyken %12.5'i yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri ise %18.75'inin 1-5 yıl aralığında, %37.5'inin 5-10 yıl aralığında ve %43.75'inin 16 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından uzman (Türkçe Eğitimi alanında 3 doktor öğretim üyesi) görüşlerine başvurularak sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz kolaylığı, katılımcıya kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlarının olduğu bilinmektedir. (Büyüköztürk vd., 2017). Soruların oluşturulmasında bu özellikler dikkate alınmış ve ayrıca alan yazın taranarak benzer araştırmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların demografik özelliklerini ve araştırma kapsamında sorulacak soruları da içermektedir. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değeri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) içerdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse hangi değerleri içerdiğini yazınız.
2. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsellerin 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. 5.sınıf Türkçe ders kitabındayer alan hazırlık çalışmaları sorularının 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin, etkinlik, hazırlık soruları vb. ögelerin yıllık ve günlük planın işleyişine göre 10 kök değerin yeterli sürede uygulanabilirliğine imkân verdiğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
6. 5.sınıf Türkçe ders kitabında 10 kök değere ek olarak kazandırılmasını gerekli gördüğünüz başka değerler var mı? Varsa bunlar nelerdir? Niçin?
7. 5.sınıf Türkçe ders kitabı içeriklerinin (metin-etkinlik-görseller-hazırlık soruları) 10 kök değerin eğitiminde örtük (gizil-sezgisel) olarak yer alıp almadığı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
8. 5.sınıf Türkçe ders kitabında işlenen değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratması ve davranışlarına yansımaları hakkındaki düşünceleriniz, gözlemleriniz nelerdir?

Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.224). Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlanmıştır ve analizleri açıklayıcı örnek ifadelere yer verilmiştir.

Araştırma etiği

Araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından etik yönden incelenmiş; 01.06.2022 tarihli ve 170290 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırmada katılımcılardan gönüllü katılım onam formu alınmış, gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin 5.sınıf Türkçe ders kitaplarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular aktarılmaktadır. Görüşme sorularına ilişkin görüşler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değeri içermesine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Evet, hepsini içeriyor.	6
Kısmen içeriyor.	10
Hayır, içermiyor.	-

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerden 6'sının, 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değerin tamamını içerdiğini, 10'unun ise kısmen içerdiğini belirttiği görülmektedir. Metinlerin 10 kök değeri kısmen içerdiği görüşünde olan öğretmenler vatanseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, sabır, dürüstlük ve dostluk değerlerine ağılıklı olarak yer verildiğini fakat öz denetim ve adalet değerlerini içeren metinlere çok yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Metinlerin 10 kök değeri içermediğini ifade eden öğretmen bulunmamaktadır.

Ö13:İçermektedir. Kitapta adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerleri olması gerektiği ölçüde, dengeli bir şekilde kitapta yer almaktadır.

Ö12: Metinler 10 kök değerden birçoğunu içeriyor. Vatanseverlik (Mustafa Kemal'in Kağnısı), Yardımseverlik (Deprem - Paylaşalım), Sevgi (Vatan Yahut Silistre), Sorumluluk (Bu Nehir Bizim, Çocuk Bahçesindeki Bekçi), Saygı (Sokak – Büyüklere Saygı), Dürüstlük (İyiliğin Değerini Bilen Kim?).

Ö9: Evet. Sabır, sevgi, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri var yalnız özdenetim, adalet kavramları üzerinde metin verilmemiş.

Tablo3. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Yeterli ve nitelikli	4
Kısmen yeterli ve nitelikli	3
Yetersiz	9

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin9'unun5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri 10 kök değeri aktarmada yetersiz ve niteliksiz bulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu etkinlikleri sıkıcı, basit, soyut ve özensiz bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 4'ü etkinlikleri yeterli ve nitelikli bulurken 3'ü ise kısmen yeterli ve nitelikli bulmuştur.

Ö9:Bence yeterli değil. Etkinlikler 5.sınıf öğrencilerine göre biraz soyut. Daha eğlenceli etkinlikler olabilir.

Ö11: Etkinlikler metinlerdeki değerleri kavratmaya yönelik olarak sayıca ve nitelik bakımından yeterli ve işlevseldir. Hemen hemen her metnin etkinliklerinde metindeki kök değerleri kavratan en az 3, 4 etkinlik vardır. Bu sayı daha da artabilmektedir. Bu bakımdan etkinlikler yeterli ve işlevseldir.

Ö6: Türkçe ders kitabındaki etkinlikler nitelik olarak basit düzeyde ele alınmıştır. Etkinliklerde niceliğe verilen önemin aynı düzeyde nitelik olarak da artırılması gerekir.

Ö2: Aktarmada sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. Bazı değerlerin çok açık verilmesi bence doğru değil çünkü bu değerlere ulaşmak için öğrencilerin biraz çaba göstermesi gerekir. Daha eğlenceli veya daha saklı verilebilir.

Tablo 4. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görsellerin 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**F**
Yeterli ve nitelikli	9
Kısmen yeterli ve nitelikli	3
Yetersiz	4

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin 9'unun 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görselleri 10 kök değeri aktarmada yeterli ve nitelikli bulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu görseller ve değerleri uyum içinde ve de dikkat çekici bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4'ü görselleri yetersiz bulurken 3'ü ise kısmen yeterli ve nitelikli bulmuştur.

Ö2: Görselleri başarılı buldum. Renkleri canlı ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek görseller mevcut.

Ö11: *Ders kitabındaki görseller kök değerleri anımsatması, aktarması bakımlarından oldukça yeterli ve niteliklidir. Görseller, metinlerdeki ve etkinliklerdeki kök değerleri kavratmada görsel bir hafıza ve kalıcılık oluşturmaktadır.*

Ö12: Metne göre değişiyor. Bu Nehir Bizim metnindeki görseller "sorumluluk" kök değerine çok uygundur ve nitelik olarak da yeterlidir. Deprem metnindeki "yardımseverlik" değeri ile ilgili görseller daha fazla ve nitelikli olabilirdi. Sokak metnindeki "yardımseverlik" değeri ile ilgili görseller hem yeterlidir hem de niteliklidir. Büyüklere Saygı metnindeki "saygı" değeri ile ilgili görseller daha nitelikli olabilirdi.

Ö14: 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan görseller daha iyi seçilebilir. Mevcut ders kitabındaki görsellerin verilen değerleri aktarmada ve yansıtmada yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Tablo 5. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hazırlık çalışmaları sorularının 10 kök değeri aktarmadaki yeterliliği ve niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Yeterli ve nitelikli	10
Kısmen yeterli ve nitelikli	-
Yetersiz	6

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin 10'unun 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hazırlık çalışmaları sorularını 10 kök değeri aktarmada yeterli ve nitelikli bulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu,

hazırlık çalışmaları sorularının 10 kök değeri ve verilmek istenen mesajı yansıtarak öğrencileri konu hakkında düşünmeye ve araştırma yapmaya sevk edici nitelikte hazırlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 6'sı ise hazırlık çalışmaları sorularını yetersiz bulmuş ve soruların nicelik olarak az olduğunu ve öğrencilerin dikkatini çekip merak uyandırmada yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Ö5: Yeterli ve nitelikli olduğunu düşünüyorum. Daha çok öğrenciyi düşündürmeye ve araştırmaya yönlendiren sorular mevcut. Kazandırılmak istenen değerle ilgili atasözü ve özdeyişlere yer verilmiş.

Ö3: Hazırlık çalışmaları soruları genel anlamda değerleri aktarma açısından yeterlidir. Sorular öğrencileri ezber bilgiye yönlendirmemektedir. Kendini sözlü olarak ifade etme, hayal gücünü etkili kullanma açısından yararlıdır. Böyle olunca değerlerin özümsenmesi kolaylaşmaktadır.

Ö10: Hazırlık çalışmaları güzel, konuya giriş yaparken çocukları konuşturmak, düşündürmek açısından faydalı oluyor.

Ö11: Derse hazırlık çalışmaları kök değerlerimizi düşünmemizi, araştırmamızı, bilmemizi sağlaması bakımından oldukça yeterli ve kaliteli sorulardan oluşmaktadır. Fakat derse hazırlık çalışmaları sorularının büyük bir özenle, atlanmadan ders içinde cevaplanması sağlanmalıdır. Öğrencinin bu soruları araştırmasına zaman ve fırsat verilmeli, özen gösterilmelidir.

Ö1: Hazırlık çok önemli. Kitabımız bu konuda da ne yazık ki eksik. Merak duygularını harekete geçiren çalışmalar olursa daha verimli olabilir.

Ö8: Metinle ilgili sorular çok fazla iken hazırlık çalışmaları sorularının az olması ve dikkat çekip araştırmaya yöneltici olması konusunda yetersiz.

Tablo 6. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin, etkinlik, hazırlık soruları vb. ögelerin yıllık ve günlük planın işleyişine göre 10 kök değerin süre bakımından uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**F**
Yeterli	10
Yetersiz	6

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin10'u5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin, etkinlik, hazırlık soruları vb. ögelerin yıllık ve günlük planın işleyişine göre 10 kök değerin süre bakımından uygulanabilirliğine imkân verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ders saatinin altı saat oluşunu ve değerlerin işleniş yoğunluğunu ayarlayabildiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden birinin "Kök değerlerin öğretilmesi ile ilgili süremiz var. Hayatlarında uygulamaları, bu değerleri içselleştirmeleri için çok daha uzun süre gerekli (Ö2)." şeklindeki ifadesi değerler eğitiminin öğretimi bakımından dikkat çekici bir ifadedir. Öğretmenlerden 6'sının ise uygulama süresini yetersiz bulduğu görülmüştür. Bu görüşte bulunan öğretmenler metinlerin uzunluğu, müfredatın yoğunluğu, metin ve etkinlik sayılarının fazlalığı gibi sebeplerle açıklamışlardır.

Ö7: Yıllık ve günlük planlarımı her metin 6 ders saati işlenecek şekilde planladım. Bazı kök değerleri aktarırken örneğin vatanseverlik değerini aktarırken bu süre diğer etkinliklerle birlikte planıma uymayabiliyor. Böyle durumlarda aktarmak istediğim kök değeri bir sonraki haftaya da yayarak planlarımda esneklik sağlıyorum. Genel olarak planlarıma uygun ilerliyorum, süre yeterli geliyor.

Ö13:Ders kitabı yer alan metin, etkinlik, hazırlıksoruları vb. ögeler; yıllık ve günlük planın işleyişine göre 10 kök değerin yeterli sürede uygulanabilirliğine imkân verecek niteliktedir. Verilen süre bunun için ideal bir süredir.

Ö14: 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin, etkinlik, hazırlık soruları vb. ögelerin yıllık ve günlük planın işleyişine göre 10 kök değerin yeterli sürede uygulanabilirliğine imkân sağlamaktadır. Ders saati haftalık altı saat olduğu için yeterli olmaktadır.

Ö1: Metinler çok uzun ve süre ne yazık ki yeterli değil. Bütün konuları çok zor yetiştirebiliyoruz.

Ö4: Metin sayısı ve etkinlik sayısı azaltılmalıdır.

Tablo 7. 5.sınıf Türkçe ders kitabında 10 kök değere ek olarak kazandırılması gerekli görülen değerlere ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Empati	7
Hoşgörü	4
Çalışkanlık	3
Merhamet	3
Temizlik	2
Barış	2
Alçakgönüllülük	2
Mutluluk	2
Araştırmacılık	2
Geleneksellik	2
Bilim ve teknoloji	1
Özgüven	1
Fedakârlık	1
Azim	1
Şefkat	1
Vefa	1
Özgürlük	1
Tutumluluk	1
Birlik ve beraberlik	1
Sadakat	1
Üretkenlik	1
Hayvanseverlik	1
Duyarlılık	1
Başarı	1
Tok gözlülük	1
İşbirliği	1
İyimserlik	1
Ümitli olmak	1

Sağlık	1
Meraklılık	1
Bencil olmamak	1
Anlayışlı olmak	1
İyilik	1
Yok	3

Tablo 7. incelendiğinde; 5.sınıf Türkçe ders kitabında 10 kök değere ek olarak kazandırılması gerekli görülen değerlere öğretmenlerin 7'si empati cevabını vererek öğrencilerin en büyük eksikliğinin karşısındakini anlamada yetersizlik olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerin 4'ü ise hoşgörü cevabını vermiştir. Çalışkanlık ve merhamet değerlerini gerekli gören üçer öğretmen varken ikişer öğretmen ise temizlik, barış, alçakgönüllülük, mutluluk, araştırmacılık, geleneksellik değerlerini gerekli görmüştür. Bilim ve teknoloji, özgüven, fedakârlık, azim, şefkat, vefa, özgürlük, tutumluluk, birlik ve beraberlik, sadakat, üretkenlik, hayvanseverlik, duyarlılık, başarı, tokgözlülük, işbirliği, iyimserlik, ümitli olmak, sağlık, meraklılık, bencil olmamak, anlayışlı olmak, iyilik cevapları ise birer öğretmen tarafından belirtilmiştir. 10 kök değeri yeterli ve kapsamlı bularak yeni bir değer görüşü belirtmeyen 3 öğretmen vardır.

Ö1: Empatinin de bu değerler içerisinde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü en büyük sorunlarımızdan biri de empatiden yoksun olmamız.

Ö12: İletişimsizlik, çağımızın en büyük sorunlarından biridir. Empati veya hoşgörü bu sorunu çözmek için önemli değerlerdir. Empati kavramını somutlaştıran ve zihinlerde kalıcı iz bırakan bir metne yer verilmesini beklerdim.

Ö7: Evet var. Tutumluluk, çalışkanlık, hoşgörü, temizlik.

Ö8: Bu değerler dışında barış, hoşgörü, mutluluk, birlik ve beraberlik, alçakgönüllülük olabilir. Bu yaş grubunda bu değerleri kazandırmak gerektiğini düşünüyorum. Çocuklar hayatlarında sürekli birbirinden şikâyet eden çocuklar değil birlik ve beraberliği benimsemiş hoşgörülü, mutlu çocuklar olmalı.

Ö14: Yok. Verilen değerler sınıf seviyesi için yeterlidir.

Tablo 8. 5.sınıf Türkçe ders kitabı içeriklerinin (metin-etkinlik-görseller-hazırlık soruları) 10 kök değerin eğitiminde örtük (gizil-sezgisel) olarak yer alıp almadığına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Örtük yer alıyor.	6
Kısmen örtük yer alıyor.	5
Açık bir şekilde yer alıyor.	5

Tablo 8. incelendiğinde; öğretmelerden 6'sının 5.sınıf Türkçe ders kitabı içeriklerinin (metin-etkinlik-görseller-hazırlık soruları) 10 kök değerin eğitiminde örtük (gizil-sezgisel) olarak yer aldığını belirtirken 5'inin kısmen örtük olarak yer aldığı ve yine 5'inin açık bir şekilde yer aldığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin değerlerin örtük olarak verilmesi gerektiği konusunda fikir birliği içinde

oldukları görülmekle birlikte söz konusu grubun yaş düzeyi gereği değerlerin açık ve somut bir şekilde verilmesinin daha yararlı olacağını düşündükleri görüşmelerden elde edilen veriler arasındadır.

Ö11: Ders kitapları içerikleri değerleri anımsatmada, kavratmada, aktarmada gizil, örtük, sezgisel olarak oldukça başarılıdır. Değerler ders kitabının tüm içeriğine, muhtevasına örtük olarak sinmiş, yerleştirilmiştir.

Ö1: Kitabın çok özenle hazırlandığını düşünmüyorum. Değerlerin biraz daha örtük verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö9: Ders kitabındaki içerikler bu değerleri açık şekilde vermektedir.

Tablo 9. 5.sınıf Türkçe ders kitabında işlenen değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratması ve davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	**f**
Değişim var.	12
Kısmen değişim var.	3
Değişim yok.	1

Tablo 9 incelendiğinde; 5.sınıf Türkçe ders kitabında işlenen değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratması ve davranışlarına yansımaları hakkında öğretmenlerden 12'si değişim yaşandığına, 3'ü kısmen değişim yaşandığına ve 1'i ise değişim yaşanmadığına dair görüş bildirmiştir. Öğretmenler, değerler verildikten sonra çocuklarda gözlemledikleri farkındalık algısının ve davranış değişikliğinin kalıcı olması için okulun yanında aileye de büyük görev düştüğünü ifade etmişlerdir.

Ö5: Metinlerde yer alan değerler öğrencilerde farkındalık yaratıyor. Değerlerin insandan insana aktarılması, sosyal ortam, çevre ve eğitimle ilişkilendirilmesi sayesinde davranışlara da yansıyor.

Ö6: Metinler ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere örtük olarak verilen değerler sonrasında öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde farklılıklar gözlemledim. Bu da şunu gösteriyor ki öğrenci değeri benimseyip kendi hayatına uygulayıpve çevresine yansıtıyor.

Ö15: 5.sınıf Türkçe ders kitabında işlenen değerlerin öğrencilerde dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi duyguların yaşantılarına yansıdığını görmekteyiz. Büyüğüne saygı küçüklerine sevgi, yaşlılara hürmet, arkadaşlarına yardım etmek gibi davranışlar gözlemlerimiz arasındadır.

Ö3: Çoğu öğrencide farkındalık yarattığını düşünsem de kalıcı bir öğrenme maalesef az sayıdadır. Değerlerin işlendiği hafta öğrenci davranışlarında değişiklik gözlemlenmektedir,daha sonra sönme yaşanmaktadır.

Ö4: Aile ortamında ve arkadaş çevresinde desteklenmediği için etkisi kısa süreli olmaktadır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Değer eğitimi bireysel olarak sağlıklı bir kişiliğinin oluşumunda, gelişmesinde etkili olmakla birlikte toplumsal olarak kültürel bir aktarım ortamı ve aidiyet duygusu yaratmaktadır. Birey içinde bulunduğu toplumun değerlerini kendi değerleri ile uyumlu, bütün hale getirerek bireysel ve toplumsal huzura

erişmiş olur. Değer eğitimi kapsamında –özellikle 5. sınıf düzeyinde- ders kitapları ve öğretmen görüşleri esas alınarak yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Özkan (2010) araştırmasında; zorunlu ilköğretim öncesi ve sonrası birinci ve ikinci kademedeki ders kitapları arasında diğer ders kitaplarına göre en az değerlere sahip kitapların 5. sınıf (124 değer) ve 8. sınıf (107 değer) Türkçe ders kitapları olduğunu belirlemiştir. Padem ve Aktan (2014), 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki zorunlu ve seçmeli 12 metinde en fazla sevgi, yardımseverlik, estetik, dayanışma, sorumluluk ve başarılı olma değerlerinin en az ise acıma, arkadaşlık, cesaret, doğruluk, fedakârlık, görgülü olma, kahramanlık, kararlılık, merhamet, milli birlik şuuru, özgürlük, sadakat ve tutumluluk değerlerinin yer aldığını, metinlerin değer kazanımını sağlayacak yeterlilikte değerleri barındırmadığını belirlemiştir. Türkben (2019) çalışmasında; 5.sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla sevgi (f: 25), duyarlılık (f: 23), saygı (f: 20), yardımlaşma (f: 19), sorumluluk (f: 18) değerlerine yer verildiğini, tasarruf (f: 2), eşitlik (f: 3), adalet (f: 4), barış (f: 5) gibi değerlere ise çok az yer verildiğini belirlemiştir. Gül (2017) ise araştırmasında; 5. sınıf Türkçe ders kitabında bazı değerlere (evrenselcilik) çok fazla yer verilirken kimi değerlere (güç) çok az yer verildiğini ifade etmiştir. Çelikpazu ve Aktaş (2011) araştırmalarında; 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki seçilen metinlerin değer kazanımı bakımından yeterli, etkili olmadığını, metinlerin temalarla da uyumlu olmadığını belirlemişlerdir. Özdemir (2019) araştırmasında; 6. sınıf Türkçe ders kitabında 10 kök değerden en çok sorumluluk (f=24), dostluk (20), sevgi (f=19), ve vatanseverlik (f=19), yardımseverlik (f=16), öz denetim (f=13), saygı (f=12) değerlerine, en az ise, sabır (f=4), dürüstlük (f=7),değerlerine yer verilirken adalet değerine hiçbir metinde yer verilmediğini belirlemiştir. Ayrıca bilgilendirici metinlerin hiçbirinde değerlerin olmadığını ifade etmiştir. Şakiroğlu (2020), 6. sınıf Türkçe ders kitabında 10 kök değerden en çok vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik en az ise adalet ve dürüstlük değerlerine yer verildiğini, teknoloji temasında hiç kök değerin yer almadığını, değerlerin temalara dağılımının dengeli olmadığını belirlemiştir. Coşkun ve Derse (2021) ise Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmede çoğu öğretmenin 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde değerlere yeteri kadar yer verilmediğini, en çok sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik değerlerine yer verildiğini söylemişlerdir. Yıldırım (2022) ise 5. sınıf Türkçe ders kitabında temalara göre değer sıklığına bakıldığında en fazla "yardımseverlik" ve "vatanseverlik" kavramına yer verilirken, en az "sabır" kavramına değinildiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenler 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 10 kök değeri tamamen veya kısmen içerdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Metinlerin 10 kök değeri kısmen içerdiği görüşünde olan öğretmenler vatanseverlik, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, sabır, dürüstlük ve dostluk değerlerine ağılıklı olarak yer verildiğini fakat öz denetim ve adalet değerlerini içeren metinlere çok yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada yer verilen değerleri yetersiz bulan öğretmen yokken 10 kök değere ek olarak "empati, hoşgörü, çalışkanlık, merhamet, temizlik, barış, alçakgönüllülük, mutluluk, araştırmacılık, geleneksellik, bilim ve teknoloji, özgüven, fedakârlık, azim, şefkat, vefa, özgürlük, tutumluluk, birlik ve beraberlik, sadakat, üretkenlik, hayvanseverlik, duyarlılık, başarı, tokgözlülük, işbirliği, iyimserlik, ümitli olmak, sağlık, meraklılık, bencil olmamak, anlayışlı olmak, iyilik" gibi değerlerin de verilmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler vardır. Yalçın (2021) da Türkçe derslerinde empatinin bir değer olarak işlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin öz eleştiri yapabilen ve çevresindeki insanlarla empati kurabilen iyiliksever bireyler olarak yetişmesine katkı sağlaması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda çalışmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Yaşaroğlu (2020) araştırmasında, öğrenciler için önemli bir ders aracı olan ders kitaplarının sürdürülebilir bir değerler eğitimi için önemine değinmiş ve sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarında "metin sonlarında değerlere ilişkin ana fikir olmasını, işlevsel içerik olmasını, görselleştirmenin

arttırılmasını" sürdürülebilir değerler eğitimi açısından önemli bir araç olarak belirttiklerini ortaya koymuştur. Yalçın (2021, s.167) ise Türkçe ders kitaplarında değerlerle ilgili etkinliklerin oldukça kısa ve öğrencinin değerler konusunda farkındalık kazanmasını sağlamaktan uzak olduğunu ifade etmektedir. Değer eğitiminin değer içerdiği düşünülerek seçilen okuma parçalarına kitapta yer verme boyutunun ötesine geçemediğini, metin işleme süreçleri içerisinde bir iki etkinlikle değerlere temas edildiğini ancak bu etkinliklerin konuşma ve yazma becerilerine dönük hazırlandığından değer kazandırma yönünün zayıf kaldığını vurgulamıştır. Coşkun ve Derse (2021) de etkinliklerin değer aktarımında yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Oysaki değerler sınıf seviyesi ve yaş düzeyinin gelişim özellikleri dikkate alınarak öğrencilerin anlamlandırabileceği biçimde ele alınmalıdır. İçerikte konunun bağlamına uygun olarak etkinlik, örnek olay, deney, problem çözme vb. ile değerlere atıfta bulunulabilir (MEB, 2022, s.18). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin çoğunun 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri 10 kök değeri aktarmada yetersiz ve niteliksiz bulduğu görülmüştür. Etkinlikleri sıkıcı, basit, soyut ve özensiz olarak nitelemişler ve içeriğinin işlevsizliğini vurgulamışlardır. Görselleri ise 10 kök değeri aktarmada yeterli ve nitelikli bulmuşlardır. Öğretmenlerin çoğu görseller ve değerleri uyum içinde ve de dikkat çekici bulduklarını belirtmişlerdir.

Doğan, Uğurlu ve Çetinkaya (2013), öğretmenlerin değerler eğitimi üzerine görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sevgi, saygı, sorumluluk değerlerini öğrencilere kazandırılabildiklerini, ahlaki değerlerin ve hoşgörü, yardımlaşma, dürüstlük, tutumluluk, barış değerlerini kazandırabildiğini fakat yeterli olmadığını, merhamet değerini ise kazandıramadıklarını belirtmişlerdir. Ailede verilen değerlerin okulda da verilmesi değer eğitimini hızlandıracağı vurgulamışlardır. Bu çalışmada da 5.sınıf Türkçe ders kitabında işlenen değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratması ve davranışlarına yansımaları hakkında öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenler, değerler verildikten sonra çocuklarda gözlemledikleri farkındalık algısının ve davranış değişikliğinin kalıcı olması için okulun yanında aileye de büyük görev düştüğünü ifade ederek Doğan, Uğurlu ve Çetinkaya (2013)'nın çalışmasıyla örtüşen bir ifadede bulunmuşlardır.

MEB (2022, s.17)'e göre değerler, öğretim programlarının içeriklerine yedirilmiş olarak (örtük şekilde) verilmelidir. Bu çalışmada öğretmenlerin değerlerin örtük olarak verilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu 5.sınıf Türkçe ders kitabında değerlerin tamamen veya kısmen örtük şekilde verildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre; 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler 10 kök değeri içermektedir. Etkinlikler 10 kök değeri aktarmada niteliksiz ve yetersiz kalırken görseller ve hazırlık çalışmaları soruları nitelikli ve yeterlidir. Yıllık ve günlük planın işleyişine göre süre bakımından 10 kök değerin aktarımına uygun olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre 10 kök değere ek olarak "empati, hoşgörü, çalışkanlık, merhamet, temizlik, barış, alçakgönüllülük, mutluluk, araştırmacılık, geleneksellik" gibi değerlerin de verilmesi gereklidir. Öğretmenlerin çoğu değerlerin tamamen veya kısmen örtük şekilde verildiğini ve değerlerin öğrencilerde farkındalık yaratarak davranışlarına yansıdığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle; Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerleri aktarmadaki niteliğinin ve yeterliliğinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması ve 10 kök değerin yanı sıra alt değerlerin de yer aldığı metinlerin seçilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Akcan, E. (2021). Öğretim Sürecinde Ders Kitapları. H. Kurnaz, C. Çarkıt (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri* içinde (s. 7-26). Ankara: Eğiten Kitap.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, H., & Derse, G. E. (2021). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35.

Çelikpazu, E. E., & Aktaş, E. (2011). Meb 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Electronic TurkishStudies*, 6(2), 413-424.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Çetinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Üzerine Görüşleri (Nitel Bir Çalışma). *VI.. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 91.

Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6–8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Gül, M. (2017). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, *1*(1), 59-78.

Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *TurkishStudies (Elektronik)* 6(1), 1439-1454).

Kavan, N., & Akın, E. (2018). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi (Eksen Yayıncılık). *The Journal of Academic Social Science Studies,* 73, 105-102.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2020). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

MEB(2017). Müfredatta Yenileme Ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Çevrimiçi:http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram. pdf, Erişim tarihi: 24.06.2022.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Çevrimiçi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf, Erişim Tarihi: 25.06.2022.

MEB (2022). Taslak Ders Kitabı ve Eğitim araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas olacak Kriterler ve Açıklamaları. Çevrimiçi:https://kitapinceleme.meb.gov.tr/De%C4%9Ferlendirmeye%20Esas%20Olacak%20Kriterler%20ve%20A%C3%A7%C4%B1klamalar%C4%B1.pdf, Erişim Tarihi: 27.06.2022.

Mekela, C. (2017). Value Based Educatıon And Methods, Strategıes, Approaches ToImpart It In Educatıon. *InternatıonalJournal Of ResearchCultureSocıety,* 1(5), ISSN: 2456-6683, 6-10.

Merriam S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. (Çev.Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Mutlu, H. H., & Dinç, S. (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1048-1062.

Özdemir, S. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 1124-1141.

Padem, S., & Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 5-24.

Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.

Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, *7*(1), 245-254.

Türkben, T. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(3), 508-526.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yalçın, Y. (2021). Öğretim Sürecinde Ders Kitapları. H. Kurnaz, C. Çarkıt (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri* içinde (s. 149-176). Ankara: Eğiten Kitap.

Yaşaroğlu, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Değerler Eğitiminine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 6 (72),4626-4640.

Yazar, T. ve Lala Ö. (2020). Değerlerin Kaynakları ve Temelleri. H. Ekşi, A. Katılmış (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s. 50). Ankara: Nobel Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H.N. (2022). Kök Değerlerin Aktarımı Bağlamında Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, I. Ulusal Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Öğrenci Kongresi Bildiri E-Özet Kitabı, (Ed.: Okan Bilgin),EISBN: 973-625-417-921-1, 13-14 Mayıs 2022, Kdz. Ereğli/ZONGULDAK, s.85, Nobel Akademi Yayıncılık.

23. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri

Aylin BALCİ[1]

Bekir GÖKÇE[2]

APA: Balci, A. & Gökçe, B. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 380-401. DOI: 10.29000/rumelide.1221537.

Öz

Türkçe eğitiminde sınıf içi uygulamalarda yaygın biçimde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin taşıması gereken en önemli metinsellik ölçütü tutarlılıktır. Alanyazında tutarlılık üzerine yapılan araştırmalarda "tutarlılık görünümü" adı altında kullanılan başlıklar; karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme, genelleştirme, amaç-sonuç, koşul ve karşıtlıktır. Bu çerçevede araştırmada ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler tutarlılık açısından sorgulanmıştır. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı araştırmada, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda okutulan MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Her iki Yayınevine ait ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri; tema, ortak tema ve metin türü özelliklerine göre kendi içinde ve karşılaştırmalı olarak incelenmiş, incelemede elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki yayına ait ders kitaplarındaki metinler toplu olarak değerlendirildiğinde en sık rastlanan tutarlılık görünümleri karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme; en az ise karşıtlık, genelleştirme, amaç-sonuç ve koşuldur. En fazla tutarlılık görünümüne Okuma Kültürü ile Sağlık ve Spor temalarında, en az ise Sanat, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji temalarında rastlanmıştır. Her iki yayının ait ortak temalarının tutarlılık görünümleri ele alındığında en fazla rastlanan tutarlılık görünümleri karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme; en az kullanılan tutarlılık görünümleri ise karşıtlık, genelleştirme ve koşuldur. Her iki Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç, bilgilendirici metinlerde ise karşılaştırmadır. Her iki metin türünde de en az görülen tutarlılık görünümü zıtlıktır. Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde tutarlılık ölçütüne en yüksek düzeyde yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: ilkokul Türkçe ders kitapları, tutarlılık, tutarlılık görünümü

Appearances of coherence of texts in primary school 4th grade Turkish textbooks

Abstract

The most important textuality criterion for the texts in the textbooks, which are widely used in classroom practices in Turkish education, should be coherence. The titles used under the name of "appearance of coherence" in the studies on consistency in the literature are comparison, cause-effect,

[1] YL Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisan süstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Sınıf Öğretmenliği BD (Rize, Türkiye), asliblc61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5947-5711 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221537]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Rize, Türkiye), bekir.gokce@erdogan.edu.tr, 0000-0002-0272-514X

exemplification- specialization, generalization, purpose-effect, condition, and contrast. Within this framework, the texts in the primary school 4th grade Turkish textbooks were questioned in terms of consistency. This research, which aimed to determine the appearances of coherence of the texts in the 4th grade primary school Turkish textbooks, was carried out according to the qualitative research approach. In the research, in which the document analysis technique was used, the 4th Grade Turkish Textbook of MEB Publications and the 4th Grade Turkish Textbook of Özgün Publications were examined. The appearances of coherence of the texts in the textbooks of both publishing houses were examined in terms of theme, common theme, and text type within themselves and comparatively. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in the study. According to the results of the research, when the texts in the textbooks of both publications were evaluated collectively, it was seen that while the most common appearances of coherence were comparison, cause-effect, exemplification-specialization; the least common appearances of coherence were generalization, purpose-effect, and condition. The most appearance of coherence was found in the themes of Reading Culture and Health and Sports while the least appearance of coherence was found in the themes of Art, Nature and Universe and Science and Technology. Considering the appearances of coherence of the common themes of both publications, the most common appearances of coherence were comparison, cause-effect, exemplification-specialization while the least used appearances of coherence were contrast, generalization, and condition. The most common appearances of coherence in narrative texts and informative texts in both Turkish textbooks were cause and effect and comparison, respectively. The least common appearance of coherence in both text types was found to be contrast. In the research, it was suggested to include the criterion of consistency at the highest level in the selection of texts for Turkish textbooks.

Keywords: primary school Turkish textbooks, coherence, coherence view

1. Giriş

Bireyin ana dili öğretimi etkinlik alanları; yaşam boyu edindiği bilgi, duygu, düşünce, tutum ve değerlerle oluşur. Ana dili gelişmeyen kişilerin öğrenme, bilgiyi bulma ve kullanma yeterlilikleri düşüktür. Birey bu becerileri doğru şekilde edinmek için öncelikle ana dilini iyi kullanmalı ve geliştirmelidir (Kolaç, 2003). Bu süreçte ana dilinin planlı ve düzenli uygulamalarla geliştirilmesi önem taşır. Sözü edilen uygulamalarda anlama ve anlatma alanlarının iç içe yer alması, Türkçe öğretiminin doğasına uygundur.

Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilerin dinlediğini/izlediğini ve okuduğunu tam olarak anlama, kendilerini sözlü ve yazılı olarak anlatma becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmede kullanılan en yaygın araç ise ders kitaplarıdır. Nitekim çeşitli araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öncelikle yararlandıkları kaynağın ders kitapları olduğu bilinmektedir. (Yangın, 1999; Göçer, 2008; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Demirel ve Kıroğlu, 2019; Türkben, 2019; İşcan ve Karadağ, 2021; Çağlar ve Yılmaz, 2022). Bu ana kaynağın dışında çeşitli dergi, gazete ve görsel-işitsel araçlara derslerinde yer veren öğretmenlerin oranı ise düşüktür (Özbay, 2003). Ders kitapları, Türkçe derslerinde özellikle temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılan temel kaynaktır. Bu kaynaklar; öğrenci seviyesine uygun, öğrenciye program doğrultusunda bilgi aktaran, bilişsel, duyuşsal ve dilsel becerileri kazandırabilecek nitelikleri taşımaktadır. Bu nitelikler, çeşitli hedef kitlelere metinler sayesinde kazandırılır (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Kuşkusuz metinler dil eğitiminin temel araçlarıdır.

Bildirişim temeline dayanan ve kendisinden anlam kurulan her türlü dil ürünü metin olarak kabul edilmektedir. Bildirişim özelliği sayesinde bir dil ürünü; insanların yaşamları, kültürleri, düşünceleri ve edimleri ile değer kazanarak metin olur (Günay, 2007; Yılmaz, 2010). Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin yaşantılarını zenginleştirecek ve dil becerilerini geliştirecek nitelikte metinlere yer verilmelidir. Bu metinler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç ana metin türünün özelliklerini yansıtmaktadır. Özellikle teknolojideki gelişmeler doğrultusunda bu ana metin türlerinin alt türleri de çeşitlendirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere, belirli temalara göre sınıflandırılan seçkin edebî metinler aracılığıyla çeşitli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Maden, 2021). Bu uygulamaların amacına ulaşması sözü edilen metinlerin tür, yapı ve işlev bakımından nitelikli olmalarını gerektirmektir.

Metinler bildirişim özelliğine sahip olması nedeniyle hem okuyucu hem de anlatıcı tarafından anlamlandırılmalıdır. Bu nedenle metnin, sadece cümlelerin art arda gelmesinden ibaret olmayıp tutarlı biçimde, eski bilgilerle ilişkili, yinelemelerle zenginleştirilmiş, olayların belirli doğrultuda devam etmesi gerekmektedir (Şeref, Karagöz ve Ardıç, 2020). Bu özellikler, metni metin yapan nitelikleri inceleyen metin dilbilimi alanının kapsamına girer. Metin dil bilimi, metin olan ve metin olmayan arasındaki farkı ortaya koyar. Metinlerin oluşturulmasındaki süreci düzenleyip sözceler arasındaki mantıksal bağlantılara bakar. Metni daha iyi anlayabilmek için çözümlemek gerekir. Bu amaçla metin dil bilimi metni iki yapıya ayırır. Bunlar küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapılardır (Yılmaz, 2021). Metin dil bilimi metnin kendi içinde ayırıldığı bölümleri çözümler ve bu şekilde metni daha anlaşılır ve yorumlamaya açık hâle getirir. Nitekim metin dil bilimsel çözümlemenin, doğru anlaşılarak amacına uygun biçimde sınıf ortamında uygulanması gerektiği; bu yöntemin kullanımının, Türkçe dersinin verimliliğini, okuma ve yazma eğitimi uygulamalarının niteliğini arttırdığı vurgulanmaktadır (Dilidüzgün, 2008; Demir, 2008; Yılmaz ve Topal, 2010; Aydın ve Torusdağ, 2014; Karadeniz, 2015; Dilidüzgün, 2017). Türkçe öğretiminde farklı metin türlerine ilişkin uygulamalı çalışmalarda kullanılan metinlerin metinsellik özellikleri temel alınarak etkinlikler kurgulanmalı, dil yapıları/dil bilgisi ögelerinin metin bağlamındaki işlevleri üzerinde durulmalıdır (Dilidüzgün, 2017). Bundan dolayı Türkçe derslerinde sınıf içi uygulamalarda kullanılan her türlü metnin öncelikle metinsellik özelliklerine uygun biçimde oluşturulması önem taşımaktadır.

Metinsellik bir dil ürününün metin olabilmesinin koşullarıyla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında bir metnin taşıması gereken iki önemli ölçüt, bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bu unsurların belirlenmesi metnin daha iyi anlaşılıp yorumlanmasını sağlamaktadır (Özden, 2012). Bağdaşıklık metnin yüzey yapısına göndermede bulunur ve dil bilgisi ilişkilerine dayanır. Tutarlılık ise metnin en önemli metinsellik ölçütüdür. Metni oluşturan paragraf ve bölümler arasındaki anlam bütünlüğü, mantık düzeni olarak değerlendirilmektedir. Tutarlılık, metnin derin yapısındaki anlam örüntüsüdür. Tutarlılığın, yalnızca metinle sınırlı olmadığı, okuru veya dinleyici de kapsayan bir yapı içerdiği bilinmektedir (Karatay, 2010; Şeref, Karagöz ve Ardıç, 2020). Metnin bütünlük ve düzeninin nasıl oluştuğu, hangi ilişkilerin bu aşamada belirleyici olduğu konuları, doğrudan doğruya metin tutarlığını ortaya koymaktadır.

Türkçe ders kitapları üzerine yapılan makale ve lisansüstü çalışmaların yaygınlık kazandığı bilinmektedir (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Yılar, 2016; Maden, 2021). Bu araştırma konularından biri de tutarlılık ile ilgilidir. Alanyazında tutarlılık üzerine yapılan araştırmalarda "tutarlılık görünümü" adı altında çeşitli başlıklar kullanılmaktadır. Bu başlıklar arasında; örnekleme-özelleştirme, genelleştirme, neden-sonuç, karşılaştırma, karşıtlık, amaç-sonuç ve koşul yer almaktadır (Yılmaz, 2010; Gümüşatam, 2013).

Özelleştirme-örneklendirme, metnin bütünlüğünü bozmadan bahsedilen durum, nesne veya kişinin ayrıntılarıyla ele alınmasıdır. Tutarlılık görünümleri içinde en çok kullanılanlar arasındadır. Genelleştirme, metin üreticisinin alıcıya vermek istediği mesajı daha somut ve kolay yoldan iletmesi için kullandığı bir tutarlılık görünümüdür. Yazar bu ilişkiden yararlanarak iletisinin alıcı tarafından kolaylıkla algılanmasını hedefler. Daha çok birleşik cümlelerde bulunan nedensellik görünümü, hem metnin somutlaştırılmasını sağlar hem de alıcıya hatırlatma amacı taşımaktadır. Karşılaştırma metin üreticisinin vermek istediği mesaja alıcının hem daha somut hem de daha kolay erişmesini sağlar. Ayrıca alıcı metni okurken daha kolay çıkarımda bulunur ve metni yorumlar. Karşıtlık görünümüyle daha nesnel bir anlatım sağlanır ayrıca alıcının verilen mesajı onaylanması amaçlanır (Yılmaz, 2010: 24-38, Yılmaz, 2021: 21-22).

Metin merkezli ölçütler içinde yer alan tutarlılığın çeşitli yazarların düzyazı türündeki eserlerinde (Balcı, 2006; Yılmaz ve Jahiç, 2008; Lüleci, 2010; Yılmaz, 2010; Çinici ve Özbay, 2018; Yılmaz, 2021), şiirlerde (Gedik, 2019), Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde (Demir, 2008; Gökçe, 2014; Güven, 2014), çeşitli seviyelerdeki öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerde (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012; Göçer, 2013; Gökçe ve Çelebi, 2015; Dağaşan, 2018; Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Ceylan, 2021; Kayadibi, 2022) nasıl sağlandığına ve araştırma eğilimlerine (Dilekçi, 2021) yönelik birtakım çalışmalara rastlanmıştır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliklerinin bilimsel yollarla incelenmesi, nesnel söylem özelliklerinin saptanması bu metinlerin işlevini artırabilecektir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tutarlılığın hangi yollarla sağlandığına yönelik araştırmalara duyulan ihtiyaç nedeniyle bu araştırmaya başvurulmuştur. Araştırmanın amacı, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tutarlılığın hangi yollarla sağlandığını belirlemek ve değerlendirmektir.

Araştırmanın ana problemini, "İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tutarlılık hangi yollarla sağlanmıştır?" cümlesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. MEB Yayınları ve Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

2. MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin temalarına göre tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

3. Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin temalarına göre tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

4. MEB Yayınları ve Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ortak temaların tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

5. MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

6. Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

7. MEB Yayınları ve Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

8. MEB Yayınları ve Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?

2. Yöntem

2. 1. Araştırma modeli

Araştırmanın verileri, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu araştırmada, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda kullanılan MEB Yayınevi 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile ve Özgün Yayınevi 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler tutarlılık görünümleri açısından incelenmiştir.

2. 2. İnceleme nesnesi

Araştırmanın inceleme nesneleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders materyali olarak kabul edilen MEB Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB) ile 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders materyali olarak kabul edilen Özgün Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'dır. Bu inceleme nesnesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, araştırmacıya ölçütleri oluşturabilme imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda inceleme nesnelerinin, Türkiye'de 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda ilkokul 4. sınıflarda Türkçe ders kitabı olarak tercih edilmesi, yaygın etkisi ve ulaşılabilirliği, diğer seçme ölçütleridir. Bu bağlamda MEB Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinler, tutarlılık yönünden incelenmiştir. Bu ders kitaplarındaki şiirler ise şiir dilinin ayrı nitelikleri olmasından dolayı inceleme dışında tutulmuştur.

2. 3. Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri, MEB Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri temel alınarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi; araştırmacıya yazılı, görsel ve dijital malzemeler kullanma imkânı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da basılı ve dijital biçimleriyle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişim imkânı olan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitapları ve tutarlılık görünümlerine göre oluşturulmuş çizelgeler, veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanyazınında "tutarlılık görünümü" adıyla kullanılan başlıklar arasında; örnekleme-özelleştirme, genelleştirme, neden-sonuç, karşılaştırma, karşıtlık, amaç-sonuç ve koşul yer almaktadır.

2. 4. Verilerin analizi

MEB Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınevi İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümlerinin incelendiği bu araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analizde, veriler, betimsel bir

yaklaşım kullanılarak önceden belirlenen temalar çerçevesinde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki her bir öyküleyici ve bilgilendirici metin, alanyazında "tutarlılık görünümü" başlığında yer alan kavramlara göre oluşturulan çizelge kullanılarak analiz edilmiştir. İncelemeye okuma ve dinleme metinleri dâhil edilirken şiir türündeki metinler, kendine özgü niteliklerinden dolayı dışarıda tutulmuştur. Ders kitaplarındaki metinlerin adları, bulunduğu tema ve metin türü özellikleri kısaltmalar kullanılarak kodlama gerçekleştirilmiştir. Her metnin tutarlılık görünümleri, esas alınan çizelgeye uyularak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanıp tablolaştırılarak sunulmuştur. Betimsel analiz, incelenen verilerin doğrudan alıntılarla desteklenmesini gerektirdiğinden dolayı bu araştırmada ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri, doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

2. 5. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle iki Türkçe eğitimi alan uzmanın görüşü alınmıştır. İlk aşamada elde edilen verilerin ortak yönlerini belirten kodlar oluşturulmuş, bunun ardından kodların sıklık durumu ve ortak özellikleri göz önünde bulundurularak önceden belirlenen temalara ulaşılmıştır. Bu aşamanın ardından araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla ulaşılan veriler, alanlarında uzman iki araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar ve araştırmacı arasında, kod ve tema listeleriyle ilgili olarak değerlendirmeler yapılmış, uyuşulamayan durumlarda öteki uzmanla yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar belirlenmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri sonucunda yapılan karşılaştırmalarda, görüş birliği ve ayrılığı olan kodlamalar saptanmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisi ise Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülünden [Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100] faydalanılarak incelenmiştir. Bu formül sonucunda edilen değerin .70'in üzerinde olması güvenirliğe işaret etmektedir. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %95 ve %93 olarak bulunmuştur. Bu değere göre görüşmelerin analizlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

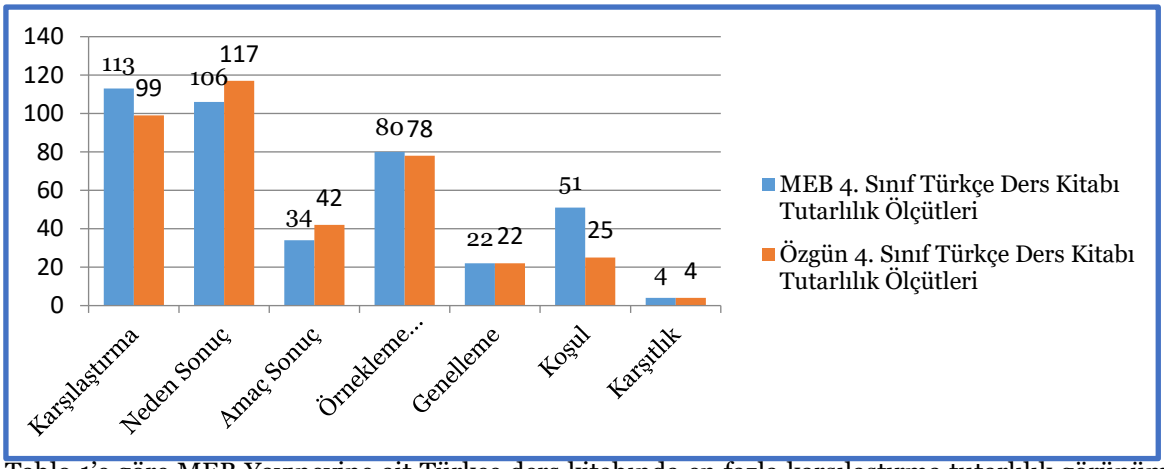
3. Bulgular

MEB Yayınları ve Özgün Yayınları tarafından yayımlanan ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık bakımından incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın soruları temel alınarak aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir. Her iki yayına ait ders kitaplarının bulguları, tema ve metin türü özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Ayrıca bu ders kitaplarında başvurulan tutarlılık görünümlerine ilişkin örnekler doğrudan alıntılar yoluyla gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan "4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri



Tablo 1'e göre MEB Yayınevine ait Türkçe ders kitabında en fazla karşılaştırma tutarlılık görünümüne (f=113), Özgün Yayınevine ait Türkçe ders kitabında ise en fazla neden-sonuç tutarlılık görünümüne (f=117) rastlanmıştır. Her iki yayında da en az karşıtlık görünümüne yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan "MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin temalarına göre tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin temalarına göre tutarlılık görünümleri

Temalar	Karşılaştırma		Neden Sonuç		Amaç Sonuç		Örnekleme Özelleştirme		Genelleştirme		Koşul		Zıtlık		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Okuma Kültürü	21	%30	15	%21	5	%7	12	%17	7	%33	9	%13	2	%3	71
Millî Mücadele ve Atatürk	24	%35	12	%17	12	%17	13	%9	7	%10	1	%1	-	-	69
Erdemler	7	%19	18	%26	3	%8	4	%10	2	%5	3	%8	-	-	37
Bilim ve Teknoloji	19	%29	18	%28	4	%6	13	%20	-	-	11	%17	-	-	65
Doğa ve Evren	12	%29	10	%24	2	%5	10	%24	-	-	7	%17	-	-	41
Millî Kültürümüz	9	%22	14	%35	2	%5	9	%22	-	-	5	%13	1	%3	40
Sağlık ve Spor	15	%29	14	%27	4	%8	8	%15	4	%8	6	%12	1	%2	52
Sanat	6	%17	5	%14	2	%13	11	%31	2	%6	9	%26	-	-	35
Toplam (410)	113	%28	106	%26	34	%8	80	%20	22	%5	51	%12	4	%1	

Tablo 2 incelendiğinde en fazla tutarlılık görünümüne rastlanan temanın Okuma Kültürü (f=71) en az ise Sanat (f=35) temaları olduğu görülmektedir. Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor temalarında en fazla karşılaştırma, en az zıtlık; Erdemler ile

Kültürümüz temalarında en fazla neden sonuç, en az zıtlık; Sanat temasında ise en fazla örnekleme-özelleştirme, en az zıtlık görünümlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan "Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin temalarına göre tutarlılık ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Özgün Yayınları Türkçe ders kitabı tüm temalar tutarlılık tabloları

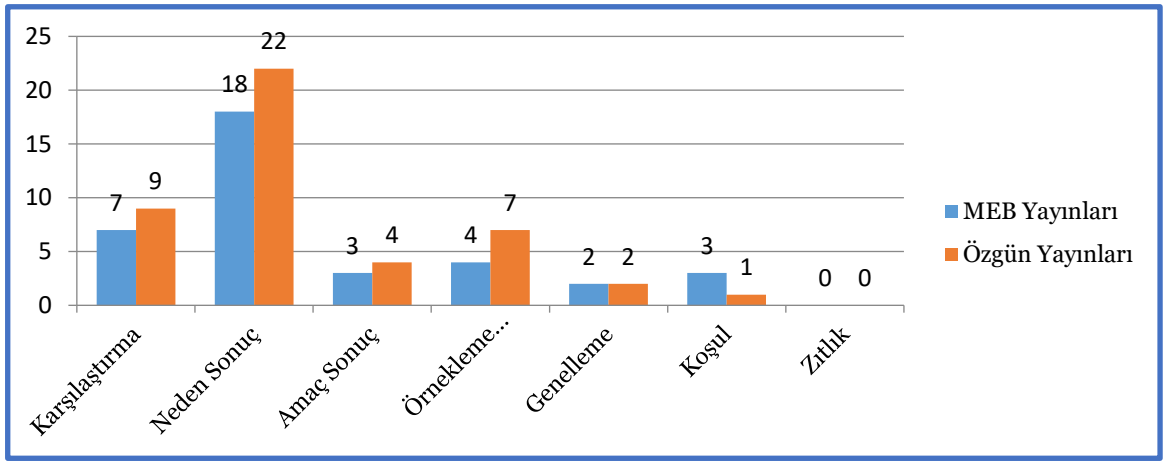
Temalar	Karşılaştır ma		Neden Sonuç		Amaç Sonuç		Örnekleme Özelleştirme		Genelleştirme		Koşul		Zıtlık		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Erdemler	9	%20	22	%49	4	%9	7	%16	2	%4	1	%2	-	-	45
Millî Kültürümüz	6	%14	15	%36	5	%12	9	%21	3	%7	4	%10	-	-	42
Millî Mücadele ve Atatürk	9	%18	12	%24	9	%18	14	%29	4	%8	-	-	1	%2	49
Kişisel Gelişim	16	%29	14	%25	6	%11	11	%20	3	%5	4	%7	1	%2	55
Sanat	12	%25	20	%42	5	%10	8	%17	1	%2	1	%2	1	%2	48
Doğa ve Evren	9	%26	12	%35	4	%12	4	%12	2	%6	3	%9	-	-	34
Bilim ve Teknoloji	9	%26	6	%18	5	%15	9	%26	3	%9	2	%6	-	-	34
Sağlık ve Spor	29	%36	16	%20	4	%5	16	%20	4	%50	10	%13	1	%1	80
Toplam(387)	99	%26	117	%30	42	%11	78	%20	22	%6	25	%6	4	%1	

Tablo 3 incelendiğinde en fazla tutarlılık görünümüne rastlanan temanın Sağlık ve Spor (f=80) en az ise Doğa ve Evren ile Bilim ve Teknoloji (f=34) temaları olduğu görülmektedir. Erdemler, Millî Kültürümüz, Sanat, Doğa ve Evren temalarında en fazla neden- sonuç en az zıtlık; Millî Mücadele ve Atatürk temasında en fazla örnekleme ve özelleştirme en az koşul; Kişisel Gelişim, Sağlık ve Spor temalarında en fazla karşılaştırma en az zıtlık; Bilim ve Teknoloji temasında ise en fazla karşılaştırma ve örnekleme-özelleştirme en az zıtlık görünümlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

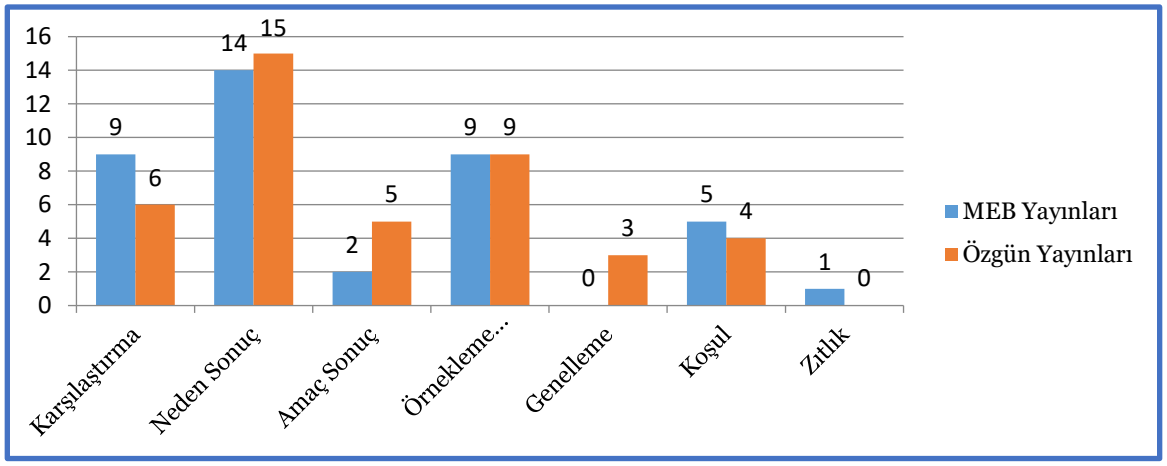
Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan "MEB Yayınları ve Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ortak temaların tutarlılık görünümleri ne düzeydedir? sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Erdemler temasının tutarlılık görünümleri



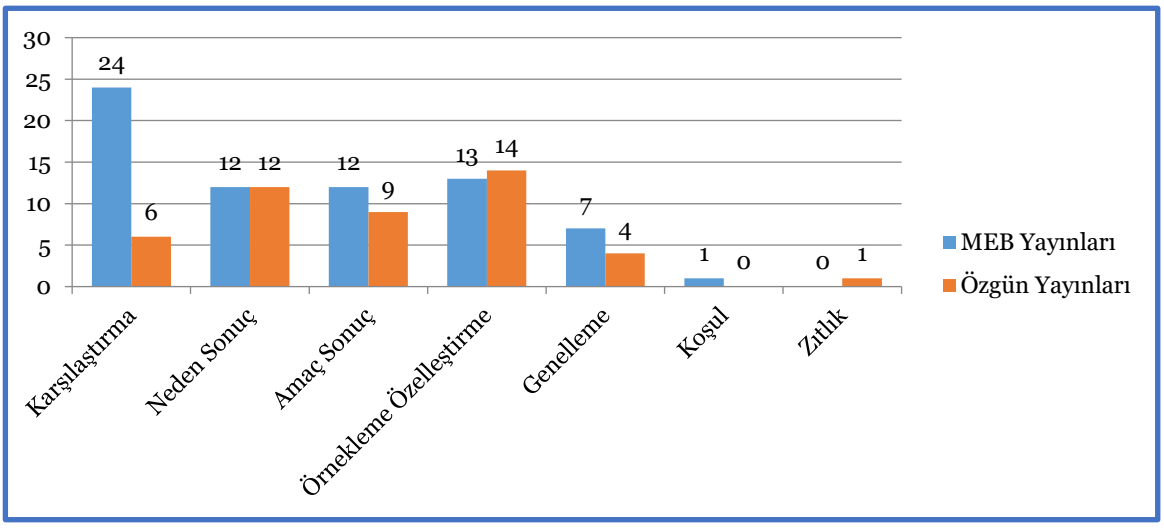
Tablo 4'e göre Erdemler temasında MEB Yayınları ve Özgün Yayınlarında en fazla neden-sonuç (f=18,22), en az ise zıtlık (f=0,0) görünümüne rastlanmaktadır.

Tablo 5. Millî Kültürümüz temasının tutarlılık görünümleri



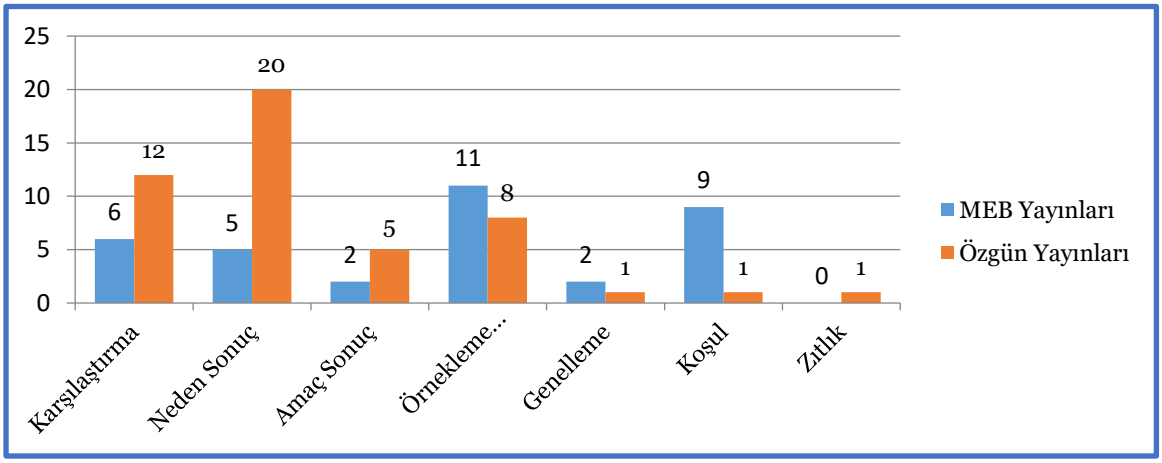
Tablo 5'e göre Millî Kültürümüz temasında MEB Yayınları ve Özgün Yayınlarında en fazla neden-sonuç (f=14,15) görünümü bulunmaktadır. MEB Yayınlarında en az genelleme (f=0) tutarlılık görünümüne rastlanırken Özgün Yayınlarında ise en az zıtlık (f=0) görünümü yer almaktadır.

Tablo 6. Millî Mücadele ve Atatürk temasının tutarlılık görünümleri



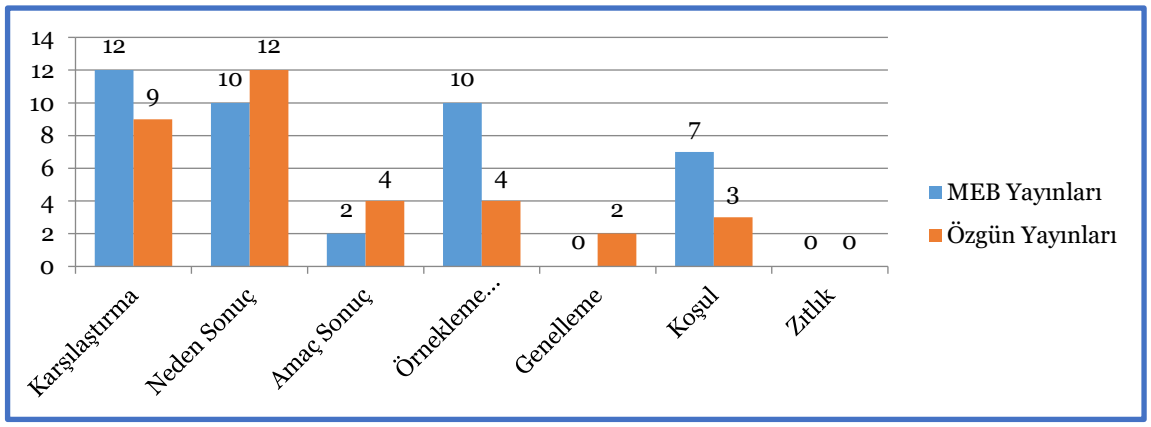
Tablo 6'ya göre Millî Mücadele ve Atatürk temasında MEB Yayınlarında en fazla karşılaştırma (f=24) en az zıtlık (f=0) tutarlılık görünümü bulunurken Özgün Yayınlarında ise en fazla örnekleme-özelleştirme (f=14), en az koşul (f=0) görünümü yer almaktadır.

Tablo 7. Sanat temasının tutarlılık görünümleri



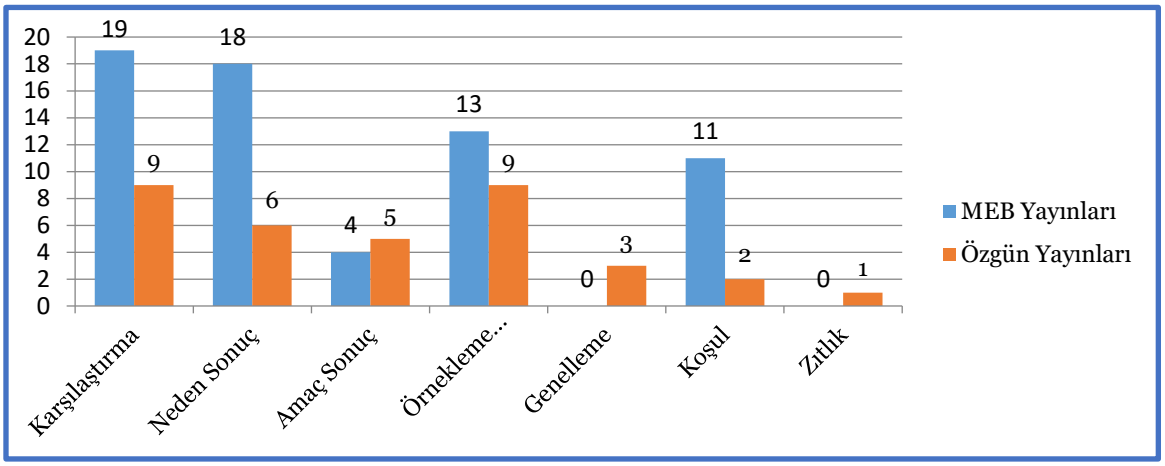
Tablo 7'ye göre Sanat temasında MEB Yayınlarında en fazla örnekleme-özelleştirme (f=11), en az zıtlık (f=0) tutarlılık görünümü vardır. Özgün Yayınlarında ise en fazla neden-sonuç (f=20) tutarlılık görünümü en az genelleme, koşul ve zıtlık (f=1,1,1) görünümleri bulunmaktadır.

Tablo 8. Doğa ve Evren temasının tutarlılık görünümleri



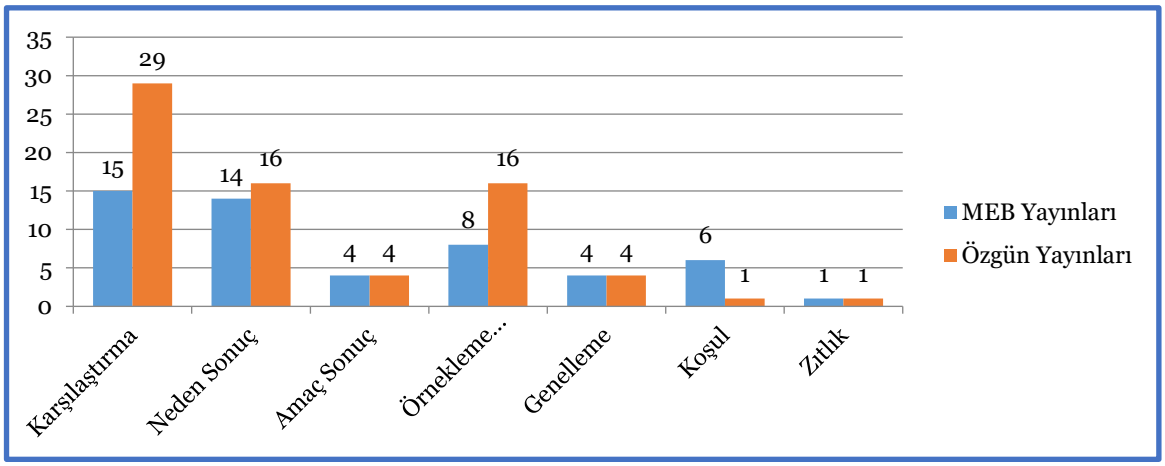
Tablo 8'e göre Doğa ve Evren temasında MEB Yayınlarında en fazla karşılaştırma (f=12), en az zıtlık ve genelleme (f=0,0); Özgün Yayınlarında ise en fazla neden-sonuç (f=12), en az zıtlık (f=0) tutarlılık görünümüyle karşılaşılmıştır.

Tablo 9. Bilim ve Teknoloji temasının tutarlılık görünümleri



Tablo 9'a göre Bilim ve Teknoloji temasında MEB Yayınlarında en fazla karşılaştırma (f=19), en az zıtlık ve genelleme (f=0,0); Özgün Yayınlarında ise en fazla karşılaştırma ve örneklendirme/özelleştirme (f=9), en az zıtlık (f=0) tutarlılık görünümüne rastlanmıştır.

Tablo 10. Sağlık ve Spor temasının tutarlılık görünümleri

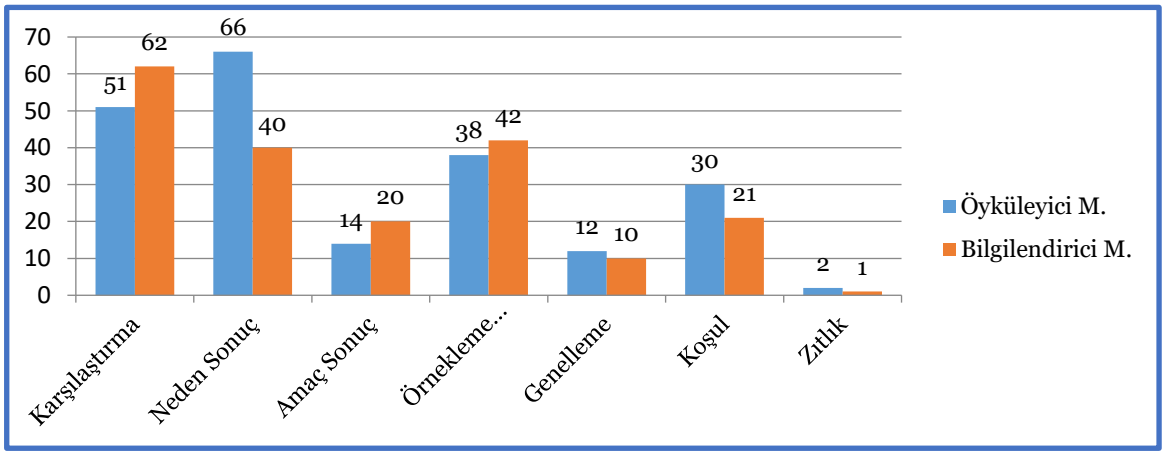


Tablo 10'a göre Sağlık ve Spor temasında MEB Yayınlarında ve Özgün Yayınlarında en fazla karşılaştırma (f=15,29) görünümü bulunmaktadır. MEB Yayınlarında en az zıtlık (f=1) tutarlılık görünümü varken Özgün Yayınlarında ise en az zıtlık ve koşul (f=1,1) tutarlılık görünümlerine rastlanmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan "MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri

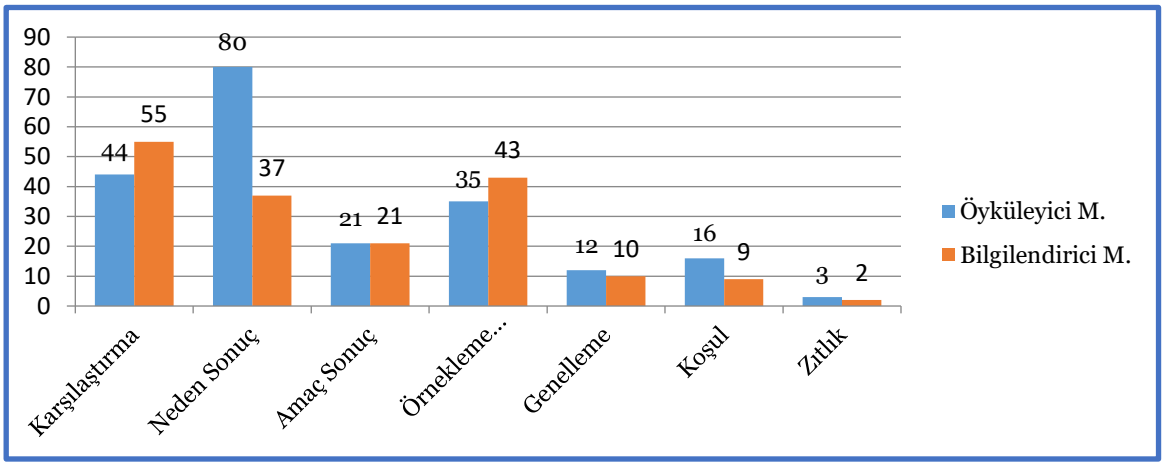


Tablo 11'e göre Türkçe ders kitabında öyküleyici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç (f=66), bilgilendirici metinlerde ise en fazla karşılaştırma (f=62) görünümüdür. Her iki metin türünde de en az görülen tutarlılık görünümü zıtlıktır (f=2,1).

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini oluşturan "Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri

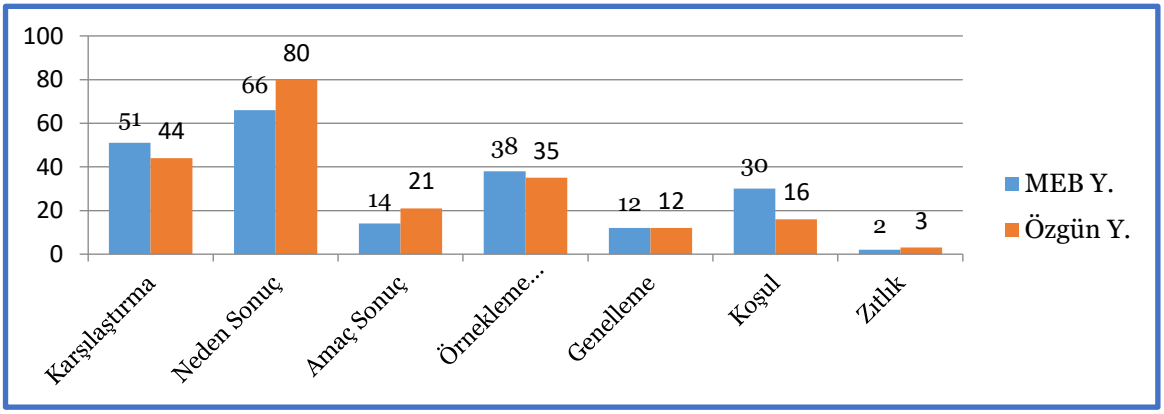


Tablo 12'ye göre Türkçe ders kitabında öyküleyici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç (f=80), bilgilendirici metinlerde en fazla tutarlılık görünümü karşılaştırmadır (f=55). Her iki metin türünde en az rastlanan tutarlılık görünümü ise zıtlıktır. (f=3,2).

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan "4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık görünümleri

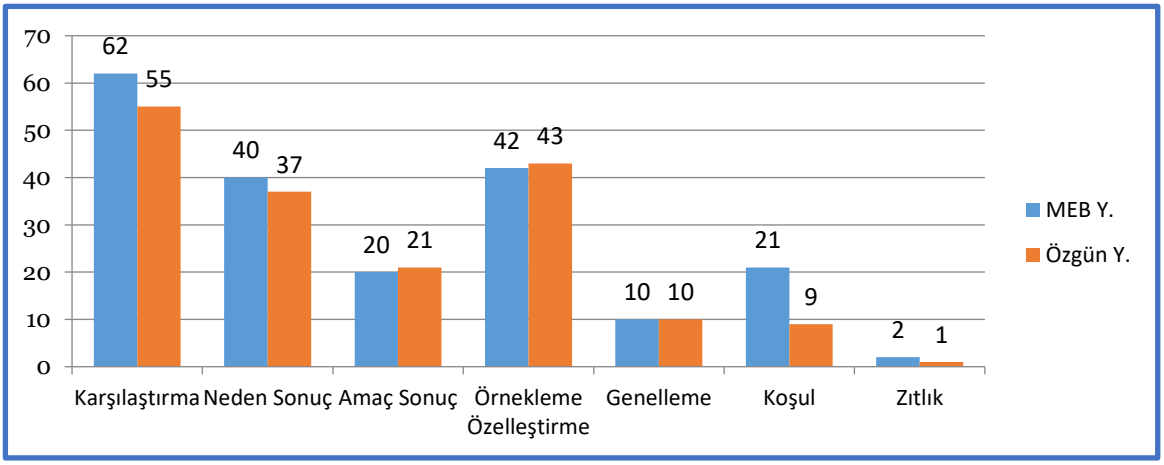


Tablo 13'e göre her iki yayına ait Türkçe ders kitaplarında öyküleyici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç (f=66,80), en az ise zıtlıktır (f=2,3).

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturan "4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin tutarlılık görünümleri



Tablo 14'e göre her iki yayına ait Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü karşılaştırma (f=62,55) en az tutarlılık görünümü ise zıtlıktır (f=2,1).

İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde karşılaşılan tutarlılık görünümü örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Karşılaştırmaya dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Robotların Efendisi Cezeri" metninde ilk paragrafta günümüzde teknolojide yaşanan gelişmelerin temelini oluşturan çalışmalara ilişkin bilgiler verilirken *"Evet, hayatımızı kolaylaştıran pek çok mekanik ve teknolojik aletin ilk örneklerini Cezeri icat etmişti."* (MEB, 2019: 117) cümlesiyle geçmiş-bugün karşılaştırması belirgin bir biçimde yapılmaktadır.

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Konuşan Kitap" metninin ilk paragrafında bir kitabevinden bahsedilmektedir. Kitapların da tıpkı aileler gibi bir evde yaşadığı *"Nasıl ki çocukların bir ailesi ve o ailenin yaşadığı bir ev varsa, kitapların da hep birlikte kaldığı evler vardı."* cümlesi ile belirtilmektedir. Böylece kitaplar ve aileler karşılaştırması yapılmaktadır (MEB, 2019: 26).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Masalcı Dede Pertev Naili Boratav" metninde ikinci paragrafta Boratav'ın Türk halkını çok sevdiğini ve bu sevginin onu halk bilimine yönelttiğini belirtirken üçüncü paragrafta halk bilimi konusunda araştırmalar yaparken defterine her türlü bilgiyi atlamadan yazmasının zorluğu ifade edilmektedir. Sonrasında *"Daha sonraki yıllarda ses kayıt cihazlarının çıkması işlerini biraz daha kolaylaştırdı."* cümlesi ile ses kayıt cihazından önceki ve sonraki çalışmaların zorluk düzeyi karşılaştırılmaktadır. Böylece paragraflar arasındaki bütünlük sağlanmaktadır (Özgün, 2022: 132).

Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Ye Kürküm Ye" metninde birinci paragrafta Hoca'nın bir davete gitmesi ve üzerini değiştirmediği için kimsenin dikkatini çekmemesinin ardından ikinci

paragrafta üzerini değiştirip kürkle geldiği için insanların ona daha dikkatli davranmalarını belirten *"Onlar birbirlerini ağırlarken kimselere fark ettirmeden gidip üstünü başını değiştirivermiş. Bu defa Hoca'yı nereye oturtacaklarını, nasıl ağırlayacaklarını şaşırmışlar."* (Özgün, 2022: 43) cümleleri ile iki durum arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Neden sonuca dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Sevgi Çuvalı" metninde ilk paragraftan itibaren babalarını kaybeden iki kardeşin birbirini daha çok önemsediği miras konusunda da eşit şekilde paylaşım yaptıkları belirtilmektedir. Dokuzuncu paragrafa gelindiğinde bekâr olan kardeşin bu paylaşımı artık adil bulmadığı çünkü abisinin daha fazla paraya ihtiyacı olduğu ve bunun için yaptıkları, "*Bekâr olan kardeş böyle bir bölüşümün adaletli olmayacağını düşünüyordu. Kendisi bekârdı ama abisinin bakmak zorunda olduğu eşi ve çocukları vardı. Ama bunu ona belli etmek istemiyordu. Bu yüzden geceleri kendi ambarındaki mahsullerden çuval çuval alıp abisinin ambarına götürüyordu."* cümleleriyle nedensellik görünümüne başvurularak açıklanmaktadır (MEB, 2019: 75).

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Mezgit Mehmet" metninde yüzmeye giden ve tekerlekli sandalye kullanan Mehmet'in dördüncü paragrafta çeşitli yüzme stilleri ile yarışma olacağını öğrenmesi ve ardından beşinci paragrafta serbest yüzme stilinde çok becerikli olması nedeniyle yarışmaya ilgi duyması *"Mehmet serbest yüzmeyi iyi becerdiğinden bu yarışa daha çok ilgi duydu."* cümlesinde nedensellik görünümüyle açıklanmıştır (MEB, 2019: 225).

Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe ders kitabında "Dimyat'a Pirince Giderken Evdeki Bulgurdan Olmak" metninde ilk paragrafta köydeki Recep Ağa'nın her zaman bulgur ile uğraştığını, ikinci paragrafta kasabaya ulaşım kolaylaştığı için artık pirincin de geldiği ve halkın da bulgurdan usandığı için pirince yöneldiği *"Ulaşım biraz kolaylaşınca kasabaya pirinç gelmeye başladı. Yıllardır bulgur yemekten usanan kasabalılar için pirinç değişik bir lezzetti."* cümleleriyle belirtilmektedir. Bu ifadelerde nedensellik görünümü açıkça yer almaktadır (Özgün, 2022: 105).

Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Taş Çorbası" metninde komşuluk ilişkileri olmayan bir köye gelen gezginin köydeki halka ders vermek için meydanda taş kaynatmaya başlamasının ardından köylünün merakla gelip çorbaya lezzet katması için çeşitli ürünler eklemesi anlatılır. Ardından yedinci paragrafta farklı malzemelerle yapılan çorbanın lezzetinin çok güzel olduğu bu nedenle herkesin sessizce çorba içtiği anlatılmaktadır. Bu durum *"Meydan sessizleşti. Herkes çorbanın lezzetine o kadar kapılmıştı ki sadece kaşıkların sesi duyuluyordu."* cümlelerinde nedensellik görünümüyle ortaya çıkmaktadır (Özgün, 2022: 116).

Amaç-sonuca dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Asım'ın Nesli Kitap Dostudur" metninde ikinci paragrafta okumanın çeşitli amaç ve nedenleri ifade edilirken üçüncü paragrafta okumanın amacı genel olarak *"Okumanın amacı beyni düşünceye sevk etmektir."* cümlesi ile ifade edilmiştir (MEB, 2019: 18).

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Vecihi Hürkuş" metninde ikinci paragrafta Vecihi' nin çok yetenekli bir pilot olduğu ancak o dönemde vatanımızın işgal altında olduğu için amacının yeteneğini kullanarak vatanını kurtarmak olduğu, *"Şimdi bu yeteneğimi, işgal altında olan vatanımızı korumak için kullanmalıydım."* cümlesinde yer almıştır (MEB, 2019: 66).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda kitabında "Mozart'ın Yaşamından" metninde ikinci paragrafta Mozart ve ablasının babalarından çok iyi piyano eğitimi aldıkları belirtilirken ardından üçüncü paragrafta Avusturya İmparatorunun Mozart ve ablasının konser vermeleri amacıyla çağırması *"Wolferl, 13 Kasım 1762'de, ablasıyla birlikte konser vermesi için Avusturya imparatoru tarafından saraya davet edildi."* cümlesiyle ifade edilmiştir. Burada amaç-sonuç ilgisi kullanılarak tutarlılık sağlanmıştır (Özgün, 2022: 144).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Termit Kolonisi" metninde her bir termit üyesi hakkında tek tek bahsedilirken son paragrafta bu üyelerin farklı amaçlarla birlikte yaptıkları bölümler "*Burada besin yetiştirmek ve depolamak için alanlar, yeni bırakılan yumurtalar ve yavrular için bakım odaları, hepsinin altında da yuvayı serin tutan bir su kaynağı bulunur."* cümleleriyle ifade edilmektedir. Bu cümlelerde her odanın yapılma amacı, açık biçimde belirtilmektedir (Özgün, 2022: 156).

Örneklendirme-özelleştirmeye dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Çok Kitap Okurdu" metninde ilk paragrafta Atatürk'ün kitaplara ilgisi olduğunu ve en özel kaynağı olan kitaplığındaki kitapları *"Bu kitaplıkta askerlikten tarihe, dil biliminden uygarlıklara, sosyolojiden psikolojiye, felsefeden ekonomiye kadar birçok kitap bulunmaktadır."* şeklinde örnek verilerek açıklanmaktadır (MEB, 2019: 44).

MEB Yayınlar 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Kaybolan Cennet" metninde Manyas Gölü'ndeki Kuş Cenneti Millî Parkı'ndaki güzelliklerden, kuşlardan ve balıklardan bahsederken son paragrafta ülkemizdeki güzel yerlerden biri olarak Kuş Cenneti Millî Parkı *"Ülkemizin görülmeye değer, cennet köşelerinden biriydi bu Kuş Cenneti Millî Parkı."* cümlesi ile özelleştirme yapılmaktadır (MEB, 2019: 140).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Kastamonulu Safiye" metninde ilk paragrafta Safiye misafirlerini İstanbul'u gezdirmektedir. İstanbul' un güzel yerlerini *"Martı sesleriyle, camileriyle, minareleriyle, Kız Kulesi'yle, Boğaziçi Köprüsü'yle… Bir başkaydı İstanbul."* cümlesiyle özelleştirmeye başvurulmaktadır (Özgün, 2022: 76).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Büyük Gün" metninde Hezarfen Ahmet Çelebi Galata Kulesi'nden uçuş denemesi yaparken herkes onu şaşkınlıkla izlemektedir. On dördüncü paragrafta Hezarfen denizin üzerinden uçarken orada karşılaştığı canlılar da *"Boğaz'ın sakin ve huzurlu kuşları, karabataklar, leylekler, martılar aralarına birdenbire karışan bu davetsiz konuğu biraz merak, biraz da şaşkınlıkla izliyormuş."* cümlesiyle örneklendirme-özelleştirme yapılarak belirtilmektedir. (Özgün, 2022: 100).

Genelleştirmeye dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınlar 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Oğuz Kağan Destanı" metninde ilk paragrafta Oğuz Kağan döneminde Türk topraklarına yakın bir yerde orman olduğu belirtilmektedir. Ormandaki dereler ve ırmaklardan *"Ormanın içinde çok dereler, çok ırmaklar vardı. Hepsi de ihtişamla akardı."* cümleleriyle bahsedilirken "hepsi" kelimesi ile genelleştirme yapılmaktadır (MEB, 2019: 194).

Özgün yayınları Türkçe ders kitabında "Kûtül Amâre" metninde dördüncü paragrafta hasta adam olarak nitelendirilen Osmanlı Devleti'nin Kûtül Amâre'de çok büyük imkânsızlıklarla elde ettiği zaferi *"Kazanılan zafer Osmanlı Genelkurmayı ve İçişleri Bakanlığı tarafından tüm illere duyuruldu."*

cümlesinde genelleme yapılarak zaferin devletimizin bütün illerine iletildiği belirtilmektedir. (Özgün, 2022: 90).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası" metninde il paragrafta Cesur Vay'ın yaşadığı yerde denizdeki korkunç dalgalar ve denizin büyük ve derin olması balıkçıları korkutmaktadır. *"Korkunç dalgalar her an kıyılara vuruyormuş."* cümlesiyle de dalgaların sürekli kıyıya vurduğu belirtilerek genelleme yapılmaktadır (Özgün, 2022: 59).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Padişahın Ebrusu" metninde padişah, fermanlarını taklit eden bir grubun varlığından rahatsız olmaktadır. Padişah daha sonra ebru sanatıyla tanışır. Dokuzuncu paragrafta genelleştirme ifadesi olan "*Tekneden çıkan her ebru benzersizdir."* cümlesiyle her ebrunun farklı olduğunu öğrenir ve fermanlarını ebru ile çıkarır (Özgün, 2022: 126).

Koşula dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Asım'ın Nesli Kitap Dostudur" metninde okumanın insana sağladığı faydalardan bahsederken üçüncü paragrafta *"Anlamadan okunan kitap okunmamış sayılır."* cümlesi ile bütün bunların ancak anlayarak okunması gerektiği koşula bağlanmaktadır (MEB, 2019: 18).

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "İcat Nasıl Yapılır?" metninde ilk paragrafta her icadın ihtiyaçtan dolayı ortaya çıktığı ve kolay olduğu belirtilirken *"Bir şey icat etmek çok da zor değil. Yeter ki istekli ve sabırlı ol."* cümleleriyle icat yapabilmek için istekli ve sabırlı olmanın şart olduğu anlatılmaktadır (MEB, 2019: 109).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda kitabında "Çiçek Hastalığı" dinleme metninde, çiçek hastalığı ve kızamık hastalığının benzer ve farklı yönlerinden bahsedilirken çiçek hastalığından çok kişinin hayatını kaybettiği belirtilmektedir. Son paragrafta ise *"Virüs sadece insanlar da yaşıyordu ve eğer tüm insanlar aşı olursa virüs sonsuza kadar yok olurdu.*" cümlesi ile çiçek hastalığından sonsuza kadar kurtulmanın şartı aşı olmak olarak belirtilmiştir (Özgün, 2022: 228).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Deniz Masalı" metninde anne kaplumbağa kuma yumurtalarını bırakıp denize döndükten sonra yaz ayı gelir ve kaplumbağaların yumurtadan çıkmaları beklenir ancak yaz tatiline gelen insanlar fazlasıyla ışık kirliliği yaptığı için bu durum yavruları olumsuz etkilemektedir. Üçüncü paragrafta *"Denizdeki parıltıları seçebilmeleri için çevrenin karanlık olması gerekir."* cümlesi ile kaplumbağaların yavrularının yumurtadan çıkıp denize doğru gidebilmesi çevrenin karanlık olması koşuluna bağlanmaktadır (Özgün, 2022:175).

Karşıtlığa dayalı tutarlılık görünümü örnekleri

MEB Yayınlar 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Oğuz Kağan Destanı" metninde son paragrafta ülkede yasaların her şeyden üstün olduğu *"... Birincisi, töre konuşunca Han susar."* karşıtlık cümlesi kurularak belirtilmektedir. (MEB, 2019: 195)

MEB Yayınlar 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı" metninde Koca Yusuf'un gelmiş geçmiş en güçlü pehlivan olduğu ve kimsenin onun sırtını yere getiremeyeceğinden bahsedilmektedir. Dördüncü paragrafta ise bu durum *"Hatta onun Atlantik*

Denizi'nin derinliklerinde de sırtüstü değil fakat yüzükoyun yattığına yemin edebilirim." cümlesi ile zıtlıktan yararlanılarak ifade edilmiştir (MEB, 2019: 210).

Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda "Kastamonulu Safiye" metninde son paragrafta on beş temmuz günü vatanımızı savunanların üzerine atılan kurşunlarla yaralanan ve ölenler için yılmayacağımız belirtilerek ve zıtlıklardan yararlanılarak *"Vatanımı vermem, teslim etmem, bir ölürüz, bin diriliriz." diyenlerin üzerine doğru ateş açılmıştı."* cümlesi ile anlam kuvvetlendirilmiştir: (Özgün, 2022: 78).

Sonuç ve tartışma

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık yönünden incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın inceleme nesnesi olan her iki yayınevine ait ders kitaplarındaki metinler toplu olarak değerlendirildiğinde en sık rastlanan tutarlılık görünümleri karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme; en az ise karşıtlık, genelleştirme, amaç-sonuç ve koşuldur.

MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler temalarına göre ele alındığında en fazla tutarlılık görünümüne Okuma Kültürü temasında, en az ise Sanat temasında rastlanmıştır. Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor temalarında en fazla karşılaşılan tutarlılık görünümü karşılaştırmadır. Bu durum, sözü edilen temalardaki bilgilendirici metinlerde karşılaştırmaya dayalı anlatımın belirgin olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim bu metinlerin temel amacının okuyucuyu bir konuda bilgilendirmek olması, karşılaştırma ilişkisini gerekli kılmaktadır. Erdemler ve Millî Kültürümüz temalarında ise en fazla karşılaşılan tutarlılık görünümünün neden-sonuç olması, bu temalardaki öyküleyici metin sayısının daha fazla oluşuyla açıklanabilir. Bu ders kitabındaki metinlerde en fazla karşılaştırma ve neden-sonuç görünümlerinin kullanılmasına karşılık Sanat temasında ise en fazla örneklendirme-özelleştirmeye başvurulmuştur. Bu kullanıma, okuyucunun metinleri daha kolay algılamasını sağlamak amacıyla yer verilmiştir. Bütün temalarda en az rastlanan tutarlılık görünümü ise karşıtlıktır.

Araştırmada Özgün Yayınları Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler değerlendirildiğinde Sağlık ve Spor temasında en fazla tutarlılık görünümüne rastlandığı, buna karşılık en az tutarlılık görünümünün Doğa ve Evren ile Bilim ve Teknoloji temalarında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu ders kitabında bulunan Doğa ve Evren, Erdemler, Sanat ve Millî Kültürümüz temalarında neden-sonuç görünümü en fazla, zıtlık ise en az; Millî Mücadele ve Atatürk temasında örnekleme ve özelleştirme en fazla, koşul en az; Kişisel Gelişim, Sağlık ve Spor temalarında karşılaştırma en fazla, zıtlık en az; Bilim ve Teknoloji temasında ise karşılaştırma ve örneklendirme-özelleştirme en fazla, zıtlık görünümüne en az başvurulmuştur. Bu metinlerde kullanılan tutarlılık görünümleri ele alındığında temalar arasındaki değişkenlik dikkat çekmektedir. MEB Yayınlarında tüm temalarda en az kullanılan tutarlılık görünümü karşıtlık iken bu ders kitabında farklı olarak sadece Millî Mücadele ve Atatürk temasında en az karşılaşılan tutarlılık görünümü koşuldur.

Araştırmada MEB Yayınları ve Özgün Yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarındaki ortak temaların tutarlılık görünümleri karşılaştırılmıştır. Her iki Yayınevine ait ders kitaplarındaki ortak temalar; Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Sanat, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor'dur. Erdemler temasında her iki yayında en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç, en az ise karşıtlıktır. Bu durum, Erdemler temasındaki olay veya düşünce üzerine kurulu metinlerde

genel olarak değerler konusunun ele alınmasından dolayı nedensellik ilişkisini gerektirmiştir. Millî Kültürümüz temasında her iki yayında en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç, en az ise MEB Yayınlarında genelleştirme, Özgün Yayınlarında karşıtlıktır. Sağlık ve Spor teması, tutarlılık açısından ele alındığında her iki yayın, sadece en fazla kullanılan tutarlılık görünümü açısından benzerlik göstermektedir. Bu iki yayında da en fazla karşılaştırma görünümüne rastlanmıştır. En az kullanılan tutarlılık görünümü açısından her iki yayın incelendiğinde MEB Yayınlarında en az karşıtlık, Özgün Yayınlarında ise karşıtlık ve koşul kullanılmıştır. Millî Mücadele ve Atatürk teması, tutarlılık açısından ele alındığında her iki yayın farklılık göstermiştir. MEB Yayınlarında en fazla kullanılan tutarlılık görünümü karşılaştırma, en az karşıtlık iken; Özgün Yayınlarında en fazla örneklendirme-özelleştirme, en az koşuldur. Sanat teması tutarlılık açısından incelendiğinde her iki yayın farklılık göstermiştir. MEB Yayınlarında en fazla rastlanan tutarlılık görünümü örneklendirme-özelleştirme, en az karşıtlık iken; Özgün Yayınlarında en fazla neden-sonuç, en az genelleştirme, koşul ve karşıtlıktır. Doğa ve Evren teması, tutarlılık açısından ele alındığında her iki yayın farklılık göstermiştir. MEB Yayınlarında en fazla kullanılan tutarlılık görünümü karşılaştırma, en az karşıtlık ve genelleştirme iken; Özgün Yayınlarında en fazla neden-sonuç, en az karşıtlıktır. Bilim ve Teknoloji teması, tutarlılık açısından ele alındığında her iki yayın farklılık göstermiştir. MEB Yayınlarında en fazla kullanılan tutarlılık görünümü karşılaştırma, en az karşıtlık ve genelleştirme iken; Özgün Yayınlarında en fazla neden-sonuç, en az karşıtlıktır. Her iki yayına ait ortak temaların tutarlılık görünümleri ele alındığında en fazla rastlanan tutarlılık görünümlerinin karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme; en az kullanılan tutarlılık görünümlerinin ise karşıtlık, genelleştirme ve koşul olduğu ortaya çıkarılmıştır.

İncelenen ders kitapları metin türlerine göre değerlendirildiğinde MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda öyküleyici metinlerde en fazla rastlanan tutarlılık görünümü neden-sonuç, bilgilendirici metinlerde ise karşılaştırma görünümüdür. Her iki metin türünde de en az görülen tutarlılık görünümü zıtlıktır. Bu durum, ders kitaplarında karşılaşılan neden-sonuç görünümünün, öyküleyici metinlerin yapısıyla; karşılaştırma görünümünün ise bilgilendirici metinlerin yapısıyla doğrudan ilişkisini göstermektedir. Nitekim metin türüne göre metin yapılarının karakteristik özellikleri de bu eğilimin varlığını ortaya koymaktadır. Öyküleyici metin yapısı, doğası gereği, çatışma ögesi içerdiğinden ötürü neden-sonuca dayalı bir yapıyı; bilgilendirici metin yapısı ise karşılaştırmaya dayalı bir yapıyı gerektirmektedir. Araştırmada incelenen MEB Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki öyküleyici metinlerin tutarlılık görünümleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik, ilkokul 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin öyküleyici metinlerde tutarlılığı sağlayan görünümleri kavramalarını ve bu metinleri daha iyi anlamalarını sağlayabilecektir.

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri; örnekleme-özelleştirme, genelleştirme, neden-sonuç, karşılaştırma, amaç-sonuç, koşul ve karşıtlık başlıklarında yer almıştır. Yılmaz (2021) da araştırmasında Sabahattin Ali'nin Kırlangıçlar öyküsünü tutarlılık açısından çözümleyerek tutarlılık görünümlerini; yineleme, özelleştirme, genelleştirme, nedensellik, karşılaştırma ve karşıtlık başlıkları altında toplamıştır. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki tutarlılık görünümü çeşitliliği ve zenginliği ile bu öykü metnindeki tutarlılık görünümlerinin çeşitliliği arasında benzerlik olduğu anlaşılmaktadır. Tespit edilen çeşitlilik ve derinliğin, yazarların kavram dünyasındaki zenginliği yansıtması bakımından önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Ersoy (2011) incelediği hikâye metninde özellikle sebep-sonuç ve zıtlık ilişkisi kurularak tutarlılığın sağlandığını belirtmiştir. Tekşan (2018: 236) araştırmasında metinsellik açısından incelediği bir hikâye

metninin Türkçe derslerinde metin olarak kullanıldığı takdirde öğrencilerin metin kavramını ve metinselliğin iki özelliği olan bağdaşıklık ve tutarlılığı fark edebileceğini ve kendi metinlerini de bu özelliklere dikkat ederek düzenleyebileceklerini ifade etmektedir. Dilidüzgün (2017) de araştırmasında anlatı metinlerine yönelik çözümlemelerin, metin türü farkındalığını geliştireceğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin yükseltilerek öğrencilerin Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaları sağlanmalıdır (Kolaç, 2009).

Bu araştırmada, ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin tutarlılığını sağlamada en fazla başvurulan karşılaştırma, neden-sonuç, örneklendirme-özelleştirme gibi görünümlerin varlığı, metin tutarlılığı açısından son derece önemlidir. Türkben (2018) beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarını metinsellik açısından incelediği çalışmasında, derslerde beceri, değer ve kazanımların aktarılmasında bir araç olarak kullanılan metinlerin seçilmesinde özen gerekmesi gerektiğini belirterek bu metinlerin öğrencilerde dil bilinci ve duyarlılığı oluşturmada, eleştirel düşünme becerisini geliştirmede, kişilik gelişimine katkı sunmada ve okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır. Gözlet (2018) de ilköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerini incelediği araştırmasında bilgilendirici/açıklayıcı ve öyküleyici metinlerde konu bütünlüğü ve içerik şemasından söz edilebileceğini, belirgin anahtar sözcüklerin bulunduğunu, bir ana düşüncenin var olduğunu belirlemiş ve bu özelliklerin metinlerin tutarlı olmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu açıdan sözü edilen araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlik kurmak mümkündür.

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri açısından incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin artırılması, tutarlılık yönünden geliştirilmesi ve tematik yaklaşımla hazırlanan bu kitaplarda yer alan metinlerin metinsellik özelliklerine yüksek düzeyde hassasiyet gösterilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın garip bir hediyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(4), 109-134.

Balcı, H. A. (2006). Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 191-204.

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

Çağlar, E. ve Yılmaz, O. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerde "Düşünme"ye İlişkin Görünümler. *Ekev Akademi Dergisi, (89)*, 51-68.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 206-219.

Çinici, Ü. ve Özbay, H. (2018). Ali Akbaş'ın "Gökte Ay Portakaldır" Masalı Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir Çözümleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(20), 483-504.

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

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 İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2019). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. (3.bs.)Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilekçi, A. (2021). Metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1488-1500.

Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, A. (2011). Mahmut Kaplan'ın Görüntünün Ötesi Adlı Hikâyesi Üzerine MetindilbilimAçısından Bir Yaklaşım. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi 9*(2), 76-84.

Gedik, S. (2019). Necip Fazıl Kısakürek'in Sakarya Türküsü Şiirinin Metin Dil Bilimsel Görünümü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (2), 403-432.

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, Ali (2013). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazma Eğitimi Dersinde Yetizleme Çalışması ile Oluşturdukları Metinlerin İncelenmesi. *Millî Eğitim, 198*, 5-26.

Gökçe, B. (2014). Reşat Nuri Güntekin'in "Aşk Mektupları" Adlı Öyküsüne Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies 9*(3), 725-743.

Gökçe, B. ve Çelebi, S. (2015). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde düşünceyi geliştirme yolları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, 11-30.

Gözlet, D. (2018). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Gümüşatam, G. (2013). Kıbrıs Türkleri'nin Eşkıyalık Destanı Hasan Bulliler'in Metindilbilimsel Tutarlılık ve Bağdaşıklık Görünümleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(13). 953-965.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Tu*rkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 517-535

İşcan, A. ve Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 196-215.

Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (1), 1-17.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 373-385.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kayadibi, N. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Metinlerinde Tutarlılık Görünümleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 57*(3), 1824 - 1835.

Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020). Consistency of the narrative texts written by middle school students and their textual creation levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 15*(3), 207-232. https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.10

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (1), 105-137.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 594-626.

Lüleci, M. (2010). Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve Türk edebiyatına metin dilbilimsel bir yaklaşım, Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi.*Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 30-45.

Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13*, 59-69.

Şeref, İ., Karagöz, B. ve Ardıç, İ. K. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'Acele Karar Vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 92-104.

Tekşan, K. (2017). Ferhunde kalfa hikâyesinde bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 217-236.

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 650-672.

Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 961-986.

Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies. 6*(4), 849-863.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1767-1781.

Yangın, B. (1999). *Türkçe Öğretimi-İlköğretimde Etkili Öğretme ve Ögrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 490-506.

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

Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, XXVII*, 775-788.

Yılmaz, E. ve Jahic, N. (2008), "Vire" Hikâyesi Üzerine Metindilbilimsel Bir İnceleme, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 30-41.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2021). "Sabahattin Ali'nin 'Kırlangıçlar' Hikâyesinin 'Tutarlılık Görünümleri' Bakımından Çözümlenmesi". *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi, Sayı: 2021/3*, Aralık, s. 17-27.

Yılmaz, Ö. (2012). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

24. Türkiye'de yükseköğrenim gören Arap öğrencilerin dil sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sezer YILMAZ[1]

Senem CEYLAN[2]

APA: Yılmaz, S. & Ceylan, S. (2022). Türkiye'de yükseköğrenim gören Arap öğrencilerin dil sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 402-412. DOI: 10.29000/rumelide.1221544.

Öz

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı kültürel etkileşim sonucu siyasi, askeri, ticari ve/veya turistik nedenlerle hâsıl olmuş olup, günümüzde de hızla artmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar; ana dil ile hedef dil arasındaki kültürel boyut, dil yapısında olan benzerlik ve/ veya uyuşmazlıklar bu süreci etkileyen faktörler arasındadır. Bu bağlamda öğrenen gruplarının kültürel arka planı, hedef dilin özellikleri ve ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar öne çıkan değişkenlerden ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerdendir. Bununla birlikte dil öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler de büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yükseköğrenim gören Arap öğrencilerin karşılaştıkları "dil sorunları" ile ilgili görüş ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Dil öğrenim sürecinde, Türkçenin farklı cümle yapısı, bazı harflerin telaffuzu, birçok aksanın bulunması gibi sorunların yanı sıra dil öğreniminde, dilbilgisi odaklı bir öğretimin benimsenmesi, uyum ve katılım gibi bir dizi farklı sorun bulunmaktadır. Söz konusu sorunların daha net anlaşılabilmesi açısından gerek "kültür" gerekse "Arapça-Türkçe dil çiftinin farklı yapıları" karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, sorunların önem durumuna göre; "dillerin yapısal farklılıkları", "eğitmenin dil öğretimi sürecinde izlediği metot" ve "öğrencinin kendisinden kaynaklandığı sorunlar" olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde, dillerin farklılığından kaynaklanan temel sorunların ses bilgisi, biçim bilgisi, biçem bilgisi (üslup) ve semantik gibi bazı konulardan kaynaklandığı yönündeki bulgu ve saptamalarda bulunularak çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca dil eğitmeninin, kullanılan materyalin ve kaynakların öğrenim sürecindeki etkisi ve rolü belirlendikten sonra öğrenci kaynaklı sorunlara çözüm önerileriyle birlikte yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, Arapça, yabancı dil eğitimi, dil sorunu, yöntem.

The language problems of Arabic students studying in Türkiye and the solution suggestions for these problems

Abstract

Nowadays, it is seen that the need to learn a foreign language is increasing rapidly in the consequence of political, military, commercial and /or touristic factors . The need to learn a foreign language may arise due to political, military, commercial and touristic reasons as a result of cultural interaction. It is natural that some problems arise due to various factors in the process of learning a foreign

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, Yabancı Diller Bölümü, Bölgesel Diller ABD (Ankara, Türkiye), sezylmz@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-0486-571X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221544]

[2] Doç. Dr.,Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (İzmir, Türkiye), senem.soyer@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3129-1432

language. The cultural dimension, the similarities and inconsistencies in the language structure between the mother tongue and the target language are among the factors affecting this process. In this context, the cultural background of the learner groups, the characteristics of the target language and the differences between the mother tongue and the target language are among the prominent variables and factors affecting learning. Furthermore, the methods and techniques used in the language learning process are also of great importance. The aim of this study is to present the ideas related to "language problems" encountered by Arabic students studying in Turkey and the solution suggestions for these problems. In the language learning process, besides the problems such as different sentence structure of Turkish, the pronunciation of some letters, the presence of many accents, there are a number of different problems such as adopting a grammar-oriented teaching, adaptation and participation in language learning. In order to clarify said problems, both culture and "different structures of Arabic-Turkish language pair" have been analyzed comparatively. The research have been evaluated under three main titles, namely "the structural differences of languages", "the method followed by the teacher in the language teaching process" and "the problems arising from the students" according to the importance of the problems. As a result of the research, various solution suggestions have been offered by making findings and determinations that main problems arising from the difference of the languages are based on some issues such as phonetics, morphology, stylistics (style) and semantics. In addition, after the effect and the role of language teacher, used materials and the sources in the learning process have been determined, student-based problems have been included with the solution suggestions.

Keywords: Turkish, Arabic, foreign language education, language problem, method.

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. Muharrem Ergin'in tanımına göre dil, bu anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi kuralları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlıktır. Milleti bir araya getiren, koruyan ve onun ortak ürünü olan sosyal bir kurum olmasının yanı sıra seslerden oluşan eşsiz bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1998, s. 7). Muhammed 'Ali el-Hûlî ise; aynı dili konuşan bir topluluğun bireyleri arasında karşılıklı duygu ve düşünce alışverişinde bulunmak için kullanılan sesli sembollerin oluşturduğu keyfî bir sistemdir şeklinde tanımlar (el-Hûlî, 2000, s. 1). Doğan Aksan ise dilin kültürel yönüne dikkat çekerek; bir toplumun yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi ve inançları, bilim, teknik ve sanata bakış açısı ve katkılarının dil üzerinden izlenebileceğini söyler. Dil her yönüyle bir ulusun kültürünün aynası, insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır (Aksan, 2015, s.13). Aksan'ın diğer bir tanımına göre de dil; sözlü ve yazılı olarak kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir (Aksan, 2009, s. 13).

Günümüz Türkiye'sinin çeşitli konularda artan uluslararası ilişkileri neticesinde Türkçe'nin öğrenilmesi-öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 12 Temmuz 1932 yılında Türkçe üzerine çalışmalar yapmak, geliştirmek ve güncel sorunlara çözüm bulmak amacıyla Atatürk'ün talimatıyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti adıyla Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Türkçe, yüzyıllar boyunca üç kıtada konuşulmuş, yazılıp okunmuş dünyanın en zengin ve en büyük dillerinden biridir (Ergin, 1998, s. 12).

Yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânu Lugâti't-Türk eserine kadar dayanmaktadır. Türk yazı dillerinin, lehçelerinin ve ağızlarının dil özelliklerini belirleyen, söz varlığını

derleyerek bir araya getiren Kâşgarlı Mahmud, döneminin yazı dilinin dil bilgisi kurallarını ve söz varlığını bu eserde toplamıştır. Türk topluluklarının ağız özelliklerini hem ses hem de söz varlığı bakımından ayrıntılı biçimde ele alarak biçim bilgisi bakımından belirlediği farklılıklara da dikkat çekmiştir. Bu eser genelde yabancılara özelde ise Araplara Türkçe öğretmek amacıyla 1072 yılında kaleme alınmış bir eserdir (TDK). Eser, alanında ilk olma özelliği ile öne çıkmakta ve değer taşımaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili sistemli çalışmalar Türkçe Öğretim Merkezleri'nin (TÖMER) kurulmasıyla başlamıştır. Ayrıca Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı da (TİKA) yine devlet eliyle Türkçe öğretiminin yürütüldüğü diğer bir kurumdur. Bu kurum, yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimini yabancı üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümleri ile de işbirliği ve yardımlaşma içinde yaparak öğretim elemanı ve ders materyali sağlanması bağlamında destek olmaktadır.

Araştırmanın amacı ve yöntemi

Bu çalışmada yükseköğretimde kayıtlı olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri irdelenmiştir. Çalışmanın odağını Arap öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi oluşturmaktadır. Bunun için Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde kayıtlı bulunan lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören Arap öğrencilerden nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla Türkçe öğrenme süreçlerine dair görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle analiz edilerek bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2008, s.160-174). Öğrenci görüşmeleri yoluyla elde edilen veriler, dillerin yapısal farklılıkları, eğitmenin yeterliliği ve öğrenci kaynaklı sorunlar olmak üzere sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dili ile hedef dil arasında bir bağlantı kurulması, uyuşan ve uyuşmayan yönlerin belirlenip buna ve öğrenci ihtiyaçlarına göre bir öğretim planı yapılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Buna göre, dil öğretiminde karşılaştırmalı yaklaşımın öğrenci açısından birçok güçlüğü ortadan kaldırdığını söylemek mümkündür.

Yabancılara Türkçe öğretimi

Yabancı dil öğretiminde bazı temel ilkeler vardır. "Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşur" (Demirel, 2019, s.29). Yabancı dil öğretiminin amaçları arasında dilin bu dört temel becerisinin aynı düzeyde gelişimini ve dil edinimini sağlamak yer almaktadır. Ne var ki, konuşma becerisi çoğu zaman diğer becerilerden biraz geri kalabilmekte, gelişimi için daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin temelinde hedef dilde iletişim kurabilmek ve anlaşabilmek olduğu gayesinden hareketle konuşma becerisinin önemi daha da artmaktadır. Konuşma becerisi, öğrencilerin hedef dili yeterli düzeyde anlayıp iletişim kurabilmesi için gerekli olan beceridir. Konuşma öğretiminde hedef dilin gramer kuralları ve genel yapısı öğretildikten sonra okuma ya da dinleme aracılığıyla diyalogların verilmesi, bu süreci öğrenci açısından kolaylaştırabilir. Bir dilin öğrenilmesinde en önemli noktalardan birisi o dilde iletişim kurabilmektir.

Yabancı dil öğretiminde dilin dört temel becerisinin gelişimini sağlamaya yönelik Demirel bazı ilkelerden bahseder. Bunlar; öğretim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme, görsel ve işitsel araçları kullanma, gerekli durumlarda anadil kullanımına başvurma, bir defada tek bir yapıyı öğretme, edinilen bilgilerin günlük yaşamda kullanımı ve transferini sağlama, öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma ve farkında

olma ile öğrencileri güdüleme, cesaretlendirme ve motivasyon konusunda destekleme şeklinde başlıklandırılabilir (Demirel, 2019, s. 30-32).

Yabancı dil öğretiminde temel ilkelerden sonra dikkat edilmesi gereken genel ilkeler de bulunmaktadır. Bu konuda Demirel, yabancı dil öğretimine dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinliklerle başlanması böylelikle de hedef dildeki temel cümle kalıplarının öğrenmesi ve ezberlenmesinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken, hedef dilin seslerini doğru telaffuz etmeleri, ana dilleri ile hedef dil arasında sorun olabilecek ses ve yapıları öğrenmeleri ve her öğrenilen yeni bilgide önceki örnekler ile bağlantı kurulması süreç açısından önem arz etmektedir. Eğitim yöntemi olarak öğretim materyallerinin kolaydan zora, somuttan soyuta olacak şekilde sıralanması, yeni bilgi ve sözcüklerin öğretimine bilinenden başlanması, bütün bilgilerin aynı anda öğrenciye verilmeden bir sıralama takip edilmesi, bir defada tek bir soruna odaklanılması ve onun çözülmesi, öğrencilere öğrendikleri dil alanında pratik yapma imkânı verilmesi ve dil öğretiminde öğrenilenlerin kullanılması ihtiyaç duyulan bir alandır. Bu sırada öğrencilerin hatalarını düzeltme imkânı da doğar ve bu hataların zamanında düzeltilmesi dilin doğru öğrenilmesi açısından değer taşımaktadır. Hataların yerleşmeden düzeltilmesi, dil öğretiminde telaffuz hatalarının azaltılması ve önlenmesinde dolayısıyla da konuşma becerisinin gelişiminde önem taşımaktadır. Bir yabancı dil öğrenirken en sık karşılaşılan ve öğrenme güçlüğü oluşturan alanlardan biri de hedef dilin kültürü ile ilgilidir. İki kültür arasındaki farklılıklardan yararlanmak ve hedef dilin kültürünün de dil öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi, öğretimdeki güçlükleri azaltacak bir etkiye sahip olabilir. Bunların yanı sıra sınıfta farklı sosyo-ekonomik düzeylerden öğrencilerin bulunabileceği ve bireysel farklılıkların olacağı da dikkate alınarak bir öğretim süreci planlanmalıdır. Dil eğitimcisinin, dersi planlarken hem teknik olarak hem de yöntem olarak çeşitlilik ve farklılıklardan yararlanması sınıf içi bu farklılıkları gidermede ve azaltmada göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilere sorumluluk verilmesi, bireysel ve grup çalışmaları için teşvik edilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca ölçme-değerlendirme aşamasında, öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerin soru olarak sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması da geçerli bir ölçme-değerlendirme yapılması bakımından önemlidir (Demirel, 2019, s. 32-33).

Arap öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine dair zorlukların saptanması ve çözüm önerilerinin sunulmasına yönelik yapılan bu çalışmada, Türkçenin farklı yapısı, harflerin telaffuzu, Türkçede bulunan aksanlar, dil eğitiminin daha çok gramer bilgisi verilerek yapılandırılması ve bunun üzerine inşa edilmesi gibi konular en sık ifade edilen başlıklar olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencinin uyum katılım sürecinden de kaynaklanan bazı sorunlar tespit edilmiştir.

Dil-kültür ilişkisi bağlamında yabancı dil

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kültür; "tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içerisinde 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" (TDK) olarak tanımlanmaktadır. Kültür, bir milleti millet yapan, onu diğerlerinden ayırıp farklı yönlerini ortaya çıkaran o topluma has milli değerlerin bütünüdür. Bu tanımlardan hareketle dil; bir milletin sesi ve düşünce dünyasının bir yansıması olarak kültürün temel parçalarından biridir. Çünkü dil ile ortak geçmiş, geleceğe aktarılır ve değerlerin de yeni nesillere öğretilmesi sağlanmış olur. Bir toplumun kendine ait değerlerini oluşturan töre ve görenekler, geleneklerle ilgili kuruluşlardır ve bunların nesiller arası aktarımı da bildirme ile yani dil ile mümkündür (Akarsu, 1998, s. 89). Bu haliyle dil, insanlar

arasında iletişimi ve etkileşimi sağlayan bir araç olması özelliği ile bunların gerçekleşmesi için de bir bağlama ihtiyaç duymaktadır. Her bağlamın içinde bir kültür öğesi bulunmasından dolayı, dil kültürden ayrı düşünülemez ve yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin kullanılmasının dil edinim sürecine olumlu katkı sağlayacağı görüşü üzerinde birleşilmiştir (Bölükbaş, Keskin, 2010, s. 222).

Her milletin bir dili ve dolayısıyla da her dilin kendine özgü bir dünya görüşü vardır. Kültürü oluşturan bir parça olarak bu dilin, bir ortaklığı simgelemesi doğaldır. Bir dili diğerlerinden ayıran, başka dil göstergelerine sahip olmak değil başka bir düşünme ve görüş biçimine sahip olmaktır. Bunu da sağlayan dilin içindeki kültürel arka plan ve anlam dünyasıdır. Bu dil sayesinde insanlar dünyayı farklı kavrayıp dünyaya farklı bir perspektiften bakarlar. Bütün bu farklılıkların etkileşimi dillere de ayrı bir karakter verir ve dilleri çeşitlendirir. Dolayısıyla her dilin bütün bir kavramlar dokusu bulunması, insanlığın bir bölümünün tasarlama biçimini içermesi ve her dilin kendine özgülüklerle bir dünya görüşünü yansıtması, yabancı dil öğreniminin de yeni bir bakış açısı ve dünya görüşü kazandırmasını ifade eder (Akarsu, 1998, s.63-64).

Her dilin ayrı bir kültürü, ayrı bir toplumu ve buna bağlı olarak ayrı bir dünya görüşünü yansıtması doğaldır. Humboldt bir ulusun dilinden o ulusun kültürüne, dünya görüşüne inilebileceğini savunur ve dilin bir ulusun ruhunun dış görünüşü olduğunu belirtir. Ona göre diller uluslar ile birlikte gelişir ve onların tinsel özelliklerinden kurulurlar (Aksan, 2015, s. 65).

Humboldt'a göre dil, düşünceye bağlıdır. Yapısal dilbilim çalışmalarına göre ise, her dilin ayrı bir yapısının olduğu kabul edilir. Bu ayrılıklar, sözcükler, ekler, dizimsel işlemler ve dilbilgisel ulamlarda saklıdır. Bu da her dilin kendi konuşucusuna ayrı bir algılama-yorumlama biçimi yani bir dünya görüşü sunar. Sapir'e göre de dil kültüre bağımlıdır; kültür ise, oluştuğu çevrenin etkisi altındadır. Yabancı dil öğrenimi bakımından bu ilişkiler sözcük düzeyinde şöyle sıralanabilir:

1. Anadilde bir tek sözcüğe karşılık yabancı dilde birden çok sözcük bulunabilir.
2. Üstterim ya da altterim boşlukları olabilir.
3. Anlam alanları (renkler, akrabalık ilişkileri, doğal ayrımlar) ayrı ayrı bölünmüş olabilirler (Demircan, 2013, s.15).

Dili oluşturan kültürel unsurların hedef dili öğrenen öğrencilere doğru bir şekilde öğretilmesi onların sağlıklı ve doğru iletişim kurması bakımından büyük önem taşımaktadır. Kültür kavramının çok yönlü ve boyutlu bir özelliğe sahip olması, o kültürün dilini öğrenen öğrenici grubunda yine aynı sebeplere bağlı olarak farklı anlamlar ortaya çıkmasına ve algılama çeşitliliğine yol açabilmektedir. Bunun, sosyal ve kültürel öğelerin üretildikleri döneme ilişkin özellikler ve anlamlar taşıyor olmasıyla da ilgisi vardır. Bu noktada bir yabancı dil öğrencisinin yaşadığı zorluklar için şunu söylemek mümkündür; hiçbir insan tam olarak yabancı bir dilin dünya görüşü içine dâhil olamaz. Çünkü o da kendi anadilinin dünya görüşü etkisi altındadır (Akarsu, 1998, s. 64). Dolayısıyla ana dil ve hedef diller bağlamında farklı kültür ve özelliklere sahip olunması, sosyal ve kültürel unsurların yanlış algılanmasından kaynaklı iletişim sorunlarını ortaya çıkarabilmektedir. Bu bağlamda dil öğretiminde deyimler ve atasözleri kültürün bir parçası olarak önemli role sahip unsurlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi özelinde düşünüldüğünde; Türkçede günlük yaşantıda yaygın olarak deyimlere, atasözlerine ve güzel sözlere yer verilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminin bir bütün olarak ilerlemesi ve günlük hayattan kopuk olmaması bakımından dil ve kültür ilişkisi önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürünün tanınması ve bilinmesi o dilin tam ve eksiksiz öğrenimi açısından elzemdir.

Dilin gelişimini toplum doğrudan etkilediği ve dil, toplumla birlikte geliştiği için yabancı dile tam anlamıyla hâkim olabilmenin şartı da düşünme biçimi bakımından o toplum gibi düşünebilmektir. Bu bağlamda şu örnekler kültürel farklılıkların yansıması olarak gösterilebilir. Türkçede "kuzguna yavrusu anka kuşu görünür" atasözü Arapçada "القردُ في عين أمه غزال" (annesinin gözünde maymun, ceylan gibidir) şeklinde kullanılır. Diğer bir örnek Türkçede "eşeğe altın semer de vursan eşek, eşektir" atasözü Arapçada "القرد قردٌ ز إن لبس الحرير" (maymun, ipek de giyse maymundur) biçiminde kullanılmaktadır. Bir başka örnek de deyim olarak Türkçede "bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor" ifadesi Arapçada "تُمطِر كأفواه القرب" (su tulumlarının ağızlarından akar gibi yağmur yağıyor) olarak söylenmektedir. Atasözleri örneklerinde görüldüğü gibi Türkçede karga ve eşek kullanılırken Arapçada maymun kullanılmıştır. Bunun nedeni de o coğrafyalara ait en bilindik türünün seçilmesidir. Kültürel farklılıklar hayvanlar üzerinden sembolize edilmiş ve toplumu yansıtan bir özellik olmuştur denilebilir. Verilen örneklerde de görüldüğü üzere; aynı amaca yönelik söylenmiş sözler olmalarına rağmen toplum ile onun kültürünü ve düşünüş biçimini ortaya koyan bir hal almıştır (Bölükbaş, Keskin, 2010, s. 225-226). Başka bir örnek de pamuk prensesin arabasının balkabağına dönüşmesi ile ilgilidir. Amerika'da ö dönemde en çok ekilen ekin balkabağıdır. Ya da ülkemizde hiçbir zaman panda olmamıştır ve dolayısıyla panda ile ilgili bir Türk atasözü de yoktur.

Arapça-Türkçe dil çifti

Dünya dilleri arasında Türkçe, Ural-Altay dilleri grubunda yer alan sondan eklemeli bir dildir. Arapça ise Sami dilleri ailesinde yer alan çekimli-bükümlü bir dildir. Arapçada 28 harf vardır ve bunların her birinin kendine has, özel bir mahreci bulunmaktadır. el-Halil ile başlayıp Sibeveyh tarafından geliştirilen Arapçadaki fonetik konulu çalışmalar ilk olarak İbn Cinni tarafından da sarf ve nahiv bilimlerinden bağımsız bir bilim olarak ele alınmıştır (Sarıkaya, 2004, s.117). Arapça ve Türkçenin tipolojik özellikleri farklılıklar gösterse de her iki dilin de kendine has özellikleri ve benzer yönleri vardır. Bu bağlamda Arapça-Türkçe dil çifti özelinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yaşadığı bir takım zorlukların aşılması için farklılıklar üzerinden dil öğretim sürecinin yönetilmesi, onların bu süreci daha az hatayla tamamlamasına olanak sağlayabilir. Arap öğrencilerin karşılaşabileceği zorlukları önceden bilmek ve hata yapılmasını önlemek konusunda Lado'nun (1957, s.2) şu görüşü yol gösterici olabilir; yabancı dil öğrenen bireyler kendi kültürlerindeki ve dillerindeki biçimleri, anlamları hedef dile ve kültüre aktarma eğilimi göstermektedirler. Bu durum gerek üretici olarak, konuşmaya ve hedef dilin kültüründe edimde bulunmaya çalıştıkları zaman, gerekse alıcı olarak hedef dili ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıkları zaman gerçekleşmektedir.

Türkçe öğrenen Arap öğrenciler özelinde yapılan dil yanlışları için genel bir sınıflandırma yapıldığında; dil aktarımı, toplumdilbilimsel konum ve nedensiz olarak bazı sözcük ya da yapıların öğrenciye zor gelmesi olarak bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Bölükbaş, 2011, s. 1359).

Dillerin yapısal farklılıkları

Türkçe ve Arapça arasında, yapısal olarak var olan farklılıklar, öğrencilerin dil öğrenme sürecini etkileyebilmektedir. Bu iki dil özelinde bir karşılaştırma yapıldığında fonetik (ses bilgisi), morfolojik (biçim bilgisi), etimolojik (köken bilgisi), semantik (anlam bilgisi) ve sentaks (cümle bilgisi) yönlerinden farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Dilin en küçük yapı taşı sestir. Kelimeler hecelerden, heceler seslerden oluşur. Türk dili açısından bir kelimeyi hecelere ayırmak mümkün iken Arap dili açısından böyle bir durum söz konusu değildir.

Arapça için de en küçük yapı taşı sestir ancak Arapçada Türkçede olduğu gibi kelimeleri hecelere bölmek olanaksızdır. Türkçede bulunan "ç, j, o, ö, p" gibi bazı sesler Arapçada, Arapçada bulunan " ث، خ، ض، ع، غ" gibi bazı sesler Türkçede yoktur. Bu seslerden kaynaklı telaffuz sorunları ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle seslerin doğru telaffuz edilişinin öğrenilmesi Türkçenin yabancı dil öğretiminde kritik role sahip unsurlardan biridir. Dolayısıyla ses ve telaffuz öğretimine yabancı dil öğretiminin ilk aşamalarında yer ve önem verilmesi zorunluluktur. Çünkü bozuk bir telaffuz ile iletişim kurmaya çalışmak, öğrenci açısından sürekli eksiklik ve yabancılık hissini besleyecektir.

Türkçede sesli harfler vardır. Ancak Arapçada harflere ses veren hareke denilen işaretler vardır. Sesli harfler ve harekeler farklılığı Arap öğrenciler için sorun olan konulardan biridir ve dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyen, onları zorlayan bir husustur. Alfabe olarak bir karşılaştırma yapıldığında ise Türkçe soldan sağa yazılıp okunurken Arapça sağdan sola yazılarak okunan bir dildir. Türkçe bir kelimeyi satır sonunda hecelerine bölerek bir alt satıra taşıyabiliyorken aynı durum Arapça için geçerli değildir. Arapçada kelimeler hecelere ayrılarak alt satıra taşınmaz. Bu bağlamda bir yabancı dil öğretilirken alfabeden yani harflerden ziyade o dile seslerin öğretimi önem kazanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçenin yapısından kaynaklı bazı farklılıklar vardır ve bunlar da öğrenme güçlüklerine sebep olabilmektedir. Morfolojik olarak sondan eklemeli bir dil olan Türkçede sözcüğün kökü değişmez. Sadece kelimenin köküne getirilen ekler değiştirilmek suretiyle yeni anlam birimleri oluşturulur. Bu sayede tek bir kökten birçok yeni sözcük elde edilir (Hengirmen, 1997, s.113). Bu aşamada ekler arasındaki ses ahengi ve bu ahengin sağlanması Türkçenin belirgin özelliklerinden biridir. Bükümlü bir dil olan Arapça konuşucusunun buna yabancı olması Arap öğrenciler için dil öğrenme sürecinde güçlük oluşturmaktadır. Özellikle de hal-durum eklerinde sorunlar yaşadıklarını ifade eden öğrencilerde bu durumun anadili etkisinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bununla bağlantılı olarak cümle kuruluşunda özne-yüklem uyumu ve öğeler arasındaki uyum gibi sorunların görülmesi de yüksek bir orana sahiptir. Türkçe-Arapça dilleri özelinde bu durum iki dilin farklı yapısal özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir. Ancak bu durum yabancı dil olarak öğretilen bütün dillerde rastlanabilecek bir durumdur ve doğaldır.

Semantik açısından bakıldığında da her iki dilin kendine özgü fiil yapısı ve çekimleri, sıfatları, edatları vardır. Ayrıca Arap diline özgü erillik-dişillik (müzekkerlik-müenneslik) kalıbı Türkçede olmayan bir husustur. Türkçe ve Arapça dilleri özelinde kelimeler düzeyinde yapılan aktarımlarda anlam kayması, anlam değişmesi veya daralması-genişlemesi gibi durumlar Arap öğrencilerde bazı güçlüklere yol açmaktadır. Özellikle de her iki dilde söylenişte aynı ancak anlamda farklılaşmış kelimeler düzeyinde yaşanan bu durum öğrencilerde ana dil etkisiyle Arapçadaki anlama göre düşünmelerine neden olmaktadır.

Bu bağlamda Arapçanın en belirgin özelliklerinden biri olan irab konusu da bazı güçlüklere yol açmaktadır. Genel olarak irabı kelime sonlarında yapılan harf ve hareke değişikliği olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla fiil-fail uyumunun sağlanması ve isim cümlelerinin –dır, -dir ekiyle bitirilmesi konularında zorlandıklarını ifade eden öğrenciler, Türkçede cümle kuruluşu ve öğelerin sıralanışında daha çok hata yapmaktadırlar. Türkçede cümleler genel olarak devrik olarak ve fiil ile özne yan yana olacak biçimde cümle kurma eğilimindedirler.

Bu noktada diğer bir sorun da yabancı dil öğretimine gramer ile başlanması olarak görünmektedir. Duyuşsal olarak dili öğrenmeden doğrudan gramer ile dil öğretimi özne-yüklem uyumu konusundaki hatalara yol açabilmektedir.

Öğretmen yeterlilikleri

Yabancı dil eğitiminde seçilecek olan yöntem, dilin öğrenimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü yöntem, dil öğrenme sürecini öğretmen ve öğrenci kadar etkileyen önemli bir role sahiptir. Ne var ki eğitmenin seçeceği yöntemi etkileyen bazı unsurlar da bulunmaktadır. Genel olarak öğretim yöntemlerini etkileyen bu unsurlar, eğiticinin eğitimi, ders yükü, öğretmeye yönelik şevki, alışkanlıkları ve kendi kişilik özellikleri şeklinde sıralamak mümkündür (el-Hûlî, 2000, s.10). Geleneksel ve modern dil öğretim yöntemleri günümüzde artık daha net ve belirgin çizgilerle birbirinden ayrılmakta ve hedef dilin öğrenimine yönelik olarak bir seçim yapılarak süreç yönetilmektedir. Bu bağlamda her ne kadar öğretmen kendi öğrendiği yöntem üzerine bir ders planı yapılandırsa da eğitimini destekleyen ve yeniliklere açık olan eğitimciler için bu çok geçerli olmayabilmektedir.

Hedef dil ile ana dil arasındaki farkları bilmek, benzerliklerden yararlanmak hem öğrenci hem de eğitimci açısından yabancı dil öğrenimi-öğretimi sürecini kolaylaştırıcı bir unsurdur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sorunların daha çok etkili bir yöntem seçme konusunda yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Çünkü yabancılara Türkçe öğretiminde gelişen teknolojiyle birlikte kullanılan yöntemler de artmakta ve çeşitlenmektedir. Dolayısıyla modern çağda öğrenci talep ve isteklerine göre, koşullarına uygun ve teknolojiyle uyumlu yöntemlerin seçilmesi onların ihtiyaçlarına daha iyi ve net cevaplar verebilecek nitelikte olması elzemdir. Bu konuda Türkçe öğrenen yabancılar için bu dilin öğretiminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha özellikli yöntemler seçilerek etkili bir öğretim sağlanabilir. Bu özellikli yöntemlerin seçimi, Türkçe öğrenme hedefleri ve ihtiyaç duydukları dil becerisi de göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerinin biri ya da birkaçı ile ilgili yeterliliklerini geliştirmek isteyen öğrenciler için de seçim yapılırken bunlar dikkate alınmalıdır (Bölükbaş, Keskin, 2010, s. 230).

Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki; yabancı dil öğretiminde ana unsurlardan biri de eğitmenin seçeceği ders materyalidir. Ders kitapları özelinde bu durum değerlendirildiğinde hedef dilin kültürel alt yapısını da öğrenciye sunan, öğrencinin sosyo-kültürel anlamda da uyumunu sağlayan kitaplar önem arz etmektedir. Ders kitaplarının içerdiği metinler bağlamında, her metnin içinde oluştuğu toplum ve toplumsal konum gereği belirleyici bir takım iletişimsel özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu özellikler bazı değişkenlere göre farklılık arz eder. Bazen tek bir sesten ya da bir sözcükten oluşan bu dilsel göstergeler öğrencinin kendi kültüründe yer almadığı durumlarda eğitim öğretim sürecine etki edebilir (Göktürk, 2002, s.17).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitmenin seçeceği ders kitapları ve öğretim yöntemi, dili öğrenme hususunda ayrı bir konuma sahiptir. Kitapların nitelikli ve işlevsel olup olmaması dil öğrenme sürecini etkileyeceği gibi tercih edilen yöntem de hedeflere ulaşmada belirleyici rol oynayabilir. Bu sebeplerden dolayı eğitmenin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, hedefe ulaşmayı sağlayacak ve kolaylaştıracak seçimler yapması yabancı dil öğreniminde etkin bir görev üstlenmektedir.

Öğrenci kaynaklı sorunlar

Eğitim öğretim sürecini etkileyen öğrenci kaynaklı bazı faktörler bulunmaktadır. Yaş, hazır bulunuşluluk düzeyi, öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel çevresi gibi bu etkenler dil öğrenim sürecini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir eğitim ortamında aynı amaç için

bir araya gelen öğrenciler genel olarak benzer koşullara ve özelliklere sahip olsalar da bireysel farklılıkları onların öğrenme stili hakkında bilgiler sunmaktadır. Öğrenme sürecinde belirleyici bir rolü olan algılama, bilgiyi düzenleme ve kendine mal etme ile var olan bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi yetenekleri öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Gregorc'un öğrenme stillerine göre öğrenciler, somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerine sahiptirler (Ekici, 2002). Bu durum da öğrencilerin düzey farklılıkları ile dil öğretim sürecinde yaşayabilecekleri farklı sorunlara işaret etmektedir. Aynı eğitim ortamında aynı topluma ait olan ancak farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğrenciler arasında öğrenme birliğinin sağlanması ve hedeflerin ortak bir biçimde gerçekleştirilmesi eğitim-öğretimin nihai amaçları bakımından önem taşımaktadır. Bunun için de bireysel farklılıkların en alt düzeye indirgenmesi gereklidir.

Türkçenin yabancı dil olarak Arap öğrencilere öğretiminde sorun tespiti amacıyla yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen öğrenci kaynaklı sorunlardan biri ses-telaffuz düzeyinde yaşanmaktadır. Öğrenciler genel olarak Türkçe harflerin özelliklerinden, mahreç farklılıklarından, sesli harflerden ve g-k, b-p, c-j gibi benzer harflerin seslendirilmesinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle sesli harfler hususu Arap öğrenciler için anlaşılması güç noktalardan biridir. Arapçada sesli harflerin olmayışı ve harflere ses veren harekelerin olması Türkçenin harflerinin öğretilmesi ve telaffuzuna daha fazla zaman ayırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Yine öğrenci görüşmelerine dayanarak elde edilen diğer bir sorun ise, Türkçenin cümle yapısı ile ilgili ortaya çıkan sorunlardır. Türkçede cümle kuruluşu hem Arapçaya hem de Arap öğrencilerin aşina oldukları İngilizceden çok farklıdır. Türkçede fiilin sonda olması öğrenciyi bu süreçte zorlayan unsurlardan biridir. Konuşma becerisinin gelişimi açısından da ket vuran bir durum olması nedeniyle bu husus öğrenciler tarafından "en zoru" olarak tanımlanmıştır. Arap öğrenciler cümle kurarken anadil etkisiyle özne ile fiili Arapçada olduğu biçimiyle birbirine yakınlaştırma girişimindedirler. Ancak Türkçede böyle bir durum bazen devrik cümle yapılarına bazen de anlamı bozuk cümle terkiplerine dönüştürmektedir.

Türkçe ve Arapça, hem tarihi hem de kültürel yönden uzun ve ortak bir geçmişe sahip iki dildir. İki kültürün birbirleriyle yakın ilişkileri sonucu diller arasında kelimeler düzeyinde aktarımlar gerçekleşmiştir. Bu da ortak kelimeler sorunu olarak sınıflandırılabilecek, söylenişleri aynı ancak anlamları farklı olan kelimeler sorununu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, verilen örneklere bakıldığında; "müsaade" kelimesi Türkçede izin anlamında kullanılan bir kelimedir. Aynı kelime Arapçada yardım etmek anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenen Arap öğrenciler bu kelimeyi duyduklarında akla ilk gelen anlamın yardım etmek anlamı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde "müsait" kelimesi de Türkçede uygunluk bildirirken Arapçada yine yardım eden kişi anlamında kullanılmaktadır ve öğrencide yanlış anlamlandırmaya neden olduğunu bildirmişlerdir.

Bu noktada örnekleri çoğaltmak mümkündür. Arapçada "duvar" kelimesi "dönen şey" anlamında kullanılmaktadır. Oysaki Türkçede kullanımı evin etrafını saran anlamında dönüşmüş ve değişmiştir. Türkçedeki duvar kelimesinin Arapçada karşılığı "جدار" kelimesidir. Benzer şekilde Arapçada "yazmak" anlamında bir fiil olan كتب'den üretilen "mekteb" yazı yazılan yer, kütüphane, ofis anlamlarında kullanırken Türkçede "okul" anlamında kullanılmaktadır.

Sonuç ve değerlendirme

Modern çağda artık bir yabancı dil öğrenmenin önemi ve buna duyulan ihtiyaç herkesçe bilinmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme sürecinde sorun tespiti ve bu sorunlara yönelik çözümler bu süreci kolaylaştırma ve sürece hız kazandırma bakımından kayda değer bir role sahiptir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel problemini oluşturan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Arap öğrenciler özelinde sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uzun ve bir geçmişe dayanmaktadır. Dünya çapında en çok konuşulan diller arasında yer alan Türkçe, yaşanan teknolojik ve kültürel değişimlere uygun olarak en çok öğrenilmek istenen ve ilgi gören dillerden biridir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin görüşlerinden hareketle elde edilen bilgilere göre; yabancı dil öğretiminde kültürün önemi yadsınamaz bir role sahiptir ve öğrencilere hedef dilin kültürü hakkında yeterli bilgi sunulması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dil öğrenmenin sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmeden oluşan bir edinim olmadığı aynı zamanda hedef dilde etkili bir iletişim kurabilmenin de önemi vurgulanmıştır. Bu nedenle kültürel farklılıklar hakkında öğrenciye farkındalık kazandırılması, hangi sözcüğü hangi bağlamda kullanıp kullanamayacağı bilgisi ya da bir davranışın o toplumdaki sosyokültürel arka planı dil öğretim sürecinde önem arz etmektedir. Dolayısıyla hedef dilin kültürünün dil öğretiminde göz ardı edilemez bir yeri vardır. Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklar olarak bir genelleme yapmak mümkündür.

Burada şuna da değinmek gerekir ki; öğrenci kaynaklı sorunlarda eğitimcinin önemli bir rolü vardır sonucuna da varılmaktadır. Hem kendi ülkesinden uzakta olup yeni kültüre ve ortama uyum sağlamaya çalışan öğrenciler hem de bu öğrencilerin yaşayabilecekleri kaygı durumlarını azaltmak belirli bir oranda eğitimcinin katkılarıyla çözülebilir. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sağlamak, bu süreçte zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmek dil öğrenme sürecini kolaylaştırıcı etki yaratabilir. Yine eğitimcinin rolü bağlamında, öğrenci hedef ve ihtiyaçlarına göre seçilecek yöntem ve teknikler sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek eğitimcilerin alana hâkimiyetleri ve yeterliliklerinin pedagojik olarak sağlanması kadar Türk kültürün aktarıcısı olarak da önemli rolleri ve görevleri olması nedeniyle bu anlamda yeterliliklerinin sağlanması da önemli bir husustur.

Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandığı konulardan biri de durum-hal ekleridir. Bununla ilgili somutlaştırılmış bir eğitim sürecinin öğrenciye olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Örneklerin çoğaltılması ve somutlaştırılmasının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda literatürde birliğe ihtiyaç olduğu da tespit edilmiştir.

Sonuç olarak değişen dünyada Türkçeye ilgi ve Türk kültürüne merak giderek artmaktadır. Bu anlamda yabancılara Türkçenin öğretilmesi hususunda daha sistemli ve interaktif çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde dikkate alınacak temel ilkeler ile genel prensipler olası sorunları aşmak için rehber niteliğindedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. (4. baskı) Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. (6. baskı) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bölükbaş, F., Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall. S.221-235.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi*. (10. baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. Eğitim ve Bilim. C.27. S.123 (42-47).

El-Hûlî, M. 'A. (2000). *Arapça öğretim metotları*. (C. Akçay, Çev.) Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Ergin, M. (1998). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Göktürk, A. (2002). *Çeviri: Dillerin dili*. (4. baskı) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hengirmen, M. (1997). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.

Sarıkaya, M. (2004). Araplarda fonetik ilminin doğuşu. Bilimname IV/1. S.117-131.

İnternet Kaynakları

Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi 08.11.2022

Türk Dil Kurumu. Kaşgarlı Mahmud. https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/ Erişim Tarihi 26.10.2022

25. Eski Türkçe "kisi/kişi" sözcükleri üzerine

Gizem ULUSCU[1]

APA: Uluscu, G. (2022). Eski Türkçe "kisi/kişi" sözcükleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 413-421. DOI: 10.29000/rumelide.1221866.

Öz

Köktürkçe ve Eski Uygur Türkçesi dönemlerinde */s/* ve */ş/* ünsüzlerinin ses değeri tam olarak bilinememektedir. Köktürk ve Eski Uygur Türkçesi devri eserlerinde bu iki harfin birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durum eski Türk yazıtlarından itibaren tanıklanan *kisi* 'zevce' ve *kişi* 'insan' sözcüklerinin birbirleriyle karıştırılmasına yol açmaktadır. Bu sözcüklerin iki ayrı sözcük mü, yoksa çok anlamlı tek bir sözcük mü olduğu tartışılagelmiştir. Sözcüklerin etimolojilerinin bilinememesi de bunun tespitini zorlaştırmaktadır. Etimolojik sözlüklerde de bu konuyla ilgili bir birlik olmadığı görülmektedir. Sözcükler, kimi sözlüklerde aynı madde başında gösterilirken kimi sözlüklerde ise iki ayrı madde başında ele alınmıştır. *Kişi* 'insan' sözcüğü Türkçenin tarihî ve çağdaş dönemlerinde tanıklanmaktadır. Sözcük, Azerbaycan Türkçesi, Türkmence, Özbekçe, Yeni Uygur Türkçesi, Kırgızca, Kumukça, Karaçay-Balkarca ve Karaimcede aynı zamanda anlam daralmasına uğramış şekilde 'erkek; koca' anlamlarında da kullanılmaktadır. *Kisi* 'zevce' sözcüğü ise Dîvânu Lugâti't-Türk'te ve Kutadgu Bilig'in Arap harfli nüshalarında geçmektedir. Arap alfabeli metinlerde */s/* ve */ş/* ünsüzleri farklı iki harfle gösterildiği için *kisi* sözcüğü bu eserlerde açıkça görülmektedir. Sözcüğe Karahanlı Türkçesi devrinden sonra Türkçenin tarihî devirlerinde rastlanmamıştır. Çalışmada çağdaş Türk dilleri sözlükleri de taranmış ve sözcüğün çağdaş Türk dillerinden Halaççada geçtiği tespit edilmiştir. Türklerin tarih boyunca kullandıkları alfabelerde *kisi* sözcüğünün yazımı araştırılmıştır. Ayrıca toplum dilbilimi açısından *kişi* sözcüğünün cinsiyet çağrışımları da araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde elde edilen bulgular değerlendirilerek bu sözcüklerin iki ayrı sözcük olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Eski Türkçe, kisi, kişi, s/ş meselesi

On the Old Turkic words "kisi/kişi"

Abstract

The phonetic value of */s/* and */ş/* consonants is not known exactly in Köktürk and Old Uyghur periods. It is seen that these two letters are used interchangeably in the works of Köktürk and Old Uyghur Turkic. This leads to the confusion of the words *kisi* 'wife' and *kişi* 'human', which has been used since old Turkic inscriptions. It has been debated whether these words are two separate words or a single word with multiple meanings. The fact that the etymologies of the words are not known makes it difficult to determine this. It is seen that there is no unity on this issue in etymological dictionaries. These words are shown in the same lexical entry in some dictionaries, and in two different lexical entries in some dictionaries. The word *kişi* 'person' is witnessed in the historical and modern periods of Turkic. This word is also used in the meaning of 'man; husband' in Azerbaijani, Turkmen, Uzbek, Uyghur, Kyrgyz, Kumuk, Karachai-Balkar, Karaim languages. The Word kisi 'zevce'

1 Arş. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), gizem.uluscu@hotmail.com, 0000-0001-5528-0159 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221866]

is mentioned in Dîvânu Lugâti't-Türk and in the Arabic copy of Kutadgu Bilig. Since the consonants /s/ and /ş/ are shown with two different letters in Arabic scripts, the word *kisi* is clearly seen in these works. The word is not found in the historical periods of Turkic after the Karakhanid Turkish period. Modern Turkic languages dictionaries were also scanned in the study. It has been determined that the word is used in Khalaj, one of the modern Turkic languages. The spelling of the word *kisi* in the alphabets used by the Turks throughout history has been investigated. In addition, gender connotations of the word *kişi* in terms of sociolinguistics were also included in the research.In the conclusion part of the study, the findings obtained were evaluated and it was emphasized that these words were two different words.

Keywords: Old Turkic, kisi, kişi, the matter of s/ş

Giriş

Eski Türkçe *kisi* ve *kişi* sözcükleri Köktürkçe ve Eski Uygur Türkçesi dönemlerinde kimi zaman */s/* kimi zaman ise */ş/* harfleriyle yazılmıştır. Köktürkçe ve Eski Uygur Türkçesi dönemlerinde */ş/* ve */s/* ünsüzlerinin ses değeri tam olarak bilinememektedir. Bu durum şu sorunu doğurmuştur: *Kisi* ve *kişi* sözcükleri iki ayrı sözcük mü yoksa çok anlamlı tek bir sözcük müdür?

Eski Türk alfabesinde /ş/ sesini karşılamak için kimi zaman s^1 ve s^2 imlerinin de kullanılması bu durumun ses bilgisel bir durum mu yoksa bir imlâ özelliği mi olduğu konusunda fikir ayrılıklarına yol açmıştır.

Thomsen eski Türk alfabesinde s^1 ve s^2 imlerinin aynı zamanda */ş/* ünsüzünü de temsil ettiğini belirtmiştir (1896: 36-39). Radloff da Thomsen'le aynı fikirdedir (1897: 18-19). Ramstedt eski Türk alfabesinde */s/* ve */ş/*'nin yazımında tutarlılık olmadığını belirtmiş ve bu durumu Köktürkçede bu iki sesin kulağa çok benzer gelmesine bağlamıştır (1957: 99) Malov ise Köktürkçenin edebî dilinde */ş/* sesinin mevcut olduğunu; ancak halk dilinde bu sesin */ş/* yerine */s/* olarak işitildiğini savunur (1952: 125-126). Tekin de Malov'a katıldığını belirterek Köktürkçe */ş/*'nin s^1 ve s^2 imleriyle yazılmasının *ş* > *s* değişiminin tarihinin çok eski olduğunu gösterdiğini ifade eder (1966: 417; 1968: 94). Amancolov (1970: 168) ve Erdal (2004: 82) da durumun sadece bir yazım özelliği olarak algılanmasını doğru bulmaz.

Ayrıca Şine Usu Yazıtında ve Irk Bitig'de */ş/* ünsüzünü karşılamak için ayrı bir im bulunmaz (Tekin 1968: 94).

Bu sorunun Eski Uygur Türkçesinde de devam ettiği görülmektedir. Gabain, pek çok yazmada */s/* ve */ş/* ünsüzlerinin birbirinden farksız olduğunu belirtmektedir (1988: 11).

Bu sorunu incelemeye başlamadan önce hem araştırmacıların bu sözcüklerle ilgili görüşlerine ve okuma-anlamlandırma denemelerine hem de sözcüklerin etimolojik sözlüklerdeki durumuna bakmakta fayda var.

1. Araştırma tarihi

Bang, *kişi* 'insan' sözcüğünün 'eş, zevce'yi belirtmek için de kullanıldığını düşünmüştür (Bang 1925: 245). Clauson ise eski Türk alfabesinde ve eski Uygur alfabesinde *kisi* ve *kişi* sözcüklerinin birbirlerinden ayırt edilemez olduğunu belirtmiş; ancak *kisi* 'eş, zevce' ve *kişi* 'insan' sözcüklerini ayrı madde başlarında göstermiştir (EDPT 749a, 752b).

Sözcük ESTJa'da *kişi* başlığı altında incelenmiştir. Köktürk ve Uygur dönemi eserlerinde geçen *kisi* 'eş, zevce' sözcüğüyle *kişi* 'insan' sözcüğünün aynı olduğu savunulmuştur (ESTJa V 78). VEWT'de sadece *kişi* 'insan' maddesi bulunmaktadır (VEWT 272b). DTS'de ise *kis* ayrı maddede gösterilerek 'eş, zevce' olarak anlamlandırılmış, *kişi* maddesinde ise 'insan' ve 'eş, zevce' anlamları birlikte verilmiştir (DTS 310a-b). Gülensoy da *kisi* ve *kişi* sözcüklerini aynı madde içinde değerlendirmiştir (TKBS 528b). Eren *kişi* sözcüğünü madde başı olarak alarak sözcüğe 'insan, kimse, şahıs', 'eş, koca', 'erkek' anlamlarını vermiş ve sözcüğün etimolojisinin açık olarak bilinmediğini belirtmiştir (TDES 247a). Wilkens *Eski Uygurcanın El Sözlüğü* adlı eserinde *kişi* 'insan, kişi' ve *kişi* 'kadın, eş' maddelerini ayrı madde başlarında vermiştir (2021: 385b, 386a) Talat Tekin *kişi* sözcüğünün eski bir **kilçi*'den gelişmediyse sözcüğün köken olarak bilinmeyen eski bir alıntı olduğunun varsayılabileceğini söylemiştir (Tekin 1986: 153). Tenişev *insan* maddesinde *kişi* sözcüğünü vermiş ve sözcüğü 'insan' ve 'erkek' olarak anlamlandımıştır. Tenişev de sözcüğün etimolojisinin belirsiz olduğunu ifade etmiştir (2001: 325). Gabain *kisi/kişi* sözcüğünün anlamını 'eş, zevce' yerine 'akraba' şeklinde göstermiştir (1973: 57). Şinasi Tekin, kişinin Toharca *keşşi* sözcüğünden alıntı olduğunu belirterek sözcüğün 'kişi' ve 'eş, zevce' şeklinde iki anlamı barındıran tek bir sözcük olduğunu düşünmüştür (2001: 258). Zieme ise en azından erken dönemler için *kisi* 'zevce' sözcüğü ile *kişi* 'insan' sözcüklerinin birbirlerinden ayırt edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (1987: 306).

Konuyla ilgili yapılan son çalışma Ceval Kaya'ya aittir. Kaya, Eski Türkçede *kişi* 'insan' ve *kisi* 'eş, zevce' anlamlarında iki ayrı kelime olduğunu, zamanla *kisi*nin kullanımdan düşerek sözcüğün anlamının *kişi* içinde devam ettiğini belirtmiştir (2020: 24).

2. Tarihî Türk lehçelerinde *kisi* ve *kişi*

Kisi sözcüğü II. Türk Kağanlığı döneminden kalma yazıtlardan Küli Çor Yazıtı'nda *sagır? çulugun? yagıt[d]okda [küli] çor [oplayu tegi]p sançıp ölürüp oglın kisisin buln[adıp]* "Sagır Çulug ile savaştığı sırada Küli Çor ileri atılarak saldırıp mızraklayıp öldürüp çocuklarını (ve) karısını tutsak edip" (KÇ 5), *oglın [kisisi]n uduztokı [ko]ndokı ėtdöki yėr aldokı* "çocuklarını (ve) eşini gönderdiği, yerleştirdiği?, düzenlediği, yer aldığı…" (KÇ 13), *oglın kisisin bulnad[ıp]* "çocuklarını, karısını tutsak edip" (KÇ 22) şekillerinde 'eş, zevce' anlamında tanıklanmıştır (Aydın 2012:144, 145, 148). Bu yazıtta *kisi* sözcüğü 𐰴𐰃𐰴𐰉 şeklinde𐰃 (*s²*) imi ile yazılmıştır. Ayrıca Yenisey Yazıtlarında da *kuyda kunçuyuma adırıltım* "obada eşimden ayrıldım" şeklinde sıklıkla geçen kalıp ifadeye paralel olarak sözcüğün *kuyda kisim* e yıta "Obada eşim(den ayrıldım), ne acı!"(E 18/3) ve *kuyda kisim esizim e* "Obada eşim, ne yazık!" (E 61/2) örneklerinde *kuyda kisim* şeklinde geçtiği görülmektedir. E 18/3'te sözcük 𐰴𐰃𐰴𐰉 *kisi* şeklinde 𐰃 (*s²*) imi ile yazılmışken (Aydın 2015: 67), E 61/2'de 𐰋𐰉 *k(i)s(i)* şeklinde Yenisey Yazıtlarında */ş/* sesini karşılamak için kullanılan 𐰋 imi ile yazılmıştır (Aydın 2015: 132). Eski Türk alfabeli yazıtlarda */ş/* ünsüzü genellikle *s²* imiyle yazılmıştır.[2]

Hem Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtlarında hem de Yenisey Yazıtlarında çoğu zaman *kisi* 'eş, zevce' sözcüğüyle aynı şekilde yazılan *kişi* 'insan' sözcüğü de geçmektedir. *Kişi* 'insan' sözcüğünün Orhon Yazıtlarında da hem *s²* imiyle 𐰴𐰃𐰴𐰉 (T 10) şeklinde (Aydın 2012: 108), hem de ş imiyle 𐰴𐱅𐰴𐰉 (BK D 28) şeklinde yazıldığı görülmektedir (Aydın 2012: 90).

Eski Türk alfabesiyle kitap biçiminde yazılmış olan Irk Bitig'te */ş/* ünsüzü için ayrı bir harf bulunmaz. Art ve ön */s/* harfleri aynı zamanda */ş/* sesini karşılamak için de kullanılıştır (Tekin 2013: 16). Eserde *Oyma er oglanın kisisin tutug urupan oş iç oygalı barmiş. Oglın kisisin utuzmaduk, yana tokuz on boş*

[2] s / ş meselesiyle ilgili ayrıca bkz. Caferoğlu 1945, Tenişev 1971, Buran 2007, Yılmaz 2021.

kony utmiş ibaresi Tekin tarafından '(Bir) sakatatçı çocuklarını (ve) karısını rehin olarak koyup (bir yarışta, kesilen koyunların) iç organ ve bağırsaklarını oymaya gitmiş. (Yarışta) çocuklarını (ve) karısını kaybetmemiş, üstelik doksan koyun kazanmış.' şeklinde tercüme edilmiş ve *kisi* sözcüğü 'zevce' olarak anlamlandırılmıştır (2013: 30). Bağlama bakıldığında *kisi* sözcüğünün anlamının 'insan' değil, 'zevce' olduğu açıktır. *Kisi* ve *kişi* sözcüklerinin aynı şekilde yazılmış olması imlâya dair bir husustur.

Uygur harfli metinlerde de 𐽆 */s/* ve 𐽅 */ş/* ünsüzlerinin birbirleri yerine kullanılabilmesi sebebiyle *kisi* 'zevce' sözcüğü kimi zaman */s/* ile kimi zaman */ş/* ile yazılmıştır. Sözcük, TTT I 154'te *Ogluŋ kisiŋ ülüglüg ol* 'Oğlun, eşin mutludurlar' şeklinde geçmektedir (Bang ve Gabain 1929: 13). Yine Eski Uygurcada *ol y(e)me sını erniŋ [ra]gagayını atlıg kisisi türk yigit erti* 'O Séna (isimli) adamın Rāgagāyinī adında genç (ve) güzel (bir) karısı vardı' (Elmalı 2009: 36) ve *kisim arıga otuz yaşar* 'Karım Arıga otuz yaşındadır' (Zieme 1982: 264) gibi örneklerde de sözcük 'eş, zevce' anlamındadır. Özellikle Zieme tarafından yayımlanan aile sicilinde *kisim* 'zevcem' sözcüğünün geçmesi dikkat çekicidir.

Brahmi ve Tibet harfli Eski Uygur Türkçesi metinlerinde ise *kisi* 'zevce' sözcüğü tanıklanmazken *kişi* 'insan' sözcüğü geçmektedir (Gabain 1954, Maue 1996, Maue 2015).

Karahanlı Türkçesi devrinde Arap alfabesiyle eserler verilmeye başlanmıştır. Karahanlı devri eserlerinden Kutadgu Bilig'teki *kimiŋ boldı erse ogul kız kisi/ negü teg kelir ol kişiniŋ usı* 'bir kimsenin karısı ve oğlu-kızı varsa, o kişi nasıl rahat uyuyabilir" (Arat 1947: 134) beyitinde hem *kisi* 'kadın, karı' sözcüğü hem de *kişi* 'insan, adam, kimse' sözcüğü geçmektedir. *Kisi* sözcüğü Kutadgu Bilig'te bu beyit haricinde 10 yerde daha geçmektedir.[3] Kutadgu Bilig'in Arap harfli nüshaları olan Fergana ve Kahire nüshalarında *kisi* 'zevce' sözcüğü *sin* (س) ile, *kişi* 'insan' sözcüğü ise *şın* (ش) ile yazılmıştır. Eğer *kişi* 'insan' sözcüğü 'zevce' anlamını da içinde barındıran çok anlamlı bir sözcük olsaydı, */s/* ve */ş/* seslerini ayrı harflerle gösteren Arap harfli metinlerde de sözcüğün *şın* (ش) ile yazılması beklenirdi.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te ise sözcük hem *kis ~ kisi* hem de *kişi* şekillerinde geçer (Atalay 1986: 335; Dankoff ve Kelly 1985: 107; Ercilasun ve Akkoyunlu 2015: 723; Kaçalin 2019: 271). Kaşgarlı Mahmut 'zevce' anlamındaki *kişi* sözcüğünü Yağma yöresinde duyduğunu belirterek *ol kişi aldı mu* 'O evlendi mi?' örneğini vermiştir (Dankoff ve Kelly 1984: 266; Kaçalin 2019: 271).

Kisi 'eş, zevce' sözcüğü Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesinde ise tanıklanmazken *kişi* 'insan' sözcüğü ise Türkçenin tüm tarihî dönemlerinde görülmektedir.

3. Çağdaş Türk dillerinde *kisi* ve *kişi*

Taranan çağdaş Türk dilleri sözlüklerinde *kisi* ve *kişi* sözcüklerinin durumu şu şekildedir:

YTü.: BTü.: TTü. *kişi* 'kişi' (TS), *kişi* 'insan, adam, kimse; erkek; sahip' (TarSöz. IV), halk ağzında 'evine erkeği, koca; yabancı erkek' (DS VIII), *kişi* 'erkek, koca; mec. mert (Az.), cesur', *kişi* 'kişi; koca; yabancı' (Trkm.), *kişi* 'kişi, insan' (Gag.); **DTü.:** *kişi* 'kişi, insan; yabancı erkek' (Özb.), *kişi* 'kişi, insan; erkek; yabancı' (YUyg.), *kisi* 'kişi, insan' (SUyg.); **KTü.** *kisi* 'kişi, insan' (Kzk.), *kisi* 'kişi; yabancı' (Kklp.), *kişi* 'kişi, insan; erkek; yabancı' (Kırg.), *kĭşĭ* 'kişi, insan; yabancı' (Tat.), *kisi* 'kişi, insan; yabancı' (Nog.), *gişi* 'kişi, insan; erkek, adam' (Kmk.), *kişi* 'kişi, insan; erkek, adam; herhangi biri; yabancı' (KrçBlk.), *kişi* 'kişi, insan' (KrmTat.), *kisi* 'kişi, insan; erkek, adam; koca' (KaraH.), *kişi* 'kişi, insan; erkek, adam; herhangi biri; her bir' (KaraT., KaraK.); **KDTü.:** *kĭzĭ* 'kişi, insan' (Hak.), *kiji* 'kişi, insan' (Tuv.), *kiji* 'kişi,

[3] Sözcüğün nüshalara göre beyitlerdeki durumu için bkz. Kaya 2020: 43.

insan' (Alt.), *kiji* 'kişi, insan' (Şor); **Sal.:** *kiç, kiçi, kiş, kişi*, 'kişi, insan'; **Hal.:** *kissi* 'eş, zevce' (Hal., HalFolk.), *kişi* 'kadın' (Hal., HalLex.); **Yak.:** *kihi* 'kişi, insan; herhangi biri'; **Çuv.: -** .

4. Toplum dilbilimi açısından *kişi* 'insan' = erkek yanlılığı

Kişi 'kişi, insan' sözcüğü bugünkü Türk dillerinin pek çoğunda hâlâ yaşamaktadır. Azerbaycan Türkçesi, Türkmence, Özbekçe, Yeni Uygur Türkçesi, Kırgızca, Kumukça, Karaçay-Balkarca ve Karaimcede ise sözcük aynı zamanda anlam daralmasına uğramış şekilde 'erkek; koca' anlamlarında da kullanılmaktadır. Bu sözcüğün Karaimcenin Haliç diyalektinde, Kazakça ve Karakalpakça da */s/* ile *kisi* şeklinde geçmesinin sebebi ise bu dillerde */ş/* foneminin */s/*'ye değişmesidir.

Tıpkı *kişi* 'insan' sözcüğünde olduğu gibi sözcük anlamı herhangi bir cinsiyet belirtmeksizin genellikle insanlara atıfta bulunan terimler *kadın*dan çok *erkek* olarak anlaşılmaktadır. Bugün pek çok farklı dilde de *kişi* anlamındaki sözcük aynı zamanda *erkek* anlamında da kullanılmaktadır. Örneğin; İngilizce *man* sözcüğü hem 'kişi' hem de 'erkek' anlamlarına gelmektedir. Aynı şekilde Fransızca *homme* sözcüğü de 'kişi' ve 'erkek' anlamlarında kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde de *adam* (<Arapça *ādem*) sözcüğü 'insan; erkek kişi; eş, koca' anlamlarında kullanılmaktadır. Görüldüğü gibi erkeklerden genel terimlerle birey, kişi vb. bahsedilmesi pek çok dilde olan bir özelliktir. Silviera (1980) bu duruma "erkek= insan yanlılığı" adını vermiştir. Hamilton (1991) da üniversite öğrencilerini denek olarak kullandığı bir dizi çalışmasında *kişi* gibi cinsiyetten bağımsız bir terimin zihinde kadından çok erkeği çağrıştırdığını ortaya koymuştur. Braun, Türkiye Türkçesi üzerine yaptığı çalışmalarda *kişi* ve buna benzer sözcüklerde erkek cinsiyetine olan eğilimin, bağlamdaki cinsiyet eğilimlerinden kaynaklanmadığını tespit etmiştir (2021: 211). Bu nedenle Eski Türkçe *kişi* 'insan' sözcüğünün aynı zamanda 'zevce' anlamında kullanılmış olması pek mümkün görünmemektedir.

5. Sonuç

Hem eski Türk alfabesinde hem de eski Uygur yazısında */s/* ve */ş/* harfleri birbirleri yerine kullanılmıştır. Bu durum eski Türk yazıtlarından itibaren tanıklanan *kisi* 'zevce' ve *kişi* 'insan' sözcüklerinin birbirleriyle karıştırılmasına yol açmaktadır. Bu sözcükler, kimi araştırmacılar tarafından iki ayrı sözcük olarak ele alınırken kimi araştırmacılar ise bu sözcüklerin çok anlamlı tek bir sözcük olduğunu savunmuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulguları özetleyerek şu sonuçlara ulaşabiliriz.

1. Kaya (2020:22)'nın da belirttiği gibi Kutadgu Bilig'in Arap harfli nüshalarında *kisi* 'eş, zevce' sözcüğünün açıkça *sin* ile yazılmışken *kişi* 'insan' sözcüğü ise *şın* ile yazılmıştır.

2. Çağdaş Türk dilleri içerisinde eskicil ögeleri en fazla barındıran dillerden biri olan Halaççada *kisi* 'zevce' sözcüğü, *kissi* 'eş, zevce' (Hal. 153b, HalFolk. 57), *kişi* 'kadın' (Hal. 153b, HalLex. 297b)[4] biçimlerinde bugün hâlâ yaşamaktadır.

3. Erkeklerden genel terimlerle birey, kişi vb. bahsedilmesi pek çok dilde olan bir özelliktir. Yapılan araştırmalar da bu sözcüklerin insan zihninde eril çağrışımlar yaptığını göstermektedir. Bugün pek çok çağdaş Türk dilinde *kişi* sözcüğü aynı zamanda 'erkek' ve 'koca' anlamlarına da gelmektedir. Bu durum

[4] Li, *Türk Dillerinde Akrabalık Adları* adlı çalışmasında *kisi* başlığı altında Manisa ağzından *kişi* 'karı' sözcüğüne de yer vermiş ve Derleme Sözlüğünde geçmeyen bu sözcük hakkında Prof. Dr. Talat Tekin'den bilgi aldığını belirtmiştir (1999:249).

da Eski Türkçe *kişi* 'insan' sözcüğünün aynı zamanda 'zevce' anlamında kullanılmış olmasının pek mümkün olmadığını ortaya koymaktadır.

4. Eski Türkçe devrinden itibaren iki ayrı sözcük olarak düşünülmesi gereken *kisi* ve *kişi* sözcüklerinden *kişi* sözcüğü -pek çok Türk dilinde anlam alanına eril anlamlar da katarak- Çuvaşça haricindeki tüm Türk dillerinde görülürken *kisi* sözcüğü ise Halaççada yaşamaktadır.

Kısaltmalar

Alt.= Altayca; Az.= Azerbaycan Türkçesi; BK= Bilge Kağan Yazıtı; BTü.= Batı Türkçesi; Bşk.= Başkurtça; Çuv.= Çuvaşça; D= Doğu; DTü.= Doğu Türkçesi; E= Yenisey Yazıtları; Gag.= Gagauzca; Hal.= Halaççа; Hak.= Hakasça; Kara.= Karayca (Karaimce); KaraH.= Karaimcenin Haliç-Lutsk Diyalekti; KaraK.= Karaimcenin Kırım Diyalekti; KaraT.= Karaimcenin Troki Diyalekti; KÇ= Küli Çor Yazıtı; KDTü.= Kuzeydoğu Türkçesi; Kırg.= Kırgızca; Kklp.= Karakalpakça; Kmk.= Kumukça; KrçBalk.= Karaçay – Balkarca; KrmTat.= Kırım Tatarcası; KTü.= Kuzey Türkçesi; Kzk.= Kazakça; Nog.= Nogayca; Özb.= Özbekçe; Sal.= Salarca; SUyg.= Sarı Uygurca; Şor= Şorca; T= Tonyukuk Yazıtı; Tat.= Tatarca; Tkm.= Türkmence; TTü.= Türkiye Türkçesi; Tuv.= Tuvaca; Yak.= Yakutça; YTü.= Yeni Türkçe; YUyg.= Yeni Uygurca.

Eser Kısaltmaları ve Kaynakça

Alt.: Baskakov, N. A. ve Toşçakova T. M. (1947). *Oyrotsko-russkiy slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe İzdatelstvo İnostrannıh i Natsionalnıh Slovarey.

Amancolov, A. S. (1970). "K voprosu o sootvetstvii *s* / *ṭ* v drevnetjurkskix dialektax", *Issledovaniya po uygurskomu yazyku* (Edt. A. T. Kaydarov, G. Sadvakasov, T. Talipov). vol.2, Alma-Ata: Kazak SSR Nauka, 167-169.

Arat, R. R. (1947). *Kutadgu Bilig*. *Metin*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgat-it Türk Tercümesi I-III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1986). *Divanü Lûgat-it Türk Tercümesi - Endeks*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aydın, E. (2012). *Orhon Yazıtları. Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. Konya: Kömen Yayınları.

Aydın, E. (2015). *Yenisey Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.

Az.: Azizbekov, H. A. (1965). *Azerbaydjansko-russkiy slovar'*. Bakü: Azerbaycanskoe Gosudarstvennoe İzdatel'stvo.

Bang, W. (1925). "Turkologische Briefe aus dem Berliner Ungarischen İnstitut. Zweiter Brief: Uzuntonlug-die Krone der Schöpfung". *Ungarische Jahrbücher*. 8/37: 231-251.

Braun, F. (2021). "Türk Dil Yapısında Cinsiyet". (çev. Beyza Yüce). *Dil Araştırmaları*,15/28: 199-215.

Buran, A. (2007). Türkçede ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında S/Ş Meselesi, *Electronic Turkish Studies*, 2/2: 121-127.

Caferoğlu, A. (1975). Eski Türkçe Devrinde s/ş Çelişmesi Üzerine, *Bilimsel Bildiriler 1972*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 405-408.

Çuv.: Skvortsov, M. İ. ve Skvortsova A. V. (2003). *Çĭvaşla-Vırĭsla tata Vırĭsla-Çĭvaşla Slovar'/ Çuvaşsko-russkiy i Russko-çuvaşskiy*. Çeboksarı: Çuvaşskoye Knijnoye İzdatel'stvo.

Dankoff R. ve Kelly J. (1982-1985). *Maḥmūd al-Kāšγarī Compendium of The Turkic Dialects (Dīvānu Luγāt at-Turk*) I-III. Duxbury, Mass.: Harvard University.

DTS: Nadalyayev V. M. vd. (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar'*. Leningrad: Nauka.

DS VIII: Derleme Sözlüğü VIII (1975). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Elmalı, M. (2009), *Daşakarmapathaavadānamālā, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin-Tıpkıbasım*. Danışman: Doç. Dr. Mesut Şen, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

EDPT: Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford: Oxford University.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

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

ESTJa V: Levitskaya, L. S., Dibo A., Rassadin V. İ. (1997). *Etimologiçeskiy Slovar Tyurkskih Yazıkov*. Moskva: Akademiya Nauk SSSR.

Gabain, A. v. (1954). Türkische Turfan–Texte VIII: Texte in Brāhmīschrift. Berlin: Akademie Verlag.

Gabain, A. v. (1973). *Das Leben im Uigurischen Königreich von Qočo* (850-1250). Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Gabain, A. v. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gag.: Baskakov, N. A. (1973). *Gagauzsko-russko-moldavskiy slovar'*. Moskva: Akademija Nauk SSSR.

Hak.: Baskakov, N. A. ve İnkijekova-Grekul A. İ. (1953). *Hakassko-russkiy slovar'*. Moskva: Ministerstvo Kul'turı SSR.

Hal.: Doerfer G. ve TEZCAN S. (1980). *Wörterbuch des Chaladsch (Dialekt von Charrab)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

HalLex.: Doerfer G. (1987). *Lexik und Sprachgeographie des Chaladsch*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

HalFolk.: Doerfer G. ve Tezcan S. (1994). *Folklore-Texte der Chaladcsh*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Hamilton, M. C. (1991). "Masculine Bias in the Attiribution of Personhood: People=Male, Male=People". *Psychology of Women Quarterly*, 15, 393-402.

Kaçalin, M. S. (2019). *Divanu Lûgat-it Türk*. (Yayına Haz.: Mehmet Ölmez). İstanbul: Kabalcı.

Kara.: Baskakov, N. A., Zayançkowskiy A., Şapşal S. M. (1974). *Karaimsko-russko-pol'skiy slovar'*. Moskva: İzdatel'stvo Russkiy Yazık.

Kaya, C. (2020). 'Köktürkçede İsi/İşi ~ Kisi/Kişi Üzerine'. *Belgü*, 5.: 19-26.

Kırg.: Yudahin, K. K. (1965). *Kirgizsko-russkiy slovar*'. Moskva: İzdatel'stvo "Sovetskaya Entsiklopediya.

Kklp.: Baskakov, N. A. (1958). *Karakalpaksko-russkiy slovar'*. Moskva: Akademija Nauk Uzbekskoy SSR.

Kmk.: Bammatov, Z. Z. (1969). *Kumıksko-russkiy slovar*'. Moskva: İzdatel'stvo Sovyetskaya Entsiklopediya.

KrçBlk.: Tenişev, E. R., Goçiyaeva S. A., Süyünçev H. İ. (1989). *Karaçay-Malkar-Orus Sözlük*, Moskva: Russkiy Yazık.

KrmTat.: Asanov, Ş. A., Garkavets A. N., Useinov S. M. (1988). *Krımskotatarsko-russkiy slovar'*. Kiev: Radyanska Şkola.

Kzk.: Mahmudov, H. ve Musabaev G. (1954). *Kazahsko-russkiy slovar'*. Alma-Ata: Izvestija Akademii Nauk Kazahskoj SSR.

Li, Y. S. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. İstanbul: Simurg Yayınları.

Malov, S. Y. (1952). *Yeniseyskaya pis'mennost' Tyurkov, tekstı i perevodı,*. Moskva- Leningrad: Izd. Akademii Nauk SSSR.

Maue, D. (1996). *Alttürkische Handschriften. Teil 1: Dokumente in Brāhmī und Tibetischer Schriften*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Maue, D. (2015). *Alttürkische Handschriften. Teil 19: Dokumente in Brāhmī und Tibetischer Schrift.* Teil 2. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Nog.: Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-russkiy slovar'*. Moskva: İnostrannıy Em Natsional'nıy So'zliklerinin Gasudarstvennıy İzdatel'stvosı.

Özb.: Borovkov, A. K. (1959). *Uzbeksko-russkiy slovar'*. Moskva: Akademija Nauk Uzbekskoy SSR.

Radloff, V. V. (1897). *Die AltTürkischen Inschriften Der Mongolei, Neue Folge*, (Nebst Einer Abhabdlung von W. Barthold: Die Historische Bedrutung der Altturkischen Inschriften). St-Petersburg: Buchdruckerei der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.

Ramstedt, G. J. (1957). *Einführung in die Altaische Sprachwissenschaft*. Helsinki: Suomalaisugrilainen Seura.

Sal.: Tenişev, E. R. (1976). *Stroy salarskogo yazıka*. Moskva*:* İzdatel'stvo Nauka.

Silveria, J. (1980). "Generic masculine words and thinking". *The voices and words of women and men* (Edt. Cheris Kramarae). Oxford: Pergamon Press, 165-178.

SUyg.: Malov, S. Y. (1957). *Yazık jyoltıh Uygurov: Slovar' i grammatika*. Alma-Ata: Akademiya Nauk Kazahskoy SSR.

TarSöz. IV: XII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü IV (1996). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tat.: Golovkina, O. V. (1966). *Tatarsko-russkiy slovar'*. Moskva: Sovyetskaya Enciklopediya.

TDES: Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. 2. bs., Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Trkm.: Baskakov, N. A. (1968). *Turkmensko- russkiy slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Sovetskaya Entsiklopediya.

TS: Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TTT I: Bang, W. ve Gabain A. v. (1929). *Türkische Turfan-Texte I*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.

Şor: Kurpeşko-Tannageşeva, N. N. ve Apon'kin, F. Y. (1993). *Şorsko-russkiy i Russko-şorskiy Slovar'*. Kemerovo: Kemerovskoye knijnoye izdatel'stvo.

Tekin, T. (1966). "Bir "runik" harfin fonetik değeri hakkında". *Reşid Rahmeti Arat için*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 19, 412-417.

Tekin, T. (1968). *A Grammar of Orkhon Turkic*. Bloomington: Indiana University.

Tekin, T. (1986). Zetacism and Sigmatism: Main Pillars of the Altaic Theory, *Central Asiatic Journal*, 30(1/2): 141-160.

Tekin, T. (2013). *Irk Bitig. Eski Uygurca Fal Kitabı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, Ş. (2001). 'Eski Türkçede Toharca Unsurlar'. *İştikakçının Köşesi, Türk Dilinde Kelimelerin ve Eklerin Hayatı Üzerine Denemeler*. İstanbul: Simurg Yayınları.

Tenişev, E. R. (1971). "Pereboj s/š v tjurkskix runičeskix pamjatnikax". *Struktura i Istoria Jazykov* (Edt. Edvard Vladimiroviç Sevortyan). Moskva: Nauka, 289-295.

Tenişev, E. R. (2001). *Sravnitel'no*-İstoriçeskaya *Grammatika Tyurkskih Yazıkov. Leksika, T 4, Moskva: Nauka.*

Thomsen, V. L. P. (1896). *Inscriptions de l'Orkhon Déchiffrées*. Helsingfors: Imprimerie de la Société de Littérature Finnoise.

TKBS: Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Etimolojik Sözlük Denemesi*. c. I-II, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tuv.: Tenişev, E. R. (1968). *Tuvinsko-russkiy slovar'*. Moskva: İzdatelstvo Sovetskaya Entsiklopediya.

VEWT: Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki: Lexica Societatis Fenno-Ugricae.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen, Altuigurish-Deutsch-Türkisch*. Göttingen: Universitätsverlag.

Yak.: Sleptsov, P. A. (1972). *Yakutsko-russkiy slovar'*. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya.

Yılmaz, K. (2021). "Orhun Yazıtlarında Ş'nin Yazımı Meselesi", *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, *5*/1: 65-76.

YUyg.: Nadjip, E. N. (1968). *Uygursko-russkiy slovar'*. Moskova: Izdatel'stvo Sovetskaya Entsiklopediya.

Zieme P. (1982). "Ein uigurisches Familienregister aus Turfan". *Altorientalische Forschungen*, 9: 263-267.

Zieme, P. (1987). "Some Remarks On Old Turkish Wor For Wife". *TDAY-Belleten*, 35: 305-309.

26. Kırk Vezir Hikâyeleri'nde ikilemeler

Celal ERYİĞİT[1]

APA: Eryiğit, C. (2022). Kırk Vezir Hikâyeleri'nde ikilemeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 422-443. DOI: 10.29000/rumelide.1221876.

Öz

Tarihi metinlerin ortaya çıkarılmasında Eski Anadolu Türkçesi verimli bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde yazılan ve dil, kelime hazinesi, içerik, tür, konu, anlatım özelliği bakımından önemli eserlerden biri de Kırk Vezir Hikâyeleri'dir. Sade bir dil ile kaleme alınan bu eser, 15. yüzyılda yazılmıştır. Didaktik bir özelliğe sahiptir. Padişah ve diğer devlet yöneticilerine geçmişten hikâyeler anlatarak onları birçok konuda öğütlemeyi hedefleyen eser, bu yönüyle siyasetname özelliği taşır. Eserin söz varlığı açısından zengin unsurlar barındırması sebebiyle bu çalışmada araştırma konusu olarak ikilemeler seçilmiştir. Yurt içi ve dışında birçok nüshası bulunan çalışmanın British Library 1 7882 numaralı nüshası esas alınmıştır. Giriş bölümünde ikilemeler ile ilgili genel bilgi ve tanımlar verilmiştir. Kırk Vezir Hikâyeleri'nin konusu ve içeriği birinci bölümde tanıtılmıştır. İkinci bölümde metindeki ikilemeler tespit edilerek tekrar sayısı, anlamı, sayfa ve satır numaralarına göre sınıflandırılmıştır. Belirlenen ikilemeler anlam, köken ve yapı bakımından üç ana başlık altında incelenmiştir. Aynı kelimelerin tekrarıyla, eş, yakın, zıt anlamlı kelimelerin tekrarıyla ve yansıma kökenli kelimelerle yapılan ikilemeler anlam yönüyle irdelenmiştir. Eserde toplam 483 ikileme tespit edilmiştir. Türkçe, Arapça ve Farsça ikilemeler köken bakımından gruplara ayrılmıştır. Yapı bakımından ikilemeler ise basit, türemiş, birleşik ve fiilimsi özelliklerine göre tasnif edilmiştir. Sonuç bölümünde ikilemelerle ilgili genel değerlendirmede bulunulmuş, dikkat çekici özellikler belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kırk Vezir Hikâyeleri, İkileme, Eski Anadolu Türkçesi

Reduplications in Kırk Vezir Hikâyeleri

Abstract

Old Anatolian Turkish is considered to be a productive period in revealing historical texts. One of the important works written in this period in terms of language, vocabulary, content, genre, subject and expression is the Kırk Vezir Hikâyeleri. Written in a plain language, this work was written in the 15th century. It has a didactic feature. The work, which aims to advise the Sultan and other state administrators on many issues by telling stories from the past, has the feature of a policy book in this respect. Due to the fact that the work contains rich elements in terms of vocabulary, reduplications were chosen as the research topic in this study. The study, which has many copies in Turkey and abroad, is based on the British Library 1 7882 copy. In the introduction, general information and definitions about reduplications are given. The subject and content of the Kırk Vezir Hikâyeleri were introduced in the first chapter. In the second part, reduplications in the text were determined and classified according to the number of repetitions, meaning, page and line numbers. Identified reduplications were examined under three main headings in terms of meaning, origin and structure.

1 Öğretim Görevlisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur, Türkiye), celaleryigit@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1385-7620 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221876]

The reduplications made with the repetition of the same words, the repetition of synonyms, close, antonyms and words with reflection origin were examined in terms of meaning. A total of 483 reduplications have been identified in the work. Turkish, Arabic and Persian reduplications are divided into groups in terms of origin. In terms of structure reduplications are classified according to their simple, derived, compound and gerundial characteristics. In the conclusion part, a general evaluation about reduplications has been made and remarkable features have been determined.

Keywords: Kırk Vezir Hikâyeleri, Reduplication, Old Anatolian Turkish

Giriş

İlk örneklerine Orhun Yazıtları'nda rastlanılan ikilemeler, aynı çeşit kelimelerin yan yana kullanılmasıyla oluşturulur. İkilemeler anlamı güçlendiren, ifadeye güzellik katan söz varlığı unsurlarıdır.

Araştırmacılar tarafından ikilemeler üzerine çeşitli çalışma yapılmıştır. İkilemeler ile ilgili bazı tanım ve açıklamalar şöyledir:

> "Anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır" (Hatiboğlu, 1981, s. 9).
>
> "İkileme bir sözcüğün ya da yansımalı bir birimin ya da bir kısmının yinelenmesi ya da sözcüğün anlam özellikleri açısından eş anlamlı, zıt anlamlı, anlam açısından ilişkili olabileceği başka bir sözcükle birlikte kullanılmasıyla oluşturulan anlambirimdir" (Aksan, 2001, s. 115).
>
> "Sürekliliği anlatmak, anlamı pekiştirip, zenginleştirmek, söyleyişe ahenk katmak, ses ve söz benzerliği sağlayarak, tabiî sese daha çok yaklaşmak, iki kelimeyle bir kavramı adlandırmak, ortaklaşa yeni bir anlam elde etmek amacıyla birincil ya da ikincil biçimlerin tekrarlanmasıdır" (Zülfikar, 1995, s. 161).
>
> İkilemelerle ilgili olarak aynen tekrarlar, eş ve yakın anlamlı tekrar grupları, zıt anlamlı kelimelerle kurulan tekrarlar, pekiştirmeli tekrarlar gibi yine çoğunlukla birbirine benzer sınıflandırmalar yapılmaktadır (Özkan vd. 2017, s. 45-50).

Yeni bir ögeyi ortaya çıkarma ve dilin zenginliğini gösterme işlevi üstlenen ikilemeler en az iki kelimenin kalıplaşmasıyla oluşur ve anlam yönüyle bakıldığında tek bir kelime gibi görünür. İkilemeyi meydana getiren kelimelerin sırası değişmez ve ikilemelerin arasına başka unsurlar giremez. Tek başına bir anlamı olmayan birtakım kelimeler, yalnızca kullanıldıkları ikilemelerde anlam kalıbına oturtulabilir (Yastı, 2007, s. 52). Genel olarak dilde nerede ise her kelime, yan yana veya bir iki aralıkla dizilerek belli bir kavram için ikileme kurabilir (Hatipoğlu, 1981, s. 15). Bu çalışmada *Kırk Vezir Hikâyeleri*'nin British Library 1 Add. 7882 nüshası esas alınarak eserdeki ikilemeler tespit edilmiştir. Bu nüsha Mübeccel Kızıltan(1991) tarafından doktora tezi olarak hazırlanmıştır.

1. Kırk Vezir Hikâyeleri

Türk edebiyatında 15. yüzyıl, manzum eserlerle birlikte zengin mensur eserlerin bulunduğu dönemdir. Bu devirde gerek telif eserler gerek Farsça ve Arapçadan yapılan çeviriler din, ahlak, tasavvuf, aşk, kahramanlık gibi konuların çeşitliliği ve sayılarının çokluğu ile dikkat çekmektedir (Mazıoğlu, 1985, s. 20). Bu eserlerden biri de bu dönemde yazılan veya Türkçeye çevrilen *Kırk Vezir Hikâyeleri*'dir.

Eser, Arapça *Hikāyāt-ı Erbaʿīn-i Subh u Mesā* adlı bir esere dayanmaktadır. Eserde ilk eşini kaybeden ve yeniden evlenen Hafıkeyn Şah ile şahın oğlu ve hatunu arasında geçen olaylar anlatılmaktadır. Üvey

anne oğlunu öldürtmesi için şaha devamlı baskı yapar. Şahın kırk veziri, kadınların hile ve yalanlarına karşı şahı uyarır. Acele karar vermemesi için kırk gün boyunca hikâyeler anlatır. Sonunda şahın oğlunun suçsuz olduğu anlaşılır ve şah tarafından hatun cezalandırılır.

Eserde anlatılan hikâyelerin konuları, genel olarak sıradan insanların günlük hayatta karşılaştıkları yaşanmış veya yaşanması mümkün olayları kapsamaktadır. Bununla beraber padişah ve vezirlerin ülke yönetimi, saray hayatı, savaşları ve halkla ilişkileri gibi konular da işlenmektedir. Hikâyelerin anlatımında günlük yaşamdan izlerle beraber yer yer dev, cin, peri, ejderha, ifrit gibi masalsı ögeler de görülmektedir (Birinci, 2012, s. 8). Bu hikâyeler okuyucuya eğlenceli vakit geçirtirken aynı zamanda başarılı ve mutlu olmanın yollarını göstermektedir.

Söz varlığı açısından zengin bir eserdir. Deyim, atasözü, ikileme, kalıp söz gibi unsurların örnekleri mevcuttur. Özellikle eserde ikilemelerin örneğinin çokça bulunmasından dolayı bu çalışmada ikilemeler incelenmiştir.

2. Kırk Vezir Hikâyeleri'nde Geçen İkilemelerin Tasnifi

Metindeki ikilemeler anlamı, tekrar sayısı ve geçtiği sayfa ve satır numaralarına göre tespit edilerek yazılmıştır. Çekim ekli ikilemeler tasnifte kullanılmamıştır. Bu çekim ekli ikilemeler anlam, köken ve yapı özelliklerine göre sınıflandırmada gösterilmiştir.

İkileme	**Anlamı**	**Tekrar Sayısı**	**Geçtiği Sayfa ve Satır Numaraları**
ʿacāyib ġarāyib	garip, tuhaf, değişik	1	237a/15
ʿāciz furūmande	aciz, beceriksiz	1	209a/12
aç ṣusuz	aç susuz	1	188a/6
ʿadl ü dād	adalet, doğruluk	4	4b/2, 21b/12, 29a/1, 117a/6
ʿadl ü ẓulm	adalet ve adeletsizlik	1	28b/14
āh u nāle	ağlama, inleme	1	60a/16
āh u vāy	engel, mâni	1	213b/6
āh ü zār	inleme, feryat	2	95a/8, 136a/4
āh u efġān	ağlama, inleme, feryat etme	1	187a/14
āh u feryād	ağlama, inleme, feryat etme	1	223b/10
āh vāh	inleme, sızlanma	1	79a/6
ʿahd ü ḳarār	söz, söz verme	1	7a/8
āheste āheste	yavaş yavaş	6	116a/1, 124b/6, 157a/3, 157b/15, 197b/6, 232b/13
ʿaḳl u hüner	akıl, düşünme	1	113b/5
ʿaḳl u idrāḳ	anlama, kavrama	1	90a/7
alaca yavaşça	ala, karışık renkli	1	185b/3
alay alay	pek çok, çok sayıda	1	205a/14
ʿālim ü ʿallāme	çok bilen, âlim	1	220b/12
ʿālim ü dānā	bilgin, bilgili	1	19b/11

ʿālim yigit	bilgin, bilgili	1	33b/10
Allāh Allāh	şaşma anlatan ünlem	2	13b/2, 21b/1
altun gümüş	değerli, kıymetli	1	37b/5
ʿar u namūs	utanma, utanç	2	64a/13, 90a/7
arḳun arḳun	yavaş yavaş, ağır ağır	1	124b/6
ata ana	baba ve anne	5	19b/10, 21b/10, 21b/13, 63b/7, 138b/14
ʿavām u ḫāṣ	halk, herkes	1	5b/5
ʿavām u ḫavāṣ	halk, herkes	2	33a/10, 63a/7
ʿavf u kerem	merhamet gösterme, bağışlama	1	45a/13
ʿavn ü ʿināyet	yardım etme, yardım	1	39b/7
ʿavrat uşaḳ	aile halkı, ev halkı	1	169b/10
avuç avuç	bol bol, pek çok	2	89b/6, 139b/13
ʿayān beyān	apaçık, besbelli	1	47b/1
ayyār u tarrār	hileci, düzenbaz	1	81a/1
ʿazl ü naṣb	görevden alma ve göreve atama	1	28b/13
baġ u bāġçe	bahçe, bostan	1	13b/5
bāl ü per	kanat	1	227b/11
bal yaġ	bal, yağ	1	227a/13
bay u yoḫsul	zengin ve fakir, herkes	1	4a/8
belā vü miḫnet	sıkıntı, zorluk, eziyet	1	104b/3
bende āzād	köle ve hür olan herkes	1	103a/6
beş beş	beş beş	1	118a/4
beş on	beş on	3	95a/14, 252b/10, 259b/9
bevl ü ġā ʾıt	idrar ve dışkı	1	251b/5
bī-had ü bī-ḳıyās	pek çok	1	16b/10
bī-ḳadr ü bī-ḳıymet	değersiz, kıymetsiz	1	119a/8
bī-nāmūs bī-ʿār	utanmaz, hayasız	1	160a/10
biŋ tümen	pek çok	1	205a/9
bir bir	birer birer, tek tek	4	96a/12, 125a/8, 138b/4, 185b/8
bir iki	bir iki	11	9b/7, 38b/8, 59b/12, 67a/5,67a/7, 77b/12, 92b/4, 139b/7, 150a/12, 156b/6, 238a/14
biri biri	biri, öteki	1	135b/4
bölük bölük	parçalara ayrılmış bir biçimde	2	33a/7, 178a/4
böy böy	ses taklidi bir söz	1	24a/8
bügünlük yarınlıḳ	yakın bir zamanda	1	199b/5
cān u dil	büyük bir samimiyet, içtenlik	2	187a/8, 187a/10
cān u göŋül	büyük bir samimiyet, içtenlik	1	217b/14
cebe cevşen	zırh	1	152b/3

cedd ü cehd	gayret, çaba	2	133a/6, 171a/15
cemı̄l ü cemāl	güzel	1	230b/2
ceng ü cidāl	savaş, harp	1	163b/4
ceng ü müşkil	kavga, çekişme	1	143a/12
cevr ü cefā	eziyet, zulüm	1	108a/10
cezāʿ u fezāʿ	yeryüzü, dünya	1	161b/12
cidd ü cehd	gayret, çaba	1	237b/9
cilve vü cevelān	gezme, dolaşma	1	3a/13
cüst ü cū	arama, araştırma	1	235a/3
çaġıl çaġıl	çağıldayarak	1	12b/6
çapa kürek	çapa kürek	1	202b/14
çār u nā-çār	ister istemez, mecburen	3	82b/12, 159b/11, 197a/8
çār-nā-çār	ister istemez, mecburen	1	134b/15
ḫā ħ-nā-ḫā ħ	ister istemez	1	134b/15
çeb ü rāst	sol ve sağ	1	109b/6
çeng ü çegān	saz eğlentisi	1	89b/5
çerh ü gerdūn	dönme, dönüş	1	221a/7
çup çup	su sesi çıkararak	1	116a/5
dāne dāne	tek tek, sıra ile	1	232b/9
ḍarb u ḥarb	vuruşma, mücadele	2	243b/1, 254a/2
delik delik	her yanı deliklerle dolu	1	76b/11
deng ü ḥayrān	şaşkın, şaşırmış	6	13b/6, 90b/2, 126b/1, 177b/4, 202b/3, 231a/15
deng ü lāl	konuşamama, şaşırma	1	258a/3
der-be-der	kapı kapı, her yere uğramak suretiyle	1	96a/10
devlet ü saʿādet	mutluluk, saadet	4	113b/5, 228a/3, 215b/10, 77b/15
devletlü saʿādetlü	mutlu, bahtiyar	1	9a/11
didim didim	çok küçük parçalara ayırma	2	148a/10, 65b/12
dı̄n ü diyānet	din, dindarlık	1	250a/11
diz-be-diz	diz dize, birbirine yakın olarak	1	12b/8
dost düşmān	herkes, hepsi	1	90a/8
duʿā vü ṣenā	dua ve övme	1	154a/6
dürlü dürlü	çeşit çeşit	11	19b/10, 21b/8, 36b/5, 52b/3, 81a/10, 117b/7, 118a/2, 134b/14, 138a/12, 177a/7, 185b/10
dürr ü zeberced	inci gibi parlak	1	56a/9
elvān u eşkāl	renk renk	2	12b/5, 142b/6
esı̄r ü sülūk	birlikte bir yola girme	1	16b/1
ev-be-ev	her yere uğramak suretiyle	1	96a/10
eyvāh eyvāh	aman, pek yazık	1	227a/4

faḳr u fāḳa	yokluk	1	99a/14
ferrūh u ḫoş	sevinçli, mesut	1	95b/2
feryād u figān	yüksek sesle bağırıp haykırma	7	67a/15, 36b/10, 78a/9, 92b/2,163b/10, 187b/14, 253a/7
fıḳır fıḳır	fıkırdama sesi çıkararak, şiddetle	2	178b/8, 214a/13
fikr ü firāset	düşünce, kanaat	2	44a/13
firāset uḳalā	anlayış, sezgi	1	68a/13
ġaflet u şerr	gafillik, aymazlık	1	236a/1
ġafūr u rāḥm̄	bağışlayan, merhamet eden	1	216a/14
gāh gāh	bazı bazı, ara sıra	7	19b/2, 24b/3, 64a/11, 80a/7, 138a/10, 213a/5, 218a/6
ġam ġuṣṣa	keder, hüzün	1	109b/7
ġarm̄b ġurāb	zavallı, çaresiz	1	161a/11
ġılāẓ u şedād	çok, fazla	2	111b/1, 259a/7
gice gündüz	her zaman	9	20a/15, 217a/13, 72a/13, 94a/10, 136a/4, 160a/10, 162b/15, 163a/7, 194a/1
gice vü gündüz	her zaman	1	61b/4
gönderlü ḥarābalu	mızraklı	1	16b/13
gūn-ā-gūn	türlü türlü, çeşit çeşit	2	50b/9, 61b/10
gūşe-be-gūşe	her yere uğramak suretiyle	1	96a/11
gün-be-gün	gittikçe, günden güne	1	51a/14
günbür günbür	büyük bir gürültü ile	1	257a/10
güpür güpür	gümbür gümbür, büyük bir gürültü ile	1	242a/1
gür gür	gür sesi çıkararak, gürül gürül	3	67a/13, 141b/10, 242a/9
gürūh gürūh	bölük bölük, takım takım	1	178a/4
ḫadem ü ḥaşem	hizmetçiler ve maiyet halkı	1	63a/6
ḥaḳīr fakīr	değersiz, küçük	1	33a/9
ḫarc u ʿişrāf	harcama, savurma	1	61a/10
ḫaşr u neşr	bir araya getirme, toplama	1	176b/9
hay hay	ses taklidi bir söz	2	33a/9, 67a/15
ḫayr u iḥsān	lütuf, iyilik	1	97a/9
ḥayrān u müteḥayyır	şaşkın, şaşırmış	1	178b/1
ḥāżır müheyya	hazır, amade	1	14a/2
ḥazm u iḥtiyād	ölçülü davranma, sakınma	1	18b/6
hebā vü heder	boşa gitme, ziyan olma	1	250a/7
hele bārī	hiç olmazsa	1	10a/1
ḫor u ḫacīl	değersiz, hakir	1	33a/7
ḫuşmend ü mütevāziʿ	akıllı, akıl sahibi	1	19b/12

huşyār u dānā	akıllı, âlim	1	254a/7
ḥükm ü ḥükūmet	hakimiyet	8	7b/6, 29a/1, 29b/1, 29b/7, 29b/8, 32a/7, 246a/6, 94a/2
ḥürmet ü ʿizzet	saygı, sayma	1	97a/8
ʿıyş u nūş	yeme içme	1	203b/15
ʿıyş u ʿişret	yeme içme	2	23b/15, 246a/4
içlü ṭışlu	her taraftan, her yönden	1	227b/6
iki üç	iki üç	1	224a/7
iḳlīm iḳlīm	diyar diyar	1	205a/7
inʿām iḥsān	iyilik, lütuf	1	26a/7
ins ü melek	insan ve melek	1	213b/12
ḳadr ü ḳıymet	değer, kıymet	1	239b/3
ḳaḳ ḳaḳ	ses taklidi bir söz	2	245a/13, 247b/9
kan ter	sırılsıklam ter içinde	1	108b/9
ḳara ḳara	siyah renkte olan	1	174b/6
ḳaṣ ḳaṣ	kıs kıs, sessiz ve alaylı bir biçimde gülme	1	89b/8
ḳat ḳat	katlar halinde	1	68a/13
ḳat-ender-ḳat	kat kat, pek çok	1	99a/14
ḳatı ḳatı	çok, pek çok	2	229b/1, 231b/6
ḳatl u ʿaẕāb	ızdırap, acı	1	219a/14
kemīne kemter	aciz, zavallı	7	18a/8, 25a/14, 33b/5, 37b/13, 68b/5, 73a/15, 88a/10
keyd ü ḥīle	hile, oyun	1	25a/4
ḳıf ḳıf	ses taklidi bir söz	1	197a/11
ḳırḳ elli	kırk elli	2	227b/7, 243a/14
ḳız oġlan	dişi, bakire	5	74a/4, 74a/6, 75b/10, 75b/1, 82b/1
ḳoyun ḳuzu	koyun ve kuzudan oluşan sürü	1	237a/3
ḳudret u ḳuvvet	güç, kuvvet	1	175b/14
ḳuṣḳun kemeldirek	kayış, kemer	1	11a/5
kūy-be-kūy	her yeri aramak suretiyle	2	254b/2, 255a/4
kütür kütür	kütür sesi çıkararak	1	48b/10
lāf u güẕāf	boş ve yersiz söz	2	217a/7, 224a/10
laʿl ü cevāhir	pırlanta gibi değerli	3	56a/9, 56a/13, 107b/15
leb-ber-leb	dudak dudağa	1	137b/6
lehv ü luʿb	oyun, eğlence	1	236a/1
leyl ü nehār	gece gündüz, her zaman	9	6a/2, 109b/3, 155a/3, 225a/10, 92b/11, 136a/4, 198a/14, 19a/8, 36a/9
māl u esbāb	mal, eşya	1	57a/8

māl u mülk	her türlü maddi varlık, eşya	1	85b/1
māl-ā-māl	ağzına kadar dolu, toptolu	1	258a/4
manṣūr u māni	galip gelen, zafere ulaşan	1	214b/5
manṣūr u muẓaffer	galip gelen, zafere ulaşan	2	71a/11, 212b/5
medh ü senā	övme, övgü	1	191b/4
mekr ü ḥīle	hile, düzen	6	10a/14, 53b/6, 23b/5, 66b/13, 68a/9, 165a/10
melūl maḥzūn	üzgün, kederli	1	246a/2
melūl ü maḥzūn	üzgün, kederli	1	15a/12
meşhūr u maʿrūf	bilinen, ünlü	1	164a/7
muḳātele muḥārebe	savaş, harp	1	225b/14
muṭīʿ ü münḳād	tabi, itaatkar	1	62a/12
mü ʾmīn ü muvaḥḥid	müslüman, inançlı	1	216a/15
müşk ü gülāb	gül suyu gibi kokan	1	56a/9
naḳīr ü ḳıṭmīr	en küçük ayrıntısına kadar	3	138b/4, 253a/6, 197b/12
nāz u niyāz	cilve, eda	1	87a/2
neşv ü nümā	gelişme, büyüme	1	189b/13
nuḳl ü şarāb	içkiyle yenen yiyecek, meze	1	232a/10
nuṣḥ u pend	öğüt, nasihat	3	114b/1, 199a/1, 120b/2
oġul ḳız	çocuk, evlat	1	217a/4
oḳ yay	ok yay	1	20b/2
oḳlu yaylu	ok atan kimse	1	16b/13
olur olmaz	rastgele, sıradan	2	64a/7, 97a/2
on on	onar onar	1	118a/4
onar onar	onar onar	1	258a/6
otlu odunlu	çok, fazla	1	203a/6
oturan ṭuran	herkes, cümle alem	1	33b/1
ögür ögür	öğürme sesi çıkararak	2	69a/7, 103b/6
pāk pākize	temiz, pak	3	118a/7, 251a/8, 220b/1
pāre pāre	parça parça	10	9b/3, 45b/1, 120b/9, 148a/1, 157a/2, 157a/8, 244b/4, 214b/1, 36b/5, 36b/10
pek pek	çok çok	1	85a/4
pend ü naṣīḥat	öğüt	1	73a/9
pīr ü civān	genç ihtiyar herkes, bütün alem	2	33b/2, 134b/8
püşt u penāh	yardımcı, sığınak	2	27b/2, 63a/7
püşte püşte	yığın yığın, pek çok	1	226a/11
rāhib keşiş	rahip, din adamı	1	119b/10

reng-ā-reng	renk renk, renkli	1	134a/6
rīze rīze	ufak parçalar halinde, ufak ufak	4	48b/1, 56a/14, 106b/2, 148a/1
rükūʿu sücūd	saygı, saygı gösterme	1	123a/12
rüsvāy u bed-nām	rezil, alçak	1	176b/15
ṣāf ṣāf	dizi dizi, sıra sıra	1	61b/8
saġ esen	sağ ve sağlam bir şekilde	1	160b/14
saġ selāmet	sağ ve sağlam bir şekilde	2	182b/6, 186b/5
ṣaḥīḥ ṣālim	sağlıklı, sağlam	1	192b/14
ṣaḥīḥ ü sālim	sağlıklı, sağlam	1	38b/2
saḳar ṭamu	cehennem	1	49a/14
sāl u māh	zaman, dönem	1	260b/7
ṣapır ṣapır	birbiri ardınca, sürekli olarak	2	57a/15, 221b/12
seḫā vü cūd	cömertlik, eli açıklık	1	4a/7
semāʿ ü ṣafā	sema etme, dönme	1	112b/8
sermest ü sekrān	sarhoş	1	176b/14
sīne-ber-sīne	göğüs göğüse	2	137b/6, 131a/9
sīret ü ādet	ahlak, karakter	1	4a/6
ṣoḳaḳ ṣoḳaḳ	her yere uğramak suretiyle	2	254b/2, 255a/4
soḳaḳ-be-soḳaḳ	her yere uğramak suretiyle	1	96a/10
ṣuçsuz günāhsuz	masum, kabahatsiz	1	211a/12
ṣulu ṣulu	suyu bol olan	3	93b/11, 172b/14, 109b/7
sürūr u hübūr	sevinç, mutluluk	1	23b/11
şapır şapır	şap şap sesi çıkararak	1	169b/2
şarāb kebāb	yiyecek içecek	2	89b/1, 159b/3
şerh ü keşf	anlatma, izah	1	143a/12
şükr ü sipās	övgü, övme	1	1b/4
tāc u ṭaḫt	hükümranlık, hakimiyet	1	230b/1
taḫt u tāc	hükümranlık, hakimiyet	2	32a/8, 34a/4
ṭas ṭas	fazla fazla, çok	1	224b/7
ṭas ṭas	ses taklidi bir söz	1	68a/4
tebevvel teġayyüt	dışkı çıkarma	3	122b/2, 122b/3, 122b/7
tek ü tenhā	yalnız, yapayalnız	3	64b/3, 81a/7, 82b/1
tekrār-be-tekrār	birçok defa, tekrar tekrar	1	159b/9
teng ü ḥayrān	şaşma, şaşırıp kalma	1	259b/6
teʾlīf ü taṣnīf	eser yazma, kaleme alma	1	4a/12
ter ü tāze	taze, dinç, zinde	1	97a/4
tevbe istiġfār	günahın bağışlanmasını isteme	1	73a/6
tiz tiz	tez tez, çabucak, hemen	2	172b/11, 216b/13

ṭolu ṭolu	iyice dolmuş, tamamen dolu	1	87a/5
tuz ekmek	yeme içme, doyurma	3	156a/3, 257a/12, 194b/7
ṭuz etmek	yeme içme, doyurma	3	118b/8, 135a/11, 161a/6
ulu ulu	çok büyük, yüce	1	29a/3
uṣlu delü	farklı karaktere sahip olan herkes	1	165a/1
uzun uzun	uzun zaman devam edecek şekilde	2	166a/7, 170b/15
üç dört	üç dört	2	207a/14, 233a/5
vālih ü ḥayrān	şaşma, hayret içinde kalma	1	176b/13
vaż͡ı͡ʿ ü şerʃ̄f	herkes, hepsi	2	103a/5, 247b/14
yalan fitne	karışıklık, kargaşa	1	98a/12
yap yap	yavaş yavaş, usul usul	3	27a/11, 115b/13, 124b/6
yıġın yıġın	pek çok	2	52b/4, 243a/8
zāhir ü bāṭın	her taraf, her yön	1	3a/14
żāmin kefīl	kefil, kefil olan	1	114b/11
zānū-be-zānū	diz dize, birbirine yakın olarak	1	12b/8
zār zār	ağlayarak, inleyerek	3	163b/9, 36a/14, 93a/7
żarb u ḥarb	çarpışma, vuruşma	1	233b/11
zārı zārı	ağlayarak, inleyerek	1	257b/8
ẕevḳ u ṣafā	rahat ve eğlenceli	2	44b/13, 57a/14
zinhār-be-zinhār	asla, hiçbir zaman	1	159b/10
zı̄r ü zeber	altüst etme, perişan etme	1	49a/13
zū-fünūn u ʿālim	âlim, bilgin	1	143a/12
ẕukūr inas	herkes, her biri	1	35b/11

Tablo 1. Kırk Vezir Hikayeleri'ndeki İkilemelerin Tasnifi

2.1. Anlam Bakımından İkilemeler

İkileme yapısını oluşturan kelimeler anlamca bütünleşik bir biçime sahiptir. İkilemeyi oluşturan kelimeler tekrar edildikçe anlam da tekrar edilmekte ve dolayısıyla anlamda güç sağlanmaktadır (Hatiboğlu, 1981, s. 56). Çalışmada ikilemeler anlam bakımından aynı, eş, yakın anlamlı, zıt anlamlı ve yansıma kökenli olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir.

2.1.1. Aynı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

aġız aġıza, āheste āheste, alay alay, Allāh Allāh, arayu arayı, arḳun arḳun, avuç avuç, başdan başa, başına başına, beş beş, bir bir, biri biri, bölük bölük, bura bura, cān cāna, çalıdan çalıya, çār-nā-çār, dāne dāne, delik delik, der-be-der, didim didim, dı̄vārdan dı̄vāra, diz-be-diz, döge döge, döne döne, dürlü dürlü, eşe eşe, ev-be-ev, eyvāh eyvāh, gāh gāh, gün-ā-gün, güşe-be-güşe, güçle güçle, gün-be-gün, günden güne, gürūh gürūh, ḫā ḫ-nā-ḫā ḫ, iḳlı̄m iḳlı̄m, işler işler, ḳaça ḳaça, ḳara ḳara, ḳat ḳat, ḳat-ender-ḳat, ḳatı ḳatı, kendü kendüden, kendü kendüŋe, kendü kendüŋi, kendü kendüsi, ḳorḳa ḳorḳa, kūy-be-kūy, leb-ber-leb, māl-ā-māl, on on, onar onar, oynayu oynayu, pāre pāre, pek pek, püşte püşte, reng-ā-reng, rı̄ze rı̄ze, ṣāf ṣāf, segirde segirde sı̄ne-ber-sı̄ne, ṣoḳaḳ ṣoḳaḳ, soḳaḳ-be-soḳaḳ, ṣora ṣora, ṣulu ṣulu, sürün sürün, sürüni sürüni, ṭas ṭas, ṭaşa ṭaşa, ṭaşdan ṭaşa, tekrār-be-tekrār, tiz tiz, ṭolayu

ṭolayu, ṭolu ṭolu, ulu ulu, uzun uzun, yalayu yalayu, yede yede, yıġın yıġın, yile yile, yüriyü yüriyü, zānū-be-zānū, zār zār, zārı zārı, zinhār-be-zinhār

2.1.2. Eş Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

ʿadl ü dād, ʿālim ü dānā, bāl ü per, bī-ḳadr ü bī-ḳıymet, cedd ü cehd, ceng ü cidāl, cidd ü cehd, cüst ü cū, feryād u figān, gücüm ḳuvvetim, hebā vü heder, ḥālini aḥvālini, ḥāżır müheyya, ḳadr ü ḳıymet, keyd ü ḥīle, ḳudret u ḳuvvet, ḳuşḳun kemeldirek, medh ü senā, mekr ü ḥīle, muṭīʿ ü münḳād, mü ʾmīn ü muvaḥḥid, nuṣḥ u pend, pāk pākize, pend ü naṣīḥat, saḳar ṭamu, seḥā vü cūd, sermest ü sekrān, sürūr u hübūr, şekim şüphem, ter ü tāze, utanmayup ʿarlanmayup, vālih ü ḥayrān, żāmin kefīl

2.1.3. Yakın Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

Bu özellikteki ikilemelerde, her kelime kendi anlamında kullanılır ve iki kelime arasında anlam, ses ve yapı açısından bir ilgi görülmektedir (Alkaya, 2008, s. 48). Tespit edilen ikilemeler şunlardır:

ʿacāyib ġarāyib, ʿacāyibden ġarāyibden, acıyup aġlayup, ʿāciz furūmande, aç ṣusuz, ʿadl-ile insāfla, aġzı burnı, āh u nāle, āh u vāy, āh u efġān, āh u feryād, āh vāh, āhdan vāhdan, ʿahd ü ḳarār, āhuŋ vāhuŋ, āḳil olsa bāliġ olsa, aḳluŋ cānuŋ, ʿaḳl u hüner, ʿaḳl u idrāḳ, ʿaḳlı cānı, alaca yavaşça, alalar atalar, ʿālim ü ʿallāme, ʿālim yigit, altun gümüş, anaŋa ṭoġurana, and-ıla şarṭ-ıla, ʿArab'da ʿAcem'de, ʿar u namūs, aşdı başdı, aşda nūşda, ʿaşıḳuŋ maʿşūḳuŋ, ata ana, atadan anadan, atam anam, atama anama, atanuŋ ananuŋ, atası anası, atasına anasına, atasınuŋ anasınuŋ, ʿavf u kerem, ʿavn ü ʿināyet, ʿavrat uşaḳ, ayyār u tarrār, ʿayyārlıḳda tarrārlıḳda, ʿayyārlıḳlar tarrārlıḳlar, ʿaẕablar ʿitablar, baġ u bāġçe, bal yaġ, balı yaġı, bal-ıla yaġ-ıla, başı ucı, başumuzı burnumuzı, belā vü miḥnet, besledük becerdük, beş on, bevl ü ġā ʾit, bī-had ü bī-ḳıyās, bī-nāmūs bī-ʿār, biŋ tümen, bir aḳça bir pul, bir aḳça iki aḳça, bir aḳçaŋ bir puluŋ, boynı ḳulaġı, boynına ḳulaġına, burc u bārūsı, burnı deligi, bir iki, cān u dil, cān u göŋül, cānını göŋlini, cānını tenini, cānla başla, cānumuzı başumuzı, cebe cevşen, cebeler cevşenler, cemīl ü cemāl, ceng ü müşkil, cevr ü cefā, cevşeni cebesi, cezāʿ u fezāʿ, cilve vü cevelān, cürmi cināyeti, çapa kürek, çeng ü çegān, çerh ü gerdūn, çıḳdı gitdi, çıḳmış gitmiş, ḍarb u ḥarb, demdemeyi zemzemeyi, deng ü ḥayrān, deng ü lāl, derd-ile firāḳla, dere depeler, devlet ü saʿādet, devletlü saʿādetlü, dīn ü diyānet, diyenlerüŋ işidenlerüŋ, döger söyer, dögüp sögüp, dögüp sövüp, döke ṣaça, duʿā vü ṣenā, dürr ü zeberced, düzdi ḳoşdı, efġānlar zārlıḳlar, egriyi bügriyi, elin ayaġın, elvān u eşkāl, eriyile diriyile, erkānla şerʿle, erleri ataları, eşcārı aḥcārı, faḳr u fāḳa, ferrūh u ḫoş, fikr ü firāset, fikri ferāseti, fikrine ferāsetine, firāset uḳalā, fitneler fesādlar, ġafillıġla nādānlıḳ ile, ġaflet u şerr, ġafūr u rāḥīm, ġam ġuṣṣa, ġamda ġuṣṣada, ġamdan ġuṣṣadan, ġamı ġuṣṣayı, ġamum ġuṣṣam, ġarīb ġurāb, ġılāẕ u şedād, gönderlü ḥarābalu, göŋlüŋ murādın, güller lāleler, ḫadem ü ḥaşem, ḥaḳīr fakīr, ḫarc u ʿışrāf, ḥasrete furḳate, ḫaşr u neşr, ḫavfı vehmi, ḫayr u iḥsān, ḥayrān u müteḥayyır, ḥazm u iḥtiyād, hele bārī, ḫışımlarımdan ḳavimlerümden, ḫor u ḫacīl, ḫuşmend ü mütevāziʿ, huşyār u dānā, hüccet-ile burhān-ıla, ḥükm ü ḥükūmet, ḥürmet ü ʿizzet, ḥürmetle ʿizzetle, ḥüsni çavı, ḥüsni ḫulḳı, ʿıyş u nūş, ʿıyş u ʿişret, ʿıyşa ʿişrete, iġvāsıyla idlāliyle, iki kez üç kez, iki üç, ilümüzi memleketümüzi, inʿām iḥsān, ins ü melek, işi güci, işüŋ gücüŋ, ʿizzetle ikrāmla, ḳaçurma çevürme, ḳahruŋ ʿitābuŋ, kan ter, ḳatl u ʿaẕāb, kemīne kemter, ḳırıdur şırıdur, ḳırḳ elli, ḳırup ḳovup, ḳız oġlan, ḳoyun ḳuzu, ḳoyunlar ḳuzular, lāf u güẕāf, laʿl ü cevāhir, lehv ü luʿb, maḳṣūdına murādına, māl u esbāb, māl u mülk, mālı u manṣıbı, mālı esbābı, mālı mülke, mālını memleketini, mālını rızḳını, mālumdam milkimden, mālumı rıżḳumı, mālumuŋ mülkümüŋ, manṣūr u muẕaffer, mekrini efsūnını, melūl maḥzūn, melūl ü maḥzūn, meşhūr u maʿrūf, metāʿlarını ḳumaşlarını, muḫalleddür mü ʾebbeddür, muḳātele muḥārebe, murādları maḳṣūdları, müşk ü gülāb,

n'eyleyelün nic'idelüm, nāz u niyāz, neşv ü nümā, nitdügin neyledügin, nitdügini neyledügini, nuḳl ü şarāb, oḳ yay, oḳlu yaylu, ʿörfle yöşle, oġlı ḳızı, oġluŋ ḳızuŋ, oġul ḳız, oġula ḳıza, otlu odunlu, oturan ṭuran, oṭuranlar ṭuranlar, öperek ḳuçaraḳ, püşt u penāh, rāḥatlıġla ʿıyşla, rāhib keşiş, rükūʿ u sücūd, rükūʿ-ıla sücūd-ıla, rüsvāy u bed-nām, saġ esen, saġ selāmet, ṣaḥḥ ṣālim, ṣaḥḥ ü sālim, ṣaḳalı bıyıġı, ṣaḳalı ḳılları, sāl u māh, saʿādeti tāliʿi, saʿd-ıla ḳutla, selāmın kelāmın, semāʿ ü ṣafā, semāʿdan ṣafādan, seni beni, ṣıyup ḳırup, silāḥı ḳılıcı, sildürdi süpürtdi, sīret ü ādet, ṣordı bildi, ṣoruda ḥesābda, ṣuçı günāhı, ṣuçsuz günāhsuz, su ʾāli me ʾāli, su ʾāli miṣāli, sürürla sāfāyla, şarāb kebāb, şerh ü keşf, şükr ü sipās, tāc u ṭaḫt, tācirler bāzirgānlar, taḫt u tāc, taḫtını tācını, taḫtumdan tācumdan, taḫtumı tācumı, taḫtuŋı tācuŋı, tebevvel teġayyüt, tek ü tenhā, teng ü ḥayrān, te ʾlīf ü taṣnīf, tevbe istiġfār, ṭıḳa başa, ṭuran oturan, tuz ekmek, ṭuz etmek, ṭuzı ekmegi, uçdı gitdi, uruşçıdur ṭoḳuşçıdur, üç dört, var git, vezīrler pādişāhlar, yakup yıkup, yalan fitne, yalvardı yaḳardı, yatı yaraġı, yediler içdiler, yesünler içsünler, yidi içdi, yidügin içdügin, yimege içmege, yimiş yimiş, yiri yurdı, yirler içerler, yirleri yurtları, yolda izde, yundı arındı, yüzi ṣuyı, yüzine gözine, yüzüm gözüm, yüzüŋi gözüŋi, zāhid ü dervīş, zāhidler ʿabidler, zāhidleriŋüz ʿabidleriŋüz, żarb u ḥarb, ẕevḳ u ṣafā, zū-fünūn u ʿālim, ẓulmden cevrden

2.1.4. Zıt Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler

ʿadl ü ẓulm, aḳdan ḳaradan, ʿavām u ḫāṣ, ʿavām u ḫavāṣ, ʿazl ü naṣb, azum çoġum, başdan ayaġa, bay u yoḫsul, bayı yoḫsulı, bende āzād, bir gün bir gice, bügünlük yarınlıḳ, çār u nā-çār, çeb ü rāst, dost düşmān, esīr ü sülūk, gelür gider, gice gündüz, gice vü gündüz, gündüzde gicede, içlü ṭışlu, küdüretinden ṣafisinden, leyl ü nehār, manṣūr u māni, müzdin günāhın, naḳīr ü ḳıṭmīr, olur olmaz, pīr ü civān, uçmaġı ṭamuyı, uṣlu delü, vardı geldi, varum yoġum, vażīʿ ü şerīf, virdi aldı, yidi gün yidi gice, yiri gögi, zāhir ü bāṭın, zīr ü zeber, ẕukūr inas

2.1.5. Yansıma Kökenli Kelimelerden Oluşan İkilemeler

Doğadaki canlı ve cansız varlıklar tarafından çıkarılan türlü seslerin taklit edilmesiyle yansıma kökenli kelimeler oluşur. Bu tür ikilemeler genellikle tek hecelidir ancak bazı ses ve eklerle genişletilerek iki heceli yapıya sahip olmaktadır (Korkmaz, 2010, s. 221).

böy böy, çaġıl çaġıl, çup çup, fıḳır fıḳır, günbür günbür, güpür güpür, gür gür, hay hay, ḳaḳ ḳaḳ, ḳaş ḳaş, ḳıf ḳıf, kütür kütür, ögür ögür, ögüri ögüri, ṣapır ṣapır, şapır şapır, ṭas ṭas, yap yap

2.2. Kökenleri Bakımından İkilemeler

Metinde en çok Türkçe ikilemeler mevcuttur. Bununla birlikte ikilemelerin büyük bir bölümünde "u/ü" ile yapılan atıf terkibi bulunmaktadır. Bunlar daha çok yakın anlamlı kelimelerle kullanıldığından bu yapılar ikileme olarak gösterilmiştir.

2.2.1. İki Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler

acıyup aġlayup, aç ṣusuz, aġız aġıza, aġzı burnı, aḳdan ḳaradan, alaca yavaşça, alalar atalar, alay alay, altun gümüş, anaŋa ṭoġurana, arayu arayı, arḳun arḳun, aşdı başdı, ata ana, atadan anadan, atam anam, atama anama, atanuŋ ananuŋ, atası anası, atasına anasına, atasınuŋ anasınuŋ, avuç avuç, azum çoġum, bal yaġ, balı yaġı, bal-ıla yaġ-ıla, başdan ayaġa, başdan başa, başı ucı, başına başına, başumuzı burnumuzı, bayı yoḫsulı, besledük becerdük, beş beş, beş on, biŋ tümen, bir aḳça bir pul, bir aḳça iki aḳça, bir aḳçaŋ bir puluŋ, bir bir, bir gün bir gice, bir iki, biri biri, boynı ḳulaġı,

boynına ḳulaġına, bölük bölük, böy böy, bura bura, burnı deligi, bügünlük yarınlıḳ, çaġıl çaġıl, çalıdan çalıya, çapa kürek, çıḳdı gitdi, çıḳmış gitmiş, çup çup, delik delik, dere depeler, didim didim, diyenlerüŋ işidenlerüŋ, döge döge, döger söyer, dögüp sögüp, dögüp sövüp, döke ṣaça, döne döne, dürlü dürlü, düzdi ḳoşdı, egriyi bügriyi, elin ayaġın, eriyile diriyile, erleri ataları, eşe eşe, fıḳır fıḳır, gelür gider, gice gündüz, gice vü gündüz, güçle güçle, günbür günbür, günden güne, gündüzde gicede, güpür güpür, gür gür, hay hay, içlü ṭışlu, iki kez üç kez, iki üç, işler işler, işüŋ gücüŋ, ḳaça ḳaça, ḳaçurma çevürme, ḳaḳ ḳaḳ, kan ter, ḳara ḳara, ḳaş ḳaş, ḳat ḳat, ḳatı ḳatı, kendü kendüden, kendü kendüŋe, kendü kendüŋi, kendü kendüsi, ḳıf ḳıf, kırıdur ṣırıdur, ḳırḳ elli, ḳırup ḳovup, ḳız oġlan, ḳorḳa ḳorḳa, ḳoyun ḳuzu, ḳoyunlar ḳuzular, ḳuṣḳun kemeldirek, kütür kütür, n'eyleyelün nic'idelüm, nitdügin neyledügin, nitdügini neyledügini, oġlı ḳızı, oġluŋ ḳızuŋ, oġul ḳız, oġula ḳıza, oḳ yay, oḳlu yaylu, olur olmaz, on on, onar onar, otlu odunlu, oturan ṭuran, oṭuranlar ṭuranlar, oynayu oynayu ögür ögür, ögüri ögüri, öperek ḳuçaraḳ, pek pek, saġ esen, ṣaḳalı bıyıġı, ṣaḳalı ḳılları, ṣapır ṣapır, segirde segirde, seni beni, ṣıyup ḳırup, sildürdi süpürtdi, ṣoḳaḳ ṣoḳaḳ, ṣora ṣora, ṣordı bildi, ṣulu ṣulu, sürün sürün, sürüni sürüni, şapır şapır, ṭas ṭas, ṭaşa ṭaşa, ṭaşdan ṭaşa, ṭıḳa baṣa, ṭolayu ṭolayu, ṭolu ṭolu, ṭuran oturan, tuz ekmek, ṭuz etmek, ṭuzı ekmegi, uçdı gitdi, uçmaġı ṭamuyı, ulu ulu, uruşçıdur ṭoḳuşçıdur, uṣlu delü, uzun uzun, üç dört, var git, vardı geldi, varum yoġum, virdi aldı, yakup yıkup, yalayu yalayu, yalvardı yaḳardı, yap yap, yatı yaraġı, yede yede, yediler içdiler, yesünler içsünler, yıġın yıġın, yidi gün yidi gice, yidi içdi, yidügin içdügin, yile yile, yimege içmege, yimiş yimiş, yiri gögi, yiri yurdı, yirler içerler, yirleri yurtları, yolda izde, yundı arındı, yüriyü yüriyü, yüzi ṣuyı, yüzine gözine, yüzüm gözüm, yüzüŋi gözüŋi

2.2.2. İki Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler

ʿacāyib ġarāyib, ʿacāyibden ġarāyibden, ʿadl-ile insāfla, ʿadl ü ẓulm, ʿahd ü ḳarār, ʿaḳl u idrāḳ, ʿālim ü ʿallāme, Allāh Allāh, ʿArab'da ʿAcem'de, ʿar u namūs, ʿaşıḳuŋ maʿşūḳuŋ, ʿavām u ḫāṣ, ʿavām u ḫavāṣ, ʿavf u kerem, ʿavn ü ʿināyet, ʿayān beyān, ayyār u tarrār, ʿayyārlıḳda tarrārlıḳda, ʿayyārlıḳlar tarrārlıḳlar, ʿaẕablar ʿitablar, ʿazl ü naṣb, belā vü miḫnet, bevl ü ġā ʾit, bī-had ü bī-ḳıyās, bī-ḳadr ü bī-ḳymet, bī-nāmūs bī-ʿār, cedd ü cehd, cemʿ ü cemāl, cevr ü cefā, cezāʿ u fezāʿ, cidd ü cehd, cilve vü cevelān, cürmi cināyeti, ḍarb u ḥarb, devlet ü saʿādet, devletlü saʿādetlü, dīn ü diyānet, duʿā vü ṯenā, dürr ü zeberced, elvān u eşkāl, erkānla şerʿle, esrār ü sülūk, eşcārı aḥcārı, faḳr u fāḳa, fikr ü firāset, fikri ferāseti, fikrine ferāsetine, firāset uḳalā, fitneler fesādlar, ġaflet u şerr, ġafūr u rāḥīm, ġam ġuṣṣa, ġamda ġuṣṣada, ġamdan ġuṣṣadan, ġamı ġuṣṣayı, ġamum ġuṣṣam, ġarīb ġurāb, ġılāẕ u şedād, ḫadem ü ḫaşem, ḫaḳīr fakīr, ḫālini aḥvālini, ḫarc u ʿışrāf, ḫasrete furḳate, ḫaṣr u neşr, ḫavfı vehmi, ḫayr u iḥsān, ḫayrān u müteḥayyır, ḫāżır müheyya, ḫazm u iḫtiyād, hebā vü heder, ḫışımlarımdan ḳavimlerümden, hüccet-ile burhān-ıla, ḫükm ü ḫükūmet, ḫürmet ü ʿizzet, ḫürmetle ʿizzetle, ḫüsni ḫulḳı, ʿıyş u ʿişret, ʿıyşa ʿişrete, iġvāsıyla idlāliyle, iḳlīm iḳlīm, inʿām iḥsān, ins ü melek, ʿizzetle ikrāmla, ḳadr ü ḳymet, ḳahruŋ ʿitābuŋ, ḳatl u ʿaẕāb, keyd ü ḥīle, ḳudret u ḳuvvet, küdūretinden ṣafisinden, lehv ü luʿb, leyl ü nehār, maḳṣūdına murādına, māl u esbāb, māl u mülk, mālı u manṣıbı, mālı esbābı, mālı mülke, mālını memleketini, mālını rızḳını, mālumdam milkimden, mālumı rıżḳumı, mālumuŋ mülkümüŋ, manṣūr u māni, manṣūr u muẕaffer, medh ü senā, mekr ü ḥīle, melūl maḥzūn, melūl ü maḥzūn, meşhūr u maʿrūf, metāʿlarını ḳumaşlarını, muḫalleddür mü ʾebbeddür, muḳātele muḥārebe, murādları maḳṣūdları, muṭīʿ ü münḳād, mü ʾmīn ü muvaḥḥid, naḳīr ü ḳıṭmīr, neşv ü nümā, nuḳl ü şarāb, rāḥatlıġla ʿıyşla, rükūʿ u sücūd, rükūʿ-ıla sücūd-ıla, ṣāf ṣāf, ṣaḥīḥ ṣālim, ṣaḥīḥ ü sālim, saʿādeti tāliʿi, seḫā vü cūd, selāmın kelāmın, semāʿ ü ṣafā, semāʿdan ṣafādan, sīret ü ādet, su ʾāli me ʾāli, su ʾāli miṯāli, sürūr u hübūr, sürūrla sāfāyla, şarāb kebāb, şekim şüphem, şerh ü keşf, ṭas ṭas, tebevvel teġayyüt, te ʾlīf ü taṣnīf, tevbe istiġfār, vālih ü ḥayrān, vażīʿ ü şerīf, zāhidler ʿabidler,

zāhidleriŋüz ʿabidleriŋüz, zāhir ü bāṭın, żāmin kefīl, żarb u ḥarb, ẕevḳ u ṣafā, zū-fünūn u ʿālim, ẕukūr inas, ẓulmden cevrden

2.2.3. İki Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler

āh u nāle, āh ü zār, āh u efġān, āh u feryād, āheste āheste, bāl ü per, bende āzād, cān cāna, cān u dil, cānını tenini, cüst ü cū, çār u nā-çār, çeb ü rāst, çeng ü çegān, çerh ü gerdūn, dāne dāne, deng ü lāl, dīvārdan dīvāra, dost düşmān, efġānlar zārlıḳlar, eyvāh eyvāh, ferrūh u ḫoş, feryād u figān, gāh gāh, güller lāleler, gürūh gürūh, hele bārī, huşyār u dānā, kemīne kemter, lāf u güẕāf, müşk ü gülāb, müzdin günāhın, nāz u niyāz, pāk pākize, pāre pāre, pīr ü civān, püşt u penāh, püşte püşte, rīze rīze, rüsvāy u bed-nām, sāl u māh, tāc u ṭaḫt, taḫt u tāc, taḫtını tācını, taḫtumdan tācumdan, taḫtumı tācumı, taḫtuŋı tācuŋı, ter ü tāze, tiz tiz, zār zār, zārı zārı, zīr ü zeber

2.2.4. Bir Arapça Bir Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler

ʿāciz furūmande, ʿadl ü dād, aḳluŋ cānuŋ, ʿaḳl u hüner, ʿaḳlı cānı, ʿālim ü dānā, burc u bārūsı, demdemeyi zemzemeyi, ġafillıġla nādānlıḳ ile, ʿıyş u nūş, mekrini efsūnını, nuṣḥ u pend, rāhib keşiş, şükr ü sipās, tācirler bāzirgānlar, vezīrler pādişāhlar, zāhid ü dervīş

2.2.5. Bir Farsça Bir Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler

āh vāh, āhdan vāhdan, āhuŋ vāhuŋ, ceng ü cidāl, ceng ü müşkil, deng ü ḫayrān, derd-ile firāḳla, ḫor u ḫacīl, ḫuşmend ü mütevāziʿ, laʿl ü cevāhir, pend ü naṣīḥat, sermest ü sekrān, teng ü ḥayrān

2.2.6. Bir Türkçe Bir Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler

and-ıla şarṭ-ıla, gönderlü ḥarābalu, göŋlüŋ murādın, gücüm ḳuvvetim, ilümüzi memleketümüzi, saġ selāmet, ṣoruda ḥesābda, utanmayup ʿarlanmayup, yalan fitne

2.2.7. Bir Türkçe Bir Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler

aşda nūşda, baġ u bāġçe, cebe cevşen, cebeler cevşenler, ṣuçı günāhı, ṣuçsuz günāhsuz, tek ü tenhā

2.2.8. Bir Arapça Bir Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler

ʿālim yigit, ʿavrat uşaḳ, ḥüsni çavı, ʿörfle yöşle, saḳar ṭamu, saʿd-ıla ḳutla, silāḥı ḳılıcı

2.2.9. Bir Farsça Bir Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler

āh u vāy, cān u göŋül, cānını göŋlini, cānla başla, cānumuzı başumuzı, cevşeni cebesi

2.2.10. İki Türkçe Kelime Arasında Atıf Terkibi

bay u yoḫsul, diz-be-diz, ev-be-ev, gün-be-gün, ḳat-ender-ḳat, soḳaḳ-be-soḳaḳ

2.2.11. Arapça+Türkçe+Arapça+Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler

āḳil olsa bāliġ olsa

2.2.12. Farsça Yapılarla Kurulan İkilemeler

2.2.12.1. "ā" edatı ile yapılanlar

gūn-ā-gūn, māl-ā-māl, reng-ā-reng

2.2.12.2. "be" edatı ile yapılanlar

der-be-der, gūşe-be-gūşe, kūy-be-kūy, tekrār-be-tekrār, zānū-be-zānū, zinhār-be-zinhār

2.2.12.3. "ber" edatı ile yapılanlar

leb-ber-leb , sı̄ne-ber-sı̄ne

2.2.12.4. "nā" edatı ile yapılanlar

çār-nā-çār, ḫā ẖ-nā-ḫā ẖ

2.3. Yapı Bakımından İkilemeler

Yapı bakımından ikilemeler basit, türemiş, birleşik ve fiilimsilerden oluşan ikilemeler olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir.

2.3.1. Basit Yapılı İkilemeler

2.3.1.1. Eksiz İsimlerden Oluşan İkilemeler

ʿacāyib ġarāyib, ʿāciz furūmande, ʿadl ü dād, ʿadl ü ẓulm, āh u nāle, āh u vāy, āh ü zār, āh u efġān, āh u feryād, āh vāh, ʿahd ü ḳarār, āheste āheste, ʿaḳl u hüner, ʿaḳl u idrāḳ, alay alay, ʿālim ü ʿallāme, ʿālim ü dānā, ʿālim yigit, Allāh Allāh, altun gümüş, ʿar u namūs, arḳun arḳun, ata ana, ʿavām u ḫāṣ, ʿavām u ḫavāṣ, ʿavf u kerem, ʿavn ü ʿināyet, ʿavrat uşaḳ, avuç avuç, ʿayān beyān, ayyār u tarrār, ʿazl ü naṣb, baġ u bāġçe, bāl ü per, bal yaġ, bay u yoḫsul, belā vü miḫnet, bende āzād, beş beş, beş on, bevl ü ġā ït, bı̄-had ü bı̄-ḳıyās, bı̄-ḳadr ü bı̄-ḳıymet, bı̄-nāmūs bı̄-ʿār, biŋ tümen, bir bir, bir iki, böy böy, cān u dil, cān u göŋül, cebe cevşen, cedd ü cehd, cemʿ ü cemāl, ceng ü cidāl, ceng ü müşkil, cevr ü cefā, cezāʿ u fezāʿ, cidd ü cehd, cilve vü cevelān, cüst ü cū, çaġıl çaġıl, çapa kürek, çār u nā-çār, çār-nā-çār, ḫā ẖ-nā-ḫā ẖ, çeb ü rāst, çeng ü çegān, çerh ü gerdūn, çup çup, dāne dāne, ḍarb u ḥarb, deng ü ḥayrān, deng ü lāl, der-be-der, devlet ü saʿādet, dı̄n ü diyānet, diz-be-diz, dost düşmān, duʿā vü ʂenā, dürr ü zeberced, elvān u eşkāl, esı̄r ü sülūk, ev-be-ev, eyvāh eyvāh, faḳr u fāḳa, ferrūh u ḫoş, feryād u figān, fıḳır fıḳır, fikr ü firāset, firāset uḳalā, ġaflet u şerr, ġafūr u rāḥı̄m, gāh gāh, ġam ġuṣṣa, ġarıb ġurāb, ġılāẓ u şedād, gice gündüz, gice vü gündüz, gün-ā-gün, güşe-be-güşe, gün-be-gün, günbür günbür, güpür güpür, gür gür, gürūh gürūh, ḫadem ü ḥaşem, ḥaḳı̄r fakı̄r, ḫarc u ʿişrāf, ḫaşr u neşr, hay hay, ḫayr u iḥsān, ḥayrān u müteḥayyır, ḥāżır müheyya, ḥazm u iḥtiyād, hebā vü heder, hele bārı̄, ḫor u ḫacıl, ḫuşmend ü mütevāziʿ, huşyār u dānā, ḥükm ü ḥükūmet, ḥürmet ü ʿizzet, ʿıyş u nūş, ʿıyş u ʿişret, iki üç, iḳlı̄m iḳlı̄m, inʿām iḥsān, ins ü melek, ḳadr ü ḳıymet, ḳaḳ ḳaḳ, kan ter, ḳara ḳara, ḳaş ḳaş, ḳat ḳat, ḳat-ender-ḳat, ḳatı ḳatı, ḳatl u ʿaẕāb, kemı̄ne kemter, keyd ü ḥıl̃le, ḳıf ḳıf, ḳırḳ elli, ḳız oġlan, ḳoyun ḳuzu, ḳudret u ḳuvvet, ḳuşḳun kemeldirek, kūy-be-kūy, kütür kütür, lāf u güẕāf, laʿl ü cevāhir, leb-ber-leb, lehv ü luʿb, leyl ü nehār, māl u esbāb, māl u mülk, māl-ā-māl, manṣūr u māni, manṣūr u muẓaffer, medh ü senā, mekr ü ḥıl̃le, melūl maḥzūn, melūl ü maḥzūn, meşhūr u maʿrūf, muḳātele muḥārebe, muṭīʿ

ü münḳād, mü ʾmm̄ ü muvaḥḥid, müşk ü gülāb, naḳṙ ü ḳıṭmīr, nāz u niyāz, neşv ü nümā, nuḳl ü şarāb, nuṣḥ u pend, oġul ḳız, oḳ yay, on on, ögür ögür, pāk pākize, pāre pāre, pek pek, pend ü naṣīḥat, pīr ü civān, püşt u penāh, püşte püşte, rāhib keşiş, reng-ā-reng, rīze rīze, rükūʿ u sücūd, rüsvāy u bed-nām, ṣāf ṣāf, saġ esen, saġ selāmet, ṣaḥīḥ ṣālim, ṣaḥīḥ ü sālim, saḳar ṭamu, sāl u māh, ṣapır ṣapır, seḫā vü cūd, semāʿ ü ṣafā, sermest ü sekrān, sīne-ber-sīne, sīret ü ādet, ṣoḳaḳ ṣoḳaḳ, soḳaḳ-be-soḳaḳ, sürūr u hübūr, şapır şapır, şarāb kebāb, şerh ü keşf, şükr ü sipās, tāc u ṭaḫt, taḫt u tāc, ṭas ṭas, ṭas ṭas, tebevvel teġayyüt, tek ü tenhā, tekrār-be-tekrār, teng ü ḥayrān, te ʾlīf ü taṣnīf, ter ü tāze, tevbe istiġfār, tiz tiz, tuz ekmek, ṭuz etmek, ulu ulu, üç dört, vālih ü ḥayrān, vażīʿ ü şerīf, yalan fitne, yap yap, zāhir ü bāṭın, żāmin kefīl, zānū-be-zānū, zār zār, ẕevḳ u ṣafā, zinhār-be-zinhār, zīr ü zeber, zū-fünūn u ʿālim, ẕukūr inas, zāhid ü dervīş, żarb u ḥarb, zārı zārı

2.3.1.2. Çekim Eki Alan İsimlerden Oluşan İkilemeler

2.3.1.2.1. Tamlayan Hâli Eki Alanlar

āhuŋ vāhuŋ, ʿaşıḳuŋ maʿşūḳuŋ, atanuŋ ananuŋ, atasınuŋ anasınuŋ, diyenlerüŋ işidenlerüŋ, ḳahruŋ ʿitābuŋ, mālumuŋ mülkümüŋ

2.3.1.2.2. Belirtme Hâli Eki Alanlar

balı yaġı, başumuzı burnumuzı, bayı yoḫsulı, cānını göŋlini, cānını tenini, cānumuzı başumuzı, demdemeyi zemzemeyi, egriyi bügriyi, elin ayaġın, ġamı ġuṣṣayı, göŋlüŋ murādın, ḥālini aḥvālini, ḫavfı vehmi, ilümüzi memleketümüzi, mālını memleketini, mālını rızḳını, mālumı rıżḳumı, mekrini efsūnını, metāʿlarını ḳumaşlarını, müzdin günāhın, nitdügin neyledügin, nitdügini neyledügini, şaḳalı bıyıġı, selāmın kelāmın, seni beni, taḫtını tācını, taḫtumı tācumı, taḫtuŋı tācuŋı, uçmaġı ṭamuyı, yidügin içdügin, yiri gögi, yüzüŋi gözüŋi

2.3.1.2.2.1. İkinci Kelimesi Belirtme Hâli Eki Alanlar

kendü kendüŋi

2.3.1.2.3. Belirtme Hâli Eki + Yönelme Hâli Eki Alanlar

mālı mülke

2.3.1.2.4. Yönelme Hâli Eki Alanlar

anaŋa ṭoġurana, atama anama, atasına anasına, başına başına, boynına ḳulaġına, fikrine ferāsetine, ḥasrete furḳate, ʿıyşa ʿişrete, maḳṣūdına murādına, oġula ḳıza, yimege içmege, yüzine gözine

2.3.1.2.4.1. İkinci Kelimesi Yönelme Hâli Eki Alanlar

aġız aġıza, cān cāna, kendü kendüŋe

2.3.1.2.5. Bulunma Hâli Eki Alanlar

ʿArab'da ʿAcem'de, aşda nūşda, ʿayyārlıḳda tarrārlıḳda, ġamda ġuṣṣada, gündüzde gicede, şoruda ḥesābda, yolda izde

2.3.1.2.6. Ayrılma Hâli Eki Alanlar

ʿacāyibden ġarāyibden, āhdan vāhdan, aḳdan ḳaradan, atadan anadan, ġamdan ġuṣṣadan, ḫışımlarımdan ḳavimlerümden, küdüretinden ṣafisinden, mālumdam milkimden, semāʿdan ṣafādan, taḫtumdan tācumdan, ẓulmden cevrden

2.3.1.2.6.1. İkinci Kelimesi Ayrılma Hâli Eki Alanlar

kendü kendüden

2.3.1.2.7. Ayrılma Hâli Eki + Yönelme Hâli Eki Alanlar

başdan ayaġa, başdan başa, çalıdan çalıya, dīvārdan dīvāra, günden güne, ṭaşdan ṭaşa

2.3.1.2.8. Vasıta Hâli Eki Alanlar

ʿadl-ile insāfla, and-ıla şarṭ-ıla, bal-ıla yaġ-ıla, cānla başla, derd-ile firāḳla, eriyile diriyile, erkānla şerʿle, ġafillıġla nādānlıḳ ile, güçle güçle, hüccet-ile burhān-ıla, ḥürmetle ʿizzetle, iġvāsıyla idlāliyle, ʿizzetle ikrāmla, ʿörfle yöşle, rāḥatlıġla ʿıyşla, rükūʿ-ıla sücūd-ıla, saʿd-ıla ḳutla, sürürla sāfāyla, sürün sürün

2.3.1.2.9. İyelik Eki Alanlar

2.3.1.2.9.1. Birinci Teklik Şahıs İyelik Eki Alanlar

atam anam, azum çoġum, ġamum ġuṣṣam, gücüm ḳuvvetim, şekim şüphem, varum yoġum, yüzüm gözüm

2.3.1.2.9.2. İkinci Teklik Şahıs İyelik Eki Alanlar

aḳluŋ cānuŋ, bir aḳçaŋ bir puluŋ, işüŋ gücüŋ, oġluŋ ḳızuŋ

2.3.1.2.9.3. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Eki Alanlar

aġzı burnı, ʿaḳlı cānı, atası anası, başı ucı, biri biri, boynı ḳulaġı, burc u bārūsı, burnı deligi, cevşeni cebesi, cürmi cināyeti, erleri ataları, eşcārı aḥcārı, fikri ferāseti, ḥüsni çavı, ḥüsni ḫulḳı, işi güci, kendü kendüsi, mālı u manṣıbı, mālı esbābı, murādları maḳṣūdları, oġlı ḳızı, ṣaḳalı ḳılları, saʿādeti tāliʿi, silāḥı ḳılıcı, ṣuçı günāhı, su ʾāli me ʾāli, su ʾāli miṯāli, ṭuzı ekmegi, yatı yaraġı, yiri yurdı, yirleri yurtları, yüzi ṣuyı

2.3.1.2.9.4. İkinci Çokluk Şahıs İyelik Eki Alanlar

zāhidleriŋüz ʿabidleriŋüz

2.3.1.2.10. Çokluk Eki Alanlar

ʿayyārlıḳlar tarrārlıḳlar, ʿaẕablar ʿitablar, cebeler cevşenler, dere depeler, efġānlar zārlıḳlar, fitneler fesādlar, güller lāleler, ḳoyunlar ḳuzular, oṭuranlar ṭuranlar, tācirler bāzirgānlar, vezīrler pādişāhlar, zāhidler ʿabidler

2.3.1.2.11. -dur/-dür Bildirme Eki Alanlar

muḫalleddür mü ʾebbeddür, uruşçıdur ṭoḳuşçıdur

2.3.1.3. Çekim Eki Alan Fiillerden Oluşan İkilemeler

2.3.1.3.1. Haber Kipleriyle Çekimlenmiş Fiiller İle Oluşan İkilemeler

aşdı başdı, besledük becerdük, çıḳdı gitdi, çıḳmış gitmiş, döger söyer, düzdi ḳoşdı, gelür gider, işler işler, ḳırıdur şırıdur, sildürdi süpürtdi, şordı bildi, uçdı gitdi, vardı geldi, virdi aldı, yalvardı yaḳardı, yediler içdiler, yidi içdi, yimiş yimiş, yirler içerler, yundı arındı

2.3.1.3.2. Tasarlama Kipleriyle Çekimlenmiş Fiiller İle Oluşan İkilemeler

āḳil olsa bāliġ olsa, alalar atalar, ḳaçurma çevürme, n'eyleyelün nic'idelüm, var git, yesünler içsünler

2.3.2. Türemiş Yapılı İkilemeler

2.3.2.1. İsim Kök ve Gövdesinden Türetilen Kelimelerden Oluşan İkilemeler

2.3.2.1.1. +ar İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

onar onar

2.3.2.1.2. +ca/+ça İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

alaca yavaşça

2.3.2.1.3. +lu/+lü İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

devletlü saʿādetlü, dürlü dürlü, gönderlü ḥarābalu, içlü ṭışlu, oḳlu yaylu, otlu odunlu, şulu şulu

2.3.2.1.3.1. Bir Kelimesi +lu İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

uşlu delü

2.3.2.1.4. +lıḳ/+lük İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

bügünlük yarınlıḳ

2.3.2.1.5. +suz İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

şuçsuz günāhsuz

2.3.2.1.5.1. İkinci Kelimesi +suz İsimden İsim Yapım Eki Alanlar

aç şusuz

2.3.2.2. Fiil Kök ve Gövdesinden Türetilen Kelimelerden Oluşan İkilemeler

2.3.2.2.1. -ik/-ük Fiilden İsim Yapım Eki Alanlar

bölük bölük, delik delik

2.3.2.2.2. -im Fiilden İsim Yapım Ekiyle Alanlar

didim didim

2.3.2.2.3. -ın/-un Fiilden İsim Yapım Eki Alanlar

uzun uzun, yıġın yıġın

2.3.2.2.4. -u Fiilden İsim Yapım Eki Alanlar

ṭolu ṭolu

2.3.3. Birleşik Yapılı İkilemeler

2.3.3.1. Sıfat Tamlaması Yapısındaki İkilemeler

bir aḳça bir pul, bir aḳça iki aḳça, bir gün bir gice, iki kez üç kez, yidi gün yidi gice

2.3.4. Çekimsiz Fiillerden (Fiilimsilerden) Oluşan İkilemeler

Fiilimsilerle oluşturulan ikilemelerde en çok "-a/-e" zarf fiil eki alan örnekler belirlenmiştir. 13 örneği mevcuttur.

2.3.4.1. Sıfat Fiillerle Oluşanlar

2.3.4.1.1. -an Sıfat Fiil Eki Alanlar

oturan ṭuran, ṭuran oturan

2.3.4.1.2. -ur/-maz Sıfat Fiil Eki Alanlar

olur olmaz

2.3.4.2. Zarf Fiillerle Oluşanlar

2.3.4.2.1. -a/-e Zarf Fiil Eki Alanlar

bura bura, döge döge, döke ṣaça, döne döne, eşe eşe, ḳaça ḳaça, ḳorḳa ḳorḳa, segirde segirde, ṣora ṣora, ṭaşa ṭaşa, ṭıḳa baṣa, yede yede, yile yile

2.3.4.2.2. -araḳ/-erek Zarf Fiil Eki Alanlar

öperek ḳuçaraḳ

2.3.4.2.3. -ı/-i/-u/-ü Zarf Fiil Eki Alanlar

arayu arayı, oynayu oynayu, ögüri ögüri, sürüni sürüni, ṭolayu ṭolayu, yalayu yalayu, yüriyü yüriyü

2.3.4.2.4. -up/-üp Zarf Fiil Eki Alanlar

acıyup aġlayup, dögüp sögüp, dögüp sövüp, ḳırup ḳovup, şıyup ḳırup, utanmayup ʿarlanmayup, yakup yıkup

Sonuç

İncelediğimiz eserde toplam 483 adet ikileme tespit edilmiştir. Metinde ikilemelerin pekiştirme amacıyla yoğun olarak kullanılması, hikâyedeki anlatım tarzının konuşma diline yakın olmasını ve akıcı bir üslup kazanmasını sağlamıştır. Metinde on birer tekrarla en çok *dürlü dürlü* ve *bir iki* kilemeleri kullanılmıştır.

Kırk Vezir Hikâyeleri'nde ikilemeler anlam açısından değerlendirildiğinde, en çok yakın anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler mevcuttur. 306 ikileme bu şekilde tespit edilmiştir. Anlam bakımından ikilemelerin sayısal verileri şu şekildedir:

Anlam Bakımından İkilemeler	Metindeki Sayısı
Yakın Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler	306
Aynı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler	87
Zıt Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler	39
Eş Anlamlı Kelimelerin Tekrarıyla Kurulan İkilemeler	33
Yansıma Kökenli Kelimelerden Oluşan İkilemeler	18

Tablo 2. Kırk Vezir Hikâyeleri'nde Anlam Bakımından İkilemelerin Sayısı

Metinde kökenleri bakımından en fazla iki Türkçe kelimeden oluşan ikilemeler kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda bunlar sayısal değerlerle gösterilmiştir:

Köken Bakımından İkilemeler	**Metindeki Sayısı**
İki Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler	197
İki Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler	154
İki Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler	53
Bir Arapça Bir Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler	17
Bir Farsça Bir Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler	13
Farsça Yapılarla Kurulan İkilemeler	13
Bir Türkçe Bir Arapça Kelimeden Oluşan İkilemeler	9
Bir Türkçe Bir Farsça Kelimeden Oluşan İkilemeler	7
Bir Arapça Bir Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler	7
İki Türkçe Kelime Arasında Atıf Terkibi	6
Bir Farsça Bir Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler	6
Arapça+Türkçe+Arapça+Türkçe Kelimeden Oluşan İkilemeler	1

Tablo 3. Kırk Vezir Hikâyeleri'nde Köken Bakımından İkilemelerin Sayısı

Yapıları bakımından ise en çok basit yapılı ikilemeler saptanmıştır. Özellikle eksiz durumdaki aynı veya yakın anlamlı kelimelerle bu tür ikilemeler yapılmıştır. Anlam açısından bakıldığında kuvvetlendirme, abartma, pekiştirme gibi görevleri olan ikilemelerin kullanımında eksiz ikilemelerin daha işlevsel bir özellik taşıdığını göstermektedir.

Eksiz isimlerden oluşan ikilemelerin sayısı 238'dir. Çekim eki alanlardan 32 ikilemeyle en çok üçüncü teklik iyelik ekini alan ikilemeler mevcuttur. Hâl ekleriyle yapılanlarda ise en çok 31 ikilemeyle belirtme hâli ekiyle yapılan ikilemeler belirlenmiştir:

Yapıları Bakımından İkilemeler	**Metindeki Sayısı**
Basit Yapılı İkilemeler	429
Çekimsiz Fiillerden (Fiilimsilerden) Oluşan İkilemeler	30
Türemiş Yapılı İkilemeler	19
Birleşik Yapılı İkilemeler	5

Tablo 4. Kırk Vezir Hikâyeleri'nde Yapıları Bakımından İkilemelerin Sayısı

Eserde görülen ikilemelerde aynı ikilemelerin hem yalın hem de ekli biçimde örnekleri görülebilmektedir: *ata ana, atadan anadan, atam anam, atama anama, atanuŋ ananuŋ, atası anası, atasına anasına, atasınuŋ anasınuŋ; ġam ġuṣṣa, ġamda ġuṣṣada, ġamdan ġuṣṣadan, ġamı ġuṣṣayı, ġamum ġuṣṣam; oġul ḳız, oġula ḳıza; taḫt u tāc, taḫtını tācını, taḫtumdan tācumdan, taḫtumı tācumı, taḫtuŋı tācuŋı; tuz ekmek, ṭuzı ekmegi.*

Kırk Vezir Hikâyeleri'nde ahengi sağlamak için ikilemeyi oluşturan kelimelerin başında, ortasında ve sonundaki ses uyumu bazı örneklerde görülmüştür: *ʿacāyib ġarāyib, āh vāh, ʿayān beyān, cedd ü cehd, cezāʿu fezāʿ, ḍarb u ḥarb, demdemeyi zemzemeyi, egriyi bügriyi, eşcārı aḥcārı, ḫadem ü ḫaşe, ḥakīr fakīr, ḳırıdur ṣırıdur, pāk pākize, şarāb kebāb, ṭuran oturan, uruşçıdur ṭoḳuşçıdur, yakup yıkup, zāhidler ʿabidler, zīr ü zeber.*

Eserde Eski Türkçede kullanılan kelimelerle yapılan ikileme örnekleri de tespit edilmiştir: *arḳun arḳun, bayı yoḫsulı, yede yede, yile yile.*

Kaynakça

Aksan, Y. (2001). Türkçede Zaman Anlatımı ve Kimi İkileme Yapıları. *XV. Dilbilim Kurultayı*, 24-25 Mayıs, 115-122.

Alkaya, E. (2008). Orta ve Doğu Karadeniz Ağızlarında Görülen İkilemeler Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*. 3(3): 37-76.

Birinci, A. (2012), *Kırk Vezir Hikâyeleri(İnceleme-Metin-Sözlük)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kızıltan, M. (1991). *Kırk Vezir Hikâyeleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Mazıoğlu, H. (1985). *Divan Edebiyatında Hikâye*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Misalli Büyük Türkçe Sözlük, http://lugatim.com/

Özkan, M. vd. (2017). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Derleme Sözlüğü, https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Güncel Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/

Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Tarama Sözlüğü, https://sozluk.gov.tr/

Yastı M. (2007). Türkçe Deyimlerde Geçen İkilemelerin Ses ve Şekil Özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 21: 51-87.

Zülfikar, H. (1995). *Türkçede Ses Yansımalı İkilemeler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

27. *Derleme Sözlüğü*'nde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı

Meltem GÜL[1]

Fatma YÜKSEL[2]

APA: Gül, M. & Yüksel, F. (2022). *Derleme Sözlüğü*'nde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 444-467. DOI: 10.29000/rumelide.1221879.

Öz

Dil, duygu ve düşünceleri ifade etmeyi sağlayan, bir toplumun kültürünü şekillendirirken aynı zamanda ondan etkilenen en temel iletişim aracıdır. İnsanoğlu yaşamı boyunca bir durum veya olayla karşılaşırken kavramları adlandırmada farklı yaklaşımlar izlemiştir. Bu nedenle geçmişten günümüze kadar sözcüklerin hangi dönemlerde hangi anlam ve şekillerde kullanıldığının belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda dikkat çeken eserlerden biri olan Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, içerdiği zengin kavram çeşitliliği nedeniyle önemli çalışmalardandır. Sözlük, yurdumuzun farklı bölgelerinde halk ağzından sözlerin derlenmesi ile oluşturulmuştur. Bu sebeple Derleme Sözlüğü, Türk dilinin aynası olması bakımından önemli çalışmalardandır. Bu çalışmada yansıttığı ağız özellikleri açısından birçok kavramı barındırması ile dikkat çeken Derleme Sözlüğü'nden hareketle bedensel hastalıkların söz varlığı tespit edilerek incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türk Dil Kurumunun yayınladığı 12 ciltlik Derleme Sözlüğü temel alınarak bedensel hastalıkların söz varlığı incelenmiş, aynı zamanda konuyla ilgili tarihî ve çağdaş kaynaklar taranıp söz varlığı saptanmaya çalışılmıştır. Sözcükler incelenirken kullanılan kaynaklarda aynı söz varlığı bulunuyorsa (+) bulunmuyorsa (-) işaretleri konulmuştur. Derleme Sözlüğünde tespit edilen beden hastalıkları ile ilgili söz varlıklarından bazılarının Eski Türkçeden Türkiye Türkçesine kadar kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu unsurlar tek tek gösterilmiştir. Çalışmada Derleme Sözlüğünde beden hastalıkları ile ilgili görevli kelimeler tespit edilmiş, tespit edilen kelimeler kaynak eserdeki yazımına bağlı kalınarak aynen aktarılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Derleme Sözlüğü*, söz varlığı, bedensel hastalık, sağlık

The presence of bodily diseases in *Derleme Sözlüğü*

Abstract

Language is the most basic means of communication that allows expressing emotions and thoughts, shaping the culture of a society, while at the same time being influenced by it. Human beings have followed different approaches in naming concepts when encountering a situation or event throughout their lives. For this reason, it is important to determine which meanings and ways words have been used in which periods from the past to the present. *Derleme Sözlüğü*, which is one of the works that attracts attention in this context, is one of the important works due to the rich variety of concepts it contains. The dictionary was created by compiling words from the mouths of the people in different regions of our country. For this reason, *Derleme Sözlüğü* is one of the important works in terms of

1 Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Van, Türkiye), gulmltm@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3522-5635 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221879]

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Van, Türkiye), fatmayuksel4788@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0741-6784

being a mirror of the Turkish language. In this study, based on the Compilation Dictionary, which attracts attention with its many concepts in terms of the oral characteristics it reflects, the existence of bodily diseases has been tried to be examined by determining. In the study, the vocabulary of bodily diseases was examined based on the 12-volume *Derleme Sözlüğü* published by the Turkish Language Institution, and at the same time, historical and contemporary sources related to the subject were scanned and vocabulary assets were tried to be determined. It is indicated in parentheses whether there are the same word entities in the sources used when examining words. If there are the same word entities in the sources, they are shown with (-) signs if (+) is not found. Turkish Dictionary of Turkish It has been determined that some of the vocabulary elements related to physical diseases detected in *Derleme Sözlüğü* have been used from Old Turkish to Turkish. These identified elements are shown one by one. In the study, all the words related to the disease were identified in *Derleme Sözlüğü*, and the transcript of the detected words in the dictionary was transferred exactly by taking into account.

Keywords: *Derleme Sözlüğü*, body, bodily disease, health

Giriş

Kelime anlamına baktığımızda sözlük, "Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat." şeklinde açıklanmıştır (TS, 2005:1806). Ağız sözlükleri "Belirli bir bölgede konuşulan yazı dilinde yer almayan yahut anlam farklılığı olan kelimelerin sözlüğü" (Akar, 2009:a4) şeklinde tanımlanmaktadır. Türk dilinin ilk ağız sözlüğü Kâşgarlı Mahmud'un eseri olan Dîvânü Lugāti't-Türk'tür. Karahanlı yazı dilinde kullanılan kelimelerin yanı sıra çeşitli Türk boylarının ağız özelliklerini gösteren söz varlığı da toplandığı için Dîvânü Lugāti't-Türk'ü XI. yüzyıl Türkçesinin genel bir ağız sözlüğü olarak değerlendirmek yanlış olmaz (Akar, 2009a: 5). Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığını derleme çalışmaları Kurtuluş Savaşı yıllarında başlamıştır. Türkiye Türkçesinin ilk ağız sözlüğü '*Anadilden Derlemeler*' adını taşımaktadır. Maarif Vekilliği ve Dil Encümeninin çalışmaları ile 1920-1930 yılları arasında toplanan ağız malzemesi, Hamit Zübeyr ve İshak Refet tarafından 1932'de yayımlanmıştır (Korkmaz, 2000: 7-8). Bu eserin devamı niteliğindeki "*Ana Dilden Derlemeler 2*" ise 1952'de basılmıştır (Korkmaz, 2000: 13). 1932-1934 yıllarında yapılan birinci derlemeden ve 1952-1959 yıllarında yapılan ikinci derlemeden elde edilen verilerle Derleme Sözlüğü hiç şüphe yoktur ki bugüne kadar Türk dili için yapılmış en zengin, en önemli diyalektoloji sözlüğüdür (Tezcan, 1991: 151). Her iki derlemenin birleştirilmesi ve *Ana Dilden Derlemelerde* bulunduğu hâlde birinci ve ikinci derlemelerle kuruma gelmemiş olan bazı sözler de 2009 baskısına katılmıştır. Bu eser birinci ve ikinci derleme yoluyla yurdun çeşitli bölgelerinden söz derlemiş olan binlerce kişinin Türk Dil Kurumuna göndermiş oldukları 600.000'den fazla fişe dayanmaktadır.

Birinci derleme, Türk Dil Kurumunun (o zamanki adı ile Türk Dili Tetkik Cemiyetinin) 26 Eylül 1932'de toplanan birinci kurultaydan sonra ele alınan ilk işler arasında halk ağzından derlemeler yapmak görevini üstlenmesi ve bu işe resmî organların yardım etmeleri hükümetçe uygun görülmesiyle bir kararname ile "Türkiye Cumhuriyeti dâhilinde söz derleme işlerini yoluna koymak üzere bir "Söz Derleme Talimatnamesi mer'iyete konulmuştur." Bu talimatname gereğince halk arasında yaşayan Türkçe sözleri derlemek için Türk Dili Tetkik Cemiyetine yardımda bulunmak üzere her ilde valinin başkanlığında bir "derleme heyeti" kurulmuştur. Böylece 1933 yılında bütün yurtta bir derleme seferberliği başlamış ve derleme seferberliğine isteyen herkes katılmıştır. 1939-1951 yılları arasında eser, dört cilt olarak basılmıştır. Bu dört cilt 1709 sayfa tutmaktadır (Erdem, 2011:8).

Eserde bulunan 25.000-30.000 kadar halk ağzı, kelimesi alfabe sırası ile madde başı olarak yazılmış, her kelimenin anlamı veya anlamları verildikten sonra hangi ilin hangi kasaba veya köyünden derlendiği o madde içinde gösterilmiştir. Bu dört cilde ek olarak folklor sözlerini içeren ve "*Yazı Dilinden Halk Ağzına İndeks*" adında 5. ve 6. cilt eklenmiştir. Birinci derlemenin verimi olan *Söz Derleme Dergisi* üzerindeki çalışmalar 1957'de sona ermiştir. İkinci derlemeye ise birinci derlemenin tamamlanması ve düzeltilmesi gereken bir eser olduğu anlaşıldığı zaman başlanmıştır. Çünkü halk ağzında yaşamakta olan birçok kelimenin bu eserde yer almadığı görülmüştür. Gerek kelimelerde, gerek anlamlarda bazı yanlışların bulunduğu, yapılan incelemelerden anlaşılmıştır. Söz Derleme Dergisinde yalnız alfabemizdeki harfler kullanıldığından halk ağzında pek yaygın olan é, ḫ, ñ sesleri belirtilmemiştir. İşte bu eksiklerin tamamlanması ve yanlışların düzeltilmesi maksadı ile yeni bir derleme yapılması uygun görülmüştür. İkinci derleme için resmî örgütleri görevlendirme yolu tutulmamıştır. Türk Dil Kurumu, maksadını yurt içindeki dil meraklılarına duyurmuş ve böyle bir yurt hizmetinde bulunmak isteyenleri yardıma çağırmıştır. İkinci derleme çalışmaları, 1952 başından 1959 sonuna kadar üç kere tekrarlanan programlarla yürütülmüştür. Bu defa gelen fişlerin sayısı 450.000'i bulmuştur. Yeni fişler, Söz Derleme Dergisi'nin birçok yerlerini düzelttikten başka hayli yeni kelime getirmiş, Söz Derleme Dergisi'ndeki kelimelerin anlamlarına yeni anlamlar eklemiş ve bir söz için önce gösterilen derleme yerlerine başka derleme yerleri katmıştır (Derleme Sözlüğü, 1993:X).

Ağızların kaybolmaya karşı direnme gücünün zayıf olmasından dolayı Derleme Sözlüğü ile ağızlardaki söz varlığının toplanması büyük önem taşımaktadır. Eser, bugüne kadar sözlüklere ve yazı diline girmemiş olan söz varlığı unsurlarını toplamak, tanıtmak, bunlar üzerinde her açıdan yapılabilecek bilimsel araştırmalara yol açma düşüncesiyle oluşturulmuştur. Bu sözlük ile dilimizin tarihî gelişimi, değişimi ve yayılma alanıyla birlikte söz varlığına da kolaylıkla erişim sağlanmıştır. Bu açıdan Derleme Sözlüğü ağız araştırmacılarının sık başvurduğu ve üzerinde çalışma yaptığı başucu kaynağı konumundadır.

Derleme Sözlüğüne katkı sağlamak amacıyla da çeşitli konularda birçok araştırmacı tarafından incelemeler gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, 2022:211-226). Başta ağız çalışmaları olmak üzere ülke sınırları içerisinde yer alan bölgelerden "*Derleme Sözlüğü'ne Katkılar*" başlığı altında yapılan çalışmalar bölge ağzında görülen deyimler, atasözleri ve eskicil sözcükler gibi konularda yapılan çalışmalar Derleme Sözlüğüne katkı sağlayan çalışmalardır (Ata, A. 2000:67-99).

Ağız sözlükleri kapsamında yer alan Derleme Sözlüğüne katkı sağlayabilecek kaynaklar kapsamında gördüğümüz, kavramlar dizini, tıp, bitki, yerbilim, halkbilim terimleri gibi sözlük çalışmalarıda mevcuttur (Özgül, A. 2021). Ayrıca Derleme Sözlüğü ve ağız sözlükçülüğü üzerine düzeltme ve eleştirilerin yapıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Erdem, M.D. 2013:95-102). Bunlar arasında Derleme Sözlüğü temel alınarak yapılan çalışmalar ile halkın hastalıklar ve bunun gibi diğer sorunlar karşısında ürettiği çözüm yollarına dair halk hekimliği çalışmaları da vardır (Kaya, Y. 2020). Derleme Sözlüğü'nden hareketle oluşturulan çalışma konulardan biri de "sağlık deyişleri" üzerine yapılan çalışmalardır, yapılan çalışmalardan en kapsamlısı ise "Halk Dilinde Sağlık Deyişleri Sözlüğü"dür. Çalışma Zafer Öztek'e ait olup Derleme Sözlüğü'nün birinci baskısından yararlanılarak hazırlanmış, sağlıkla ilgili her türlü kavramı içermektedir (Öztek, 1992). Ayrıca "Derleme Sözlüğüne Katkılar" başlığıyla verilen çalışmalarda, ağız çalışmaları ve ağız sözlüklerinde geçen sağlık deyişleri de önemlidir (Tokat, F. 2104).

Bu çalışmada da Derleme Sözlüğü'nden hareketle Anadolu'da karşılaşılan beden ile alakalı hastalıkların söz varlığı ele alınmıştır. Geçmişteki sağlık koşulları günümüzdeki kadar gelişme gösteremediği için

hastalık tanıları halk arasında farklı isimler ile adlandırılıyordu. Bu adlandırmaların nesilden nesile söz ile aktarılması kullanış farklılıklarına neden olmuştur. Hatta bölgeden bölgeye bile bu kullanımlar farklılık göstermiştir. Bu farklı ya da benzer kullanımların günümüzde devam edip etmediğinin görülmesi bakımından bu tür çalışmalar önemlilik arz etmektedir. Çalışmada, Derleme Sözlüğünde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı unsurlarının tamamı tespit edilerek verilmiştir.

Çalışma, içerik analizi yönteminden yararlanılarak Derleme Sözlüğü ve konuyla ilgili çağdaş kaynakların taranmasıyla oluşturulmuştur. Çalışmada, Derleme Sözlüğü'nde geçen beden hastalıkları ile bağlantılı olan halk ağzında karşılaşılan genetik, geçici ve yaşlılıktan kaynaklanan hastalıklar da tespit edilmeye çalışılmıştır. Sözlükte bulunan hastalıkla ilgili söz varlıkları; (KB), (EDPT), (EUTS), (KTS), (KBS), (GBTS), (DLT), Halk Dilindeki Sağlık Deyişleri Üzerine Bir İnceleme gibi eserlerle karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin kaynak, cilt ve sayfa numarası verilmiş, ayrıca sayfa içindeki konumuna göre a-b olarak belirtilmiştir. Çalışmada XII ciltten oluşan Derleme Sözlüğü'nde kullanılan unsurlar ve kelimelerin derlendiği yer adları DS'de geçtiği şekliyle verilmiştir. Buna göre kelimenin derlenme yeri köy ise başına hiçbir işaret konulmamış, ilçe merkezi ise * işareti ile gösterilmiştir. İncesu *Dinar - Afyon şeklinde yazılı olan madde Afyon'un Dinar ilçesine bağlı İncesu köyünden derlenmiş demektir.

Bu çalışmanın temel amacı Anadolu ağızlarındaki söz varlığının en önemli kaynak eseri durumunda olan Derleme Sözlüğü (DS) üzerinde bir inceleme yaparak beden hastalıkları ile ilgili olarak Anadolu ağızlarında yaşayan söz varlığını tespit etmektir.

1. Derleme Sözlüğü'nde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı

1.1. Deri yüzeyinde meydana gelen hastalıklar

Vücudun herhangi bir yerinde meydana gelen, deride ödem, şişkinlik, kızartı, ağrı, yara, leke şeklinde kendini gösteren hastalıklardır. Deri hastalıklarındaki belirtiler hastalık çeşidine göre değişkenlik gösterir.

alaflama: Yüzde çıban şeklinde çıkan bir hastalık. (*Dinar - Af.) (DS, I, 1993,185b), KTS (-), EUTS (-), KB (-), DLT (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

algelin: Ateşli hastalıktan al lekeler oluşmuş. (Dereçine Sultandağı - Af.) (DS, XII, 1993,4415a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

alazlama: El, ayak ve yüzün kızarıp şişmesiyle meydana gelen hastalık, yılancık. (İğdecik, Sancaklı - Mn.; Büyükyenice *Osmaneli - Bil.; Tepe *Seben - Bo.; *Bartın - Zn.; Genek - Çkr.; - Sn.; - Sm.; Kör *Merzifon - Ama.) (DS, I, 1993,206a), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS).

aşaklamak: İltihaplanmak, şişmek. (Mesken *Yatağan - Mğ.) (DS, I, 1993, 349b), aşaklamak 'aşağılamak küçük saymak' (DLT-305), KTS (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

avsun: Vücutta beliren kabartılar. (Cinis *Aşkale Ezm.; *Bor, - Nğ.; *Beyşehir - Kn.) (DS, I, 1993, 393a), KTS (-), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

baba: Koyun ve insanların akciğerlerinde olan bir hastalık. (*İncesu - Ky.) (DS, I, 1993, 447b) baba 'peder, baba' (EUTS-98), baba ' büyük, büyüğün küçüğe ve küçüğün büyüğe hitap ettiği zaman söylediği kelime'(KTS-21), baba 'ata' (DLT-810), KB (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-), (OTAL).

bağa: Boğazda deri altında olan şişlik guatr. (*Eğirdir köyleri, *Keçiborlu, - Isp.; Belönü Brd.; Yukarıseyit, *Çal, Yukarıboğaz *Tavas - Dz,; *Tire - İz,; *Alaşehir - Mn.; Ersis *Yusufeli - Ar.; Uğurlu, Civler, *Ermenek - Kn.; Karadere *Gündoğmuş - Ant.; İncirköy *Fethiye Yerkesik Mğ.) (DS, II, 1993, 472b), KTS (-), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

belinmek: Uçuklamak, dudakta uçuk çıkmak. (Çoban *Tavşanlı - Kü.) (DS, II 1993,619b), KBS (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bezeme: Vücutta şiş ve kızattılarla beliren bir çeşit deri hastalığı. (*Eşmeve çevresi - Uş.; Yassıviran Uluğbey *Senirkent, Sücüllü *Yalvaç, *Keçiborlu - Isp.; Kurna - Brd.; Iğdır *Çivril, Ekse *Çal Dz.; Tepeköy *Torbalı Falaka *Bayındır - İz.; - Ba.; Evreşe *Gelibolu - Çkl.; - Brs.; Yenice *Emet Kü.; Tokat - Es.; Tepe *Seben - Bo.; *İnebolu - Ks.; - Sn.; *Merzifon - Ama.; *Kemalpaşa - Oradı.; Güdül *Ayaş, Şabanözü - Ank.; - Kn.) (DS, II, 1993, 650b), bezemek 'nakışlamak' (DLT-263), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bezerme: Vücutta şiş ve kızartılarla bir hastalığın belirmesi. (- Gaz.) (DS, II 1993,652a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bezileme: Kızıl hastalığı. (Bardakçı *Seyitgazi - Es.) **2.**Vücutta akşamları çıkıp, sabahları batan kabarcıklar şeklinde olan deri hastalığı (- Çr.) **5.**Yüzde görülen bir çeşit deri hastalığı. (Tepeköy Torbalı - İz) (DS, II, 1993,651a), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bezi: Yara veya çıban dolayısıyla vücudun herhangi bir yerinde meydana gelen şişkinlik beze. (Hamzabali *Bozdoğan - Ay.) (DS, II, 1993, 652b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bişik: Pişik. (*Akhisar- Mn.; - Ba. ve çevresi; *Bayramiç - Çkl.; İğneciler *Mudurnu - Bo.; - Sm.; *Merzifon - Ama.) (DS, II, 1993,706a), DLT (-), KB (-), EUTS (-) EDPT (-), GBTS (-).

bor: Ateşten miğde bozukluğundan ağızda, dil ve dişlerde hasıl olan acılık, sarı tortu, pas. (*Eğridir Köyleri - Isp.; Çr.; - Sm.; Suluca - Ama.; *Zile ve köyleri - To.; *Ünye - Or.; - Gm.; - Eze.; ve Köyleri; *Erciş - Vn.; Bt.; *Nazimiye - Tn.; *Ağın - El.; - Ur.; - Gaz.; *Reyhanlı ve Amik ovası Türkmenleri, *Kırıkhan - Hat.; Soğukpınar *Kangal Çöplü *Gürün - Sv.; - Krş.; *Ermenek - Kn *Mut köyleri - İç.; Kerkük) (DS, II, 1993, 523 3a), bor 'şarap' (DLT-119), KTS (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bıçılgan: Kadınların meme uçlarında, çocukların ayaklarında, hayvanların ayak parmaklarıyla bileklerinde ter, pislik, çamur v.s. sebeplerden ileri gelen sulu yara. (*Eşme - Uş.; Atabey *Senirkent, Uluborlu, *Eğridir köyleri, *Keçiborlu - Isp.; Karahisar *Tavas - Dz.; *Bozdoğan - Ay.; Bozan Tokat, - Es.; Peşman *Daday - Ks.; Ter, *Merzifon - Ama ve çevresi.; *Mesudiye köyleri -Or.; Gaz.; Karaözü *Gemerek - Sv.; Karanıdere, Çiftlik Mustafacık *Şereflikoçhısar - Ank.; Çukurkuyu *Bor - Ng.; *Ermenek, Doğanbey *Beyşehir - Kn.; *Kozan, - Ada.; Çiftepınar *Mersin, Hacıhamzalı, Gülek *Tarsus - İç.; Akçaeniş *Elmalı - Ant.) (DS, II, 1993, 656b), bıçılgan 'elde, ayakta ve yeryüzünde olan yarıklıklar' (DLT-519), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-), KTS (-), KBS (-).

bozalak: Ekzema gibi bir deri hastalığı. (*Eğridir - Isp.; Akçaköy *Yeşilova - Brd.) **2.** Kel. (*Çeşme – İz.) (DS, II, 1993, 749a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

buçuk : Dudakta olan uçuk. (*Refahiye - Ecz.) (DS, II, 1993, 777b), KB (-), DLT (-), EUTS (-) EDPT (-), GBTS (-).

bulgur püskürtmesi: Bir çıban. (Küçük - yozgat - Ank.) (DS, II, 1993,788b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çakma: Deri hastalığı, yara, çıban. (Af.; *Eşme - Uş.; Acıpayam, Sarayköy - Dz.; Hamzabali *Bozdoğan Ay.; Tepeköy *Torbalı - İz.; Ba.; Ayvacık - Çkl.; *İznik - Brs.; - Kü.; Bozan - Tokat -Es.; Sm.; Çanıllı *Ayaş - Ank.; *Anamur - İç.; Lüleburgaz - Krk.; - Tk.) (DS, III, 1993,1045b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çalma: Bir cilt hastalığı. (Bozdoğan - Ay.; *Milas - Mğ.) (DS, III, 1993, 1059b), çalma 'kerme, kemre, koyun ağıllarında veya deve ahırlarında toplanıp, kurutularak kışın yakmak için kesilen kesek, kuru tezek' (DLT - 433), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

çıbık: Çocukların topuğunun arkasında çıkan yara. (- Nş.; *Bor - Nğ.; *Mut - İç.) Göz hastalığı. (-Ky. Kn.) (DS, III, 1993, 1157b), çıbık 'çubuk, yaş olan dal' (DLT- 318), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

çıhma: Vücutta çıkan başsız çıban. (Uluşiran *Şiran - Gm.; Bünyan - Ky.) (DS, III 1993,1165a) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

çuh: Ağız ve dudaklarda meydana gelen kabarcıklar, uçuk. (*Erciş - Vn.) (DS, III 1993,1301b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dalazlanmak: Vücudun bazı yerlerinde yara, çıban çıkmak. (*Zile - To.; Yendiğin *Ilgın - Kn.) (DS, IV, 1993,1339b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

damakcak: Damağın kabarması şeklinde olan hastalık. (- Krş) (DS, IV, 1993, 1349a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

darucuk: Çocukların karın ve yüzlerinde olan bir cilt hastalığı. (*Ünye ve çevresi - Or.) (DS, IV, 1993,1374a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

değirme: Deri üzerinde yuvarlak şekilde olan yara, egzama. (- Ky.) (DS, IV, 1993, 1401a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dıngır: Uyuz hastalığı. (Honaz - Dz.) (DS, IV, 1993, 1465a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dilbağı: Mikrop kapıldığı için dil altında çıkan ve kurbağa gibi ses çıkartan kabarcık. (- Sm.) (DS, IV, 1993,1490b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

fıska: Sivilce, kabarcık, yanık kabarcığı.(*Dinar - Af.; -Brd.; Tepeköy *Torbalı - İz.; Kızılkeçili *Edremit - Ba.; - Ks.; - Sm.; - Mr. ve çevresi; *Bor - Nğ.; - Ed.) (DS, V, 1993 1859a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

fokye: El ve yüz şişmesiyle beliren ve bu şişliklerde kanın hareketi hissedilen bir çeşit hastalık. (Hasköy *Ed.) (DS, V, 1993, 1875a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gabar gabar olmak: Vücutta yer yer kabarcıklar olamak. (- Gaz.) (DS, VI, 1993, 1884b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gece gabarcuğu: Vücutta kabarcıklar yapan bir çeşit hastalık. (Uluşiran *Şiran - Gm) (DS, VI, 1993, 1958a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gelin tepmek: Çocukların topuğunun arkasında çıban çıkmak. (-İç.) (DS, VI, 1993, 1980a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ger: Uyuz hastalığı. (*Nazimiye - Tn.) (DS, IV, 1993, 1994b), ger 'eğer' (DLT-2746), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

göyündürme: Etle deri arasında meydana gelen şişlik, bir çeşit deri hastalığı. (*Ermenek - Kn.; Yapıntı *Mut Anamur - İç.) (DS, IV, 1993, 20172b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hesbi: Kızamık çiçek gibi hastalıklarda görülen kabarcıklar. (*Ağın - El.) (DS, VII 1993,2348b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hışırık: Ter ya da nemden çocukların vücudunda meydana gelen pişik. (DS, VII, 1993, 2378a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hoşrik: Vücutta meydana gelen toplu iğne başı büyüklüğündeki kabarcıklar. (Çavdarlı *Şavşat - Ar.) (DS, VII, 1993,2417a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ısırgı: Ağızda kaşıntı ve kabarcıklar yapan perhizle giderilen bir çeşit hastalık. (*Çal - Dz.; Danışman Fatsa - Or.) (DS, VII, 1993, 2490b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-) DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ilancık: Çıbana benzer bir yara, yılancık. (Çöplü *Çivril - Dz.; *Serik - Ant.) **2.** Romatizma siyatik. (Tekeler Silifke - İç.) (DS, VII, 1993, 2517b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kağrık: Nezleden damakta oluşan şiş. (*Uluborlu - Isp.) (DS, VIII, 1993, 2595b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kamartlaz: Kurdeşen hastalığı. (*Kilis - Gaz.) (DS, VIII, 1993,2613a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kanyel: Bir deri hastalığı, egzama. (Ist.) (DS, VIII, 1993, 2628b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

karagöndürme: Bir çeşit çıban, şarbon hastalığı. (- Mr.; Emirler *Bala - Ank.) (DS VIII, 1993,2643b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

karıncacık: Vücutta çıkan kaşıntı yapan kara kabarcıklar. (- Ml.) (DS, VIII, 1993, 2663a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kaşıntı: Uyuz hastalığı. (*Güdül *Ayaş - Ank.) (DS, VIII, 1993, 2680a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kıcık: Bir çeşit cilt hastalığı. (- Kn.) (DS, VIII, 1993, 2782b) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kılınç: Bademciklerin şişmesiyle çene altında beliren bezeler. (Palha *Divriği - Sv.) (DS, VIII, 1993,2799a) kılınç 'iç, amel, ahlâk, ninez, huy, fena huy, kadın naz ve kırışması' (DLT - 156,374), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

miyasıl: Bir deri hastalığ, mayasıl. (Yassıören *Senirkent - Isp.) **2.** Basur. (Keçiborlu –Isp.) (DS, IX, 1993, 3206a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

nuzla: Dişetlerinde oluşan kaşıntılı bir çeşit hastalık. (- Kr.) (DS, XII, 1993,4606b) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

pafulu: Hastalık nedeniyle insan vücudunda olan içi su dolu kabarcık. (- Rz.) (DS, IX, 1993, 3378b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

serpinti: Yaranın çevresinde çıkan küçük sivilceler. (*Bor - Nğ.) (DS, X, 1993,3591a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

su kapmak: Yara şişip kızarmak, su toplamak. (*Bor - Nğ.) (DS, X, 1993, 3690a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tüğürcük: Vücutta oluşan kabarcıklar. (*Bayındır - İz.) (DS, X, 1993, 4005b), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ucuk: Uçuk. (*Çal - Dz.) (DS, XI, 1993,4020a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-) DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ürküntü: Yüzde çıkan, yüzün başka yerlerine dağılan yara. (*Çal köyleri - Dz.; *Gemerek *Gürün-Sv.; Kuru-Höyük *Boğazlıyan - Yz.; Afşar köyleri *Pınarbaşı - Ky.; Krş.; *Bor, - Nğ *Ermenek - Kn.; *Mut *Mersin köyleri - İç.) (DS, XI, 1993,4069b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-),

yerısırma: Ayak altında oluşan bir kabarcık. (Ağlı *Küre - Ks.) (DS, XI, 1993,4251a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

sökel: Bedende yara ya da çıban oluşturan, geçici ateşli hastalıkların tümü. (- Çr.; - Kn.) (DS, XII, 1993, 4705a), sökel 'hasta'(DLT-286, 395) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

tıvga: Deri üstünde mor lekelerle beliren bir çeşit çocuk hastalığı. (*Bünyan - Ky.) (DS, XI, 1993,4761b), DLT (-), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

1.2. Göz hastalıkları

Göz hastalıkları kazalar, çeşitli hastalıklar, genetik ya da yaş ile ilgili faktörlere bağlı olarak görme duyusunun bozulmasına veya tamamen yitirilmesine sebep olan fiziksel hastalıklardır.

ağma: Âmâ, doğuştan kör. (Sarı hamzalı *Sorgun - Yz.) (DS, I, 1993, 102a), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

banaz: Gözleri az gören. (*Örkenez - Yalvaç - Isp.) (DS, II, 1993, 516b), KTS (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bedre: Göz bebeğinde görülen, perdeye benzer leke. (*Bor, - Nğ.) (DS, II, 1993, 596b), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

belere kalmak: Gözler hastalıktan zayıflıktan iyice irileşmek. (- Ba.) (DS, II, 1993, 614a), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

betire: Bir göz hastalığı. (- Sv.) (DS, II, 1993, 646a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bıcır: Gözleri sulanan. (Bozan - Es.) (DS, II, 1993, 654b), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bıjıldamak: Göz kanlanmak, sulanmak. (*Ahlat - Bt.) (DS, II, 1993, 663a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bozatmak: Gözün renkli kısmında beyaz bir leke meydana gelmek. (*Afşin, *Elbistan - Mr.) (DS, II, 1993,750), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

boz düşmek: Göz bebeğinde leke olmak. (*Bor - Nğ.) (DS, II, 1993, 750b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

celpmek: Göz kızarmak. (- İç. Köyleri.) (DS, III, 1993, 879a), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

coz: Göz ağrısı. (*Vezirköprü - Sm.) Kambur. (Kozlu- Zn.) (DS, III, 1993, 1004b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çakla: Bir çeşit göz bozukluğu. (Kerkük) (DS, III, 1993, 1045b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çapahlanmak: Göz çapaklanmak. (Çayağzı *Şavşat - Ar.) (DS, III, 1993, 1072b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

çapak: Göze inen beyaz leke. (Alaşehir - Mn.; İskilip - Çr.; Gm.; *Şavşat - Ar.; *Kangal - Sv.; *Mersin Yapıntı *Mut - İç.) (DS, III, 1993,1072b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

çoramık: Gözden hastalık dolayısıyle akan su. (*Göksun - Mr.) (DS, III, 1993, 1271a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dirsek: Arpacık denilen göz hastalığı. (Hasanoğlan - Ank.) (DS, IV, 1993, 1519a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

etdirseği: Gözde çıkan arpacık. (*Susurluk, Yeniköy - Ba.; Bergaz *Ezine - Çkl.; - Brs.; *Nizip -Gaz.) (DS, V, 1993, 1796a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hiçik: Göz ağrısı. (Bırastık - Ecz.) (DS, VII, 1993 2383b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

incili: Gözde çıkan arpacık. (Aşağurmaklar *Ardanuç - Ar.) (DS, VII, 1993,2539a), EDPT (-) EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

karık: Kara bakmakla oluşan göz hastalığı. (- Kr. Ve köyleri) (DS, XII, 1993,4535b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kedidirseği: Göz kapaklarında çıkan bir sivilce, arpacık. (*Lüleburgaz - Krk.) (DS, VIII, 1993, 2718a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kızılgicik: Kaşıntı veren göz hastalığı. (- Kn.) (DS, VIII, 1993,2865a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

mucur: Göz hastalığı, trahom. (Boynuyoğun - Ada.) (DS, IX, 1993, 3214b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tavukkarası: Karanlıkta görememe hastalığı. (Görece - İz.; - Gaz.; - Kn *Bodrum - Mğ.; *Lüleburgaz - Krk.) (DS, X, 1993, 3849b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

1.3. Konuşma ve duyma ile ilgilli hastalıklar

Doğuştan olabileceği gibi sonradan geçirilen hastalıklar, kazalar ve yaşlanma nedeniyle de meydana gelen kuşaktan kuşağa geçebilen hastalıklardır.

ağır almak: Kulağı az işitmek. (*Bor - Ng.) (DS, I, 1993, 91a), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

akraz: Dilsiz. (-Gaz.; *Boğazlıyan - Yz.) (DS, I, 1993, 160b), KTS (-), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

apa: Sağır, dilsiz. (*Çayeli köyleri - Rz.) (DS, I, 1993, 282a), apa- aba 'ana' (DLT-86), KTS (-), EUTS (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

aras: Sağır ve dilsiz. (Yakasenek *Bolvadin - Af.) (DS, I, 1993, 300a), araste 'süslenmiş süslü'. (DLT-579), (OTAL, 497), KTS (-), EUTS (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

basuk dilli: Kekeme. (Karaköy *Düzce - Bo.) (DS, II, 1993, 549b), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

calay: Dilsiz, kekeme, peltek konuşmak. (- Bo.; - Çr.; *Daday, *Kargı, *Taşköprü, *İnebolu - Ks. Boyabat - Sn.; - Ank.) (DS, III, 1993,850a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

dukur: Sağır. (Çanakçı *Serik - Ant.) (DS, IV, 1993, 1596a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ebu: Dilsiz. (- Kü.) (DS, V, 1993, 1658b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kazak: Dilsiz. (*Perşembe - Or.) (DS, VIII, 1993, 2710a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kekeç: Kekeme, peltek. (*Aziziye - Af.; *Eğridir köyleri - Isp.; Bekilli *Çal, Çöplü *Çivril -Dz.; Kemaliye Alaşehir - Mn.; *Sivrihisar, Bozan, Tokat - Es.; - Ks.; *Kurşunlu - Çkr.; *İskilip, *Sungurlu - Çr.; *Çarşamba - Sm.; *Merzifon - Ama.; *Zile *Artova - To.; Salman *Akkuş - Or.; Uluşiran *Şiran - Gm Tirebolu - Gr.; Bağlıca

*Ardanuç - Ar.; Bayburt *Sarıkamış - Kr.; - Ml.; *Nizip, *Kilis - Gaz.; *Göksun Türkçayır *Afşin - Mr.; *Antakya - Hat.; - Ur.; Çamova *Divriği, *Koyulhisar - Sv.; *Sorgun, Topaç -Yz.; Çanıllı *Polatlı, *Ayaş, - Ank.; Köşker - Krş.; *Pınarbaşı - Ky.; *Bor - Ng.; Akçalar *Seydişehir - Kn.; *Osmaniye - Ada.; *Korkuteli - Ant.; *Lüleburgaz - Krk.) (DS, VIII, 1993, 2722a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

pat: Sağır. (*İnebolu - Ks.) (DS, IX, 1993, 3406b), pat 'her nesnenin çöküntüsü, ses ifade eden kelime' (DLT-319,320), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

patat: Peltek konuşmak, kekeme, dilsiz. (*Sivrihisar - Es.; Ağçakışla *Şarkışla - Sv.; - Yz.; Krş.; *Bünyan Ky.; Doğanbeyli - Ada.) (DS, IX, 1993,3408a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tat: Dilsiz. (*Eğridir ve köyleri - Isp.; Yukarı *Seyit Çal - Dz.; *Tire - İz.; - Ba.; Ahmetli *Turgutlu - Mn. Balçıkhisar - Es.; Gökçepınar *Mecitözü - Çr.; *Ladik - Sm.; - Gaz.; *Mucur - Krş.; Kızılviran *İncesu - Ky.; Bahçeli *Bor - Ng.; *Ermenek - Kn.; *Mut ve köyleri, Civanyaylağı *Mersin - İç.; Güzelsu *Akseki - Ant, - Mğ.) (DS, X, 1993, 3841b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

1.4. Fiziksel ve ruhsal hastalıklar

Genetik ya da farklı sebeplere bağlı olarak vücudun fizyoloji ve anatomisindeki değişimle kendini gösteren hastalıklardır.

aktutma: Albümin hastalığı. (*Ermenek, Gaziler *Hadım - Kn.; *Akseki - Ant.) (DS, I, 1993, 163b) KTS (-), EUTS (-), KB (-), DLT (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

boynuk: Boynu kısa. (Vazıldan *Divriği - Sv.) (DS, II, 1993, 747a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

catlak: Yaşlılıktan bunamış, delimsi, acuze, cadı. (Başpınar, *Tefenni - Brd.; Hortıma, Alâeddin *Acıyapam, Idırko, Bereketli *Tavas - Dz.; - Kü.; Engiz *Bafra - Sm.; Yolbaşı, Kireçhane - Rz.; Tekerahma *Gürün - Sv.; - Yz.; Ortaköy *Bor - Ng.; Çakıllı - Ada.; Darısekisi *Mersin - İç) (DS, III, 1993, 865a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

haymak: Bunamak.(- Bt.) (DS, VII, 1993, 2320a). EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hirif: Bunamış belleği zayıflamak. (*Antakya - Hat.) (DS, VII, 1993,2388b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kangıldamak: Bunamak. (*Görün - Sv.) (DS, VIII, 1993, 2622b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kedük: Dudağın yarık ya da buruna yapışık durumu. (- Rz.) (DS, VIII, 1993,2718b), kedük 'kedük tulganın altına giyilen tüyden yapılmış takke, yağmurluk' (DLT-390,508), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

1.5.Ortopedik hastalıklar

Eklemleri, sinirleri, kasları ve kemikleri etkileyen, genetik, yaralanma ya da travma sonucu oluşan hastalıklardır.

buldur: Fıtık. (Oyaca *Haymana - Ank.) (DS, II, 1993, 788a), buldur 'güldür güldür' (DLT - 456), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bükrü: Kambur. (Bademli *Dinar- Af.; *Tefenni, Çeltek *Yeşilova- Brd.; Emircik, Balçıkhisar, Haydan, Süngüllü *Çivril- Dz.; Köprücek *Emet- Kü.; Bayadı - Or.; *Pınarbaşı - Ky.; Endel *Osmaniye Ada.; Yerkesik - Mğ.) (DS, II, 1993, 818a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bürketmek: Terledikten sonra soğuk olarak bel damarları sertleşmek. (Kerkük) (DS II, 1993, 827a DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

celavruk: Romatizma. (Kadınhanı - Kn.) (DS, III, 1993, 877a) DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cor: Fıtık hastalığı. (*Çarşamba - Sm.; Merzifon köyleri, Ziyere - Ama.) (DS, III 1993, 1000b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cöddü: Gelişmemiş büyümemiş. (*İnebolu - Ks.) (DS, III, 1993, 1005b), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

curul: Fıtık hastalığı. (Ersis *Yusufeli - Ar.) (DS, III, 1993, 1019b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çövdürmeç: Sakat, topal. (*Küre - Ks.) (DS, III, 1993, 1298a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

eezen: Bir çeşit romatizma. (*Şebinkarahisar - Gr.) (DS, V, 1993, 1667a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

epenek: Kulunç hastalığı. (Akören *Safranbolu - Zn.) (DS, V, 1993, 1762b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kağruk: Kambur, biçimsiz. (DS, VIII, 1993,2595b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-) DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kavuç: Fıtık hastalığı ve bu hastalığa tutulmuş (kimse). (Hacıkadı *Devrek - Zn.; - Ks.; *Kurşunlu - Çkr.; -Sn.) (DS, VIII, 1993,2693a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

keçrik: Kötürüm. (- Ez.) (DS, VIII, 1993,2717a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-) DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kemçik: Alt çenesi çıkık üst çenesi içeriye çökmüş gibi duran dişleri üst üste gelmeyen. (Bayat *Emirdağ Af *Yalvaç - Isp.; *Alaşehir - Mn.; Tokat - Es.; *Merzifon - Ama.; Bayburt *Sarıkamış - Kr.; *Afşin Mr.; Eşke *Divriği - Sv.; *Pınarbaşı - Ky.; *Bor - Ng.) (DS, VIII,1993, 2737a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kerzlik: Kamburluk. (*Lapseki - Çkl.) (DS, VIII, 1993, 2759b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

küt olmak: Kötürüm olmak, bacakları tutmamak. (*Yalvaç - Isp.; Dadıç - Bo.; *Kurşunlu - Çkr.; *Çarşamba Sm.; *Merzifon - Ama.; - To.; - Tr.; - Ml.; *Birecik - Ur.; - Gaz.; *Koyunhisar - Sv.; *Bor - Nğ.; *Avanos - Nş.; Güzelsu *Akseki - Ant.) (DS, VIII, 1993,3054b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

mankafa: Fıtık, kavlıç. (- Kn.) (DS, IX, 1993, 3124a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

top olmak: Kötürüm olmak. (Tokat - Es.; - Gaz.; *Afşin ve köyleri - Mr.; Kuzulculu *Dörtyol -Hat.) (DS, X, 1993,3964b), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

1. 6. Çocuklarda görülen hastalıklar

Biyolojık çevre, fiziksel çevre ya da genetik gibi faktörlerin çocuklarda sebebiyet verdiği hastalıklardır.

aylık: Çocuklarda ayda bir ishal ve sancı şeklinde beliren hastalık. (*Ardanuç ve köyleri - Ar.) (DS, I, 1993, 425b), KTS (-), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

burunsalık: Çocuklarda görülen bir çeşit hastalık. (- Nğ.) (DS, II, 1993, 804b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cırık: Büyümemiş gelişmemiş. (Elvanlar *Eşme - Uş.; Sücüllü *Yalvaç - Isp.; *Acıyapam - Dz.; *Sivrihisar - Es.; İğneciler *Mudurnu - Bo.; Ağva *Şile - Ist.; *Taşköprü - Ks.; Çitli *Mecitözü - Çr.; Merzifon - Ama.; *Zile - To.) (DS, III, 1993, 929a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çıbık: Çocukların topuğunun arkasında çıkan yara. (- Nş.; Bor - Nğ.; Mut - İç.) **4**. Göz hastalığı. (- Ky. Kn.) (DS, III, 1993, 1157b), çıbık 'çubuk, yaş olan dal' (DLT- 318), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

darucuk: Çocukların karın ve yüzlerinde olan bir cilt hastalığı. (*Ünye ve çevresi - Or.) (DS, IV, 1993,1374a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gelin tepmek: Çocukların topuğunun arkasında çıban çıkmak. (- İç.) (DS, VI, 1993, 1980a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

pambucak: Küçük çocukların ağzında olan pamukçuk hastalığı. (- Sm, - Dy.; *Koyulhisar - Sv.) (DS, IX, 1993, 3338), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

7. Mide hastalıkları

Sindirim sisteminde bozukluğa sebep olan hastalıklardır.

acı geğrek: Mide Ekşimesi hazımsızlık ve bundan ileri gelen geyirti. (*Dinar köyleri - Af.; *Keçiborlu ve köyleri - Isp.; Çerçin, - Brd.; Yeşilyuva *Acıpayam, Muğlasın *Tavas, Kösten Honaz - Dz.; *Ayvacık - Çkl.; *Kandıra- Ke.; Ziyere - Ama.; *Ermenek - Kn.; Kışla *Elmalı - Ant.; *Yatağan ve köyleri - Mğ.) (DS, I, 1993,45b), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

bertük: Hazımsızlıktan karında meydana gelen şişlik. (Halfeti *Birecik - Ur.) (DS, II, 1993, 637a), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

depreşmeg: Mide bulanmak. (Brd.) (DS, IV, 1993,1396a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dolluk: Mide bozukluğu karın şişkinliği şeklinde beliren hastalık. (Düğren - Mğ) **2.** Bebeğin vücudunda çıkıp kaybolan sivilceler. (Çivril - Dz) (DS, IV, 1993, 1546b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

eğşümük: Kusmuk, mide bulantısı. (Ks.) (DS, V, 1993, 1689a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

halaza olmak: Mide ve karın gazdan şişmek. (Karacahisar - Mğ.) (DS, IV, 1993 2258b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gekik azmak: Çok yiyerek mide şişmek. (Lapseki - Çkl.) (DS, VI, 1993, 1971a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

8. Bağırsak hastalıkları

Sindirim sisteminin sağlıklı çalışamamasından kaynaklı, çeşitli belirtiler ile ortaya çıkan hastalıklardır.

babisa: Barsak bozukluğu, ishal. (Ceylanköy *Lüleburgaz - Krk.) (DS, I, 1993 453b), KTS (-), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

balkı: Sancı, ağrı, sızı. (*Kilis - Gaz.) (DS, II, 1993, 507b),) KTS (-), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

batar: Sancı ağrı (daha çok göğüs ve karın ağrısı). (*Eşme – Uş.; Akçaköy *Yeşilova - Brd.; *Sarayköy köyleri; Oğuz *Acıyapam, - Dz.; Burhaniye *Nazilli, Sürez *Bozdoğan, Umurlu - Ay.; *Menemen Tire, - İz.; Dereköy, İğdecik, Sancaklıboz - Mn.; Yenieşme, Derbent *İzmit - Ke.; Çukurbağ *Er - Menek - Kn.; Sökün, *Silifke *Anamur, *Mut köyleri, Hacıhamzalı *Tarsus - İç.; Ant.; *Milas ve köyleri, Mesudiye *Datça, Gerit, Düğrek, Mumcular, Alkı, Kıran, - Mğ.) (DS, II, 1993,569b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bögr ağrısı: Karın ağrısı. (*Tekke *Çivril - Dz.) (DS, II, 1993, 758a) DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

burç: Karın ağrısı. (Bahçeli *Bor - Nğ) (DS, II, 1993,b), burç 'burç,yıldız kümesi' (DLT-1345), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

burumak: Sancılanmak. (-Mr.; - Ky.) (DS, II, 1993, 803a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cırcır: İshal sürgün. (*Edremit ve köyleri - Ba.; Yeniköy - Ist.) (DS, III, 1993, 928a), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cimbıldamak: Bağırsaklar karın guruldamak: Karnım cimbıldayo. (- Ant.) (DS, III 1993, 968b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çımkırmak: İshal olmak. (Sürez, Eymir *Bozdoğan, Alanlı - Ay.; Aslıhan, Tepeciği - Ba.) (DS, III, 1993, 1177b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dırıklamak: İshal olmak. (- Ama. Azeri köyleri.) (DS, IV, 1993, 1470a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dirik: İshal.(Uluşiran *Şiran - Gm.) (DS, IV, 1993, 1517a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

emel: Bağırsak bozulması. (Uluşiran *Şiran - Gm.) (DS, V, 1993, 1732b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

garne girsi: Karın ağrısı. (*Ağın *Keban - El.) (DS, VI, 1993, 1929a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ığınık: İshal hastalığı, dizanteri. (*Menemen - İz.; - Ist.; Namrun *Tarsus - İç) (DS, VII 1993, 2456b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

iğinmek: Basur, dizanteri, kanlı sancılı iç sürgünü. (*Nizip - Gaz.) (DS, VII 1993, 2510b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tutarca: Karın ağrısı. (- Mn.) (DS, X, 1993, 3999a), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

yakı: Karın ağrısı. (Bereketli *Tavas - Dz.; *Bozdoğan - Ay.; *Alaşehir - Mn.; Kızılcaören - Kü.; *Hadım Kn.; *Milas *Bodrum - Mğ.) (DS, XI, 1993, 4128b), yakı 'alçak gönüllü ve yaltaklan ıcı' (DLT-25), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-).

9. Ağız içi hastalıkları

Konuşma, yutkunma ve çiğneme gibi hareketler esnasında zorluğa neden olan rahatsızlıklardır.

burgu: Diş ağrısı. (Süle - Gm.) (DS, II, 1993, 797b), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

gara kabarcık: Dilde çıkan çıban gibi küçük şişlik. (Salda *Yeşilova - Brd.) (DS, VI 1993, 1919a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gemleme: Ağızda olan bir hastalık. (- Ml. ve çevresi) (DS, VI, 1993, 1987a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dilbağı: Mikrop kapıldığı için dil altında çıkan ve kurbağa gibi ses çıkartan kabarcık. (- Sm.) (DS, IV, 1993,1490b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

10. İnme şeklinde meydana gelen hastalıklar

Çeşitli nedenlere bağlı olarak sağlıklı bir bireyin sağlık durumunun bozulmasına sebebiyet veren hastalıklardır.

alınmış: Felçli, inme inmiş. (Büyük çavuşlu *Silivri - İst.) (DS, I, 1993,220a), KTS (-), EUTS (-), KB (-), DLT (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

bingişmek: Uyuşmak felce uğramak. (Yassıviran *Senirkent - Isp.) (DS, II, 1993, 696b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bükmece: Belden aşağıda olan felç hastalığı. (Kurtkulağı *Ceylan - Ada.) (DS, II 1993, 818a) KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çalınmak: İnme inmek. (*Lapseki - Çkl.; - Ist.; - Çkr.; *Mecitözü - Çr.; *Merzifon - Ama.; *Zile- To.; *Tirebolu - Gr.; - Tr.; Uluşıran *Şiran - Gm.; Ersis *Yusufeli, *Şavşat *Ardanuç - Ar.; - Ezm.; *Refahiye Ecz.; *Ağın *Keban - El.; Aşudu *Darende - Ml.; - Gaz.; *Kangal ve köyleri *Koyulhisar -Sv.; *Sorgun -Yz.; Karanıdere *Şereflikoç - Ank.; *Pınarbaşı - Ky.; - Krş.; *Bor - Ğğ.; Lüleburgaz - Krk.) (DS, III, 1993, 1055b), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çont: Felç, inme. (-Ada.; *Mersin - İç.) (DS, III, 1993, 1268b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

damla inmek: Felç olmak, inme inmek. (- Kü.; *Sivrihisar - Es.; - Çkr.; *Zile - To.; Çepni *Gemerek Gürün - Sv.) (DS, IV, 1993, 1353a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-) KBS (-).

ferkine garmak: Kötü hastalığa tutulmak, inme inmek. (*Sivrihisar - Es.) (DS, V, 1993, 1847a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gagaçlamak: Felç olmak. (- Kr. Ve bazı köyleri.) (DS, VI, 1993, 1892a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gunt: Felç hastalığı. (*Erciş - Vn.) (DS, VI, 1993, 1197a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

keçrik: Kötürüm. (- Ez.) (DS, VIII, 1993,2717a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-) DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

küt olmak: Kötürüm olmak, bacakları tutmamak. (*Yalvaç - Isp.; Dadıç - Bo.; *Kurşunlu - Çkr.; *Çarşamba Sm.; *Merzifon - Ama.; - To.; - Tr.; - Ml.; *Birecik - Ur.; - Gaz.; *Koyunhisar - Sv.; *Bor - Ğğ.; *Avanos - Nş.; Güzelsu *Akseki - Ant.) (DS, VIII, 1993,3054b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

top olmak: Kötürüm olmak. (Tokat - Es.; - Gaz.; *Afşin ve köyleri - Mr.; Kuzulculu *Dörtyol-Hat.) (DS, X, 1993,3964b), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

11. Nöbete neden olan hastalıklar

Nörolojik hastalık grubunda yer alan rahatsızlıklardır.

ağrı tutmak: Sara hastalığına yakalanmak. (*Kangal - Sv.) (DS, I, 1993, 111b), İç bulanmak burulmak. DLT (-), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

bayılma: Sara hastalığı. (İrişli, Bayburt *Sarıkamış - Kr.) (DS, II, 1993, 579b), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cin çarpması: Sara hastalığı. (*Gürün - Sv.) (DS, III, 1993, 976b), KB (-), DLT (-), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

tutarga: Sinir hastalıkları nöbeti. (- Brs.; Nizip - Gaz.; Gemerek - Sv.) (DS, X, 1993, 3999a) EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

12. Şişkinlik şeklinde görülen hastalıklar

Enfeksiyon, sindirim sistemi bozukluğu ya da genetik faktörlerden kaynaklanan hastalıklardır.

bağar: Karnı bir hastalıktan şişmiş. ('Kafkas Türkleri arasında' Mengeser - Ağ.) (DS, II, 1993, 474a), KTS (-), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

baz: Bir yara dolayısıyla şişen bacak arasındaki ve koltuk altındaki bezler. (Amik, Gavurdağı *Kırıkhan - Hat.) (DS, II, 1993, 585b), baz 'yat, yabancı, garip' (DLT-148), KBS (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-), KB (-).

benleme: Vücudun şişmesiyle beliren bir hastalık. (- Sm.) (DS, II, 1993, 629a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

boğaz düşmek: Bademcikler şişip boğaz ağrımak. (*Bor - Nğ.) (DS, II, 1993, 727a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bezemek: İnsan veya hayvan vücudunda meydana gelen şişlik. (İç. Köyleri) (DS, II 1993,651a) KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

domuzbaş: İnsanların yüz, baş ve vücutlarında şişkinlik şeklinde beliren hastalık. (Emirli *Elbistan - Mr.) (DS, IV, 1993, 1555b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gıgı: Boğazda olan şişlik guatr. (Aşağurmaklar *Ardanuç - Ar.) (DS, VI, 1993, 2036a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tüpleme: Karında su birikerek şişme yapan bir çeşit hastalık. (*Kandıra - *Kc.; İğneciler *Mudurnu – Bo.) (DS, XI, 1993, 4012b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

13. Bulaşıcı hastalıklar

Vücuda giren bakteri, virüs, mantar veya parazit gibi küçük organizmaların sebep olduğu hastalıklardır. Bir bireyden diğerine veya bir türden diğerine geçebilmelerinden dolayı, genellikle **bulaşıcı hastalık** olarak tanımlanırlar.

amal: Zührevi bir hastalık. (Karahisar *Tavas - Dz.) (DS, I, 1993, 236a), âmâl emeller. (OTAL 497), KTS (-), EUTS (-), KB (-), DLT (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

ateşpare: Bir cilt hastalığı, yılancık. (*Bolvadin, Atlıhisar *Şuhut - Af.; Güdül, *Ayaş - Ank.) (DS, I, I993, 368a), KTS (-), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

batan: Zatürre ve zatülcenp hastalıklarında göğüste ve sırtta hissedilen ağrı: Bağrımda bir batan var iğne gibi. (Bozan - Es.) (DS, II, 1993, 569a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cemberek: Difteri hastalığı. (*Kozan - Ada.; Aslanköy *Mersin - İç.;) (DS, III, 1993, 879b), KB (-), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cuhar: Sıtmaya benzer ateşli bir hastalık. (*Görele *Şehli, Düzköy *Keşap - Gr.; - Anaraş *Sürmene- Tr.; - Rz.) (DS, III, 1993, 1010b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

çarık çıkartmaz: Kolera hastalığı. (- Tr.) (DS, III, 1993, 1081b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

çatlak: Kabakulak hastalığı. (Emirler *Bala - Ank.) Fıtık. (Kıbrıs) (DS, III, 1993, 1091a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dıngır: Uyuz hastalığı. (Honaz - Dz.) (DS, IV, 1993, 1465a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

duma: Nezle, soğuk algınlığı. (Eşme - Uş.; Güdül - Ank.; - Ada.) (DS, XI, 1993,4488a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

dulunkaba: Kabakulak hastalığı. (Eskigencali *Yalvaç - Isp.; Sertaç Brd.; Kızılhisar *Çal - Dz.) (DS, IV, 1993 1599b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

elemit: Boğmaca hastalığı. (Gare *Ardeşen - Rz.) (DS, V, 1993, 1711a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gelincik: Verem. (Bozhane, Beykoz - Ist.; Mühye - Ank.; *Bünyan - Ky.; *Bor - Nğ.; Köfünye Larnaka, Kıbrıs) **2.** Kalp hastalığı. (Bor - Nğ.) **3.** Yılancık hastalığı. (Güney *Yeşilova – Brd - Mn.; *Akyazı ve dolayları - Ke.; Kadı şehri *Sorgun - Yz.) **4.** Arpacık denilen bir çeşit göz hastalığı. (Alos *Çermik - Dy.) **5.** Böbrek hastalığı. (*Şile - Ist.; *Bor - Nğ.; - Krş.; Ağızboğazı, *Ereğli - Kn.) **6.** Lenfa düğümü iltihabı, boyun sıracası. (- Çkr. - Sn.) **7.** Yüzde olan bir çeşit çıban. (*Edremit -Ba.) Bir çeşit mantar. (Peçenek *Kızılcahamam - Ank.) (DS, VI, 1993, 1979b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

göğertme: Kolera hastalığı. (- Çr.) (DS, VI, 1993, 2031a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

harik: Nezle, bronşit. (Bırastik *Kemah - Eze.) (DS, VII, 1993, 2291a), EDPT (-), EUTS (-) KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

ilmece: Kızamık hastalığı. (- Brd.) (DS, VII, 1993,2532a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

karayatalığ: Tifo hastalığı. (Kerkük) (DS, VIII, 1993,2654b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

köme: Kızamık hastalığı. (Kadıçiftliği *Yalova - Ist.; Karaçay Başhöyük *Kadınhanı.) (DS, VIII, 1993,1956b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

salım: Nezle. (*Bergama - İz.; Tokat - Es.; Hacıhamza *Osmancık - Çr.; Bayadı - Or.; Ciritdüzü *Yusufeli Ar.; İrişli, Bayburt *Sarıkamış, *Selim - Kr.; *Oltu - Ezm.; *Kilis - Gaz.; Bozhöyük, Varyanlı – Mr

Gemerek, Korhut, Boluçan - Sv.; - Yz.; Çanıllı *Ayaş, Karahoca *Haymana - Ank.; - Krş.; *İncesu *Pınarbaşı ve köyleri - Ky.; - Nğ), (DS, X, 1993, 3224b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

saka olmak: Nezle olmak. (DS, X, 1993,3518a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

14. Bulaşıcı olmayan hastalıklar

Herhangi bir enfeksiyon etkeni bulunmayan, bulaşıcı olmayan ve genellikle uzun süreli olup aynı zamanda yavaş ilerleyen, kronik, genetik hastalıklardır.

abraz: Kısır kadın veya hayvan. (*Sungurlu - Çr.; Çamlıbel, Doldurga *Artova - To Mucur - Nş.) (DS, I, 1993, 30a), KTS (-), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

akarca: 1.Kemik veremi. (Sirgehamitli *Eşme - Uş.; Kumdanlı *Yalvaç, *Senirkent - Isp.; - Brd.; Bereketli *Tavas - Dz.; - Ba.; - Kü.; - Es.; *Taş köprü - Ks.; - To. Ve çevresi; Çepni *Gemerek, - Sv.; - Yz. Avşar aşireti, *Pınarbaşı, - Ky.; *Bor - Nğ.; *Ereğli Karaman - Kn.) **2.**Bulaşıcı beyin hastalığı (hayvanlarda), (Isp.) **3.**Daima akan çıban, sıraca, fistül. (yakaköy *Gelendost, *Senirkent - Isp. Çerçin-Brd.; - Ba ve çevresi; Beşkarış *Altıntaş, - Kü,; *Sivrihisar, Bozan - Es.; *Akyazı çevresi Sk.; *Safranbolu, Balkur *Çaycuma - Zn.; *Taşköprü - Ks.; *İskilip, - Çr.; *Kurşunlu, *Dümeli *Şabanözü, *Çerkeş, - Çkr.; *Vezir - köprü, - Sm.; *Gümüşhacıköy, Merzifon - Ama.; *Artova *Taşova, *Zile – To.; Karaözü *Gemerek, - Sv.; Büyükincirli, *Boğazlıyan - Yz.; Çanıllı, *Ayaş Solakuaşağı *Şerefli Koçhisar - Ank.; Avşar aşireti, Fakıekinciliği *Pınarbaşı, - Ky. (DS, I, 1993, 139b), KTS (-), EUTS (-), KB (-), DLT (-), EDPT (-), GBTS (-), KBS (-).

ars: Kısır kadın. (Aşağılıca - Es.) (DS, I, 1993, 332a), DLT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

aşiş: Üremi. (*Erciş - Vn.) Şeker hastalığı. (Erciş -Vn.) (DS, I, 1993, 113b), OTAL (-), EUTS (-), DLT (-), KB (-), EDPT (-), GBTS (-).

basırı: Sarılık hastalığı. (Yeşilöz Güdül - Ank.) (DS, XII, 1993, 4445b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

bel gevşekliği: Bel suyunu, meniyi tutamama hastalığı. (*Bor - Nğ.) (DS, II 1993,616b), DLT (-), KB (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

bürç: Lohusa kadına arayla gelen sancı. (Boğazlayan ve köyleri - Yz.) (DS, II, 1993, 825a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

büregavruzu: Böbrek hastalığı. (Karaçay aşireti, Başhöyük *Kadınhanı - Kn.) (DS, II, 1993, 825a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

cürek avruv: Kalp hastalığı. (Başhöyük *Kadınhanı - Kn) (DS, III, 1993, 1028a), KB (-), DLT (-), EUTS (-), EDPT (-), GBTS (-).

dıngaz: Kel hastalığının başta bıraktığı iz. (Yz.) (DS, IV, 1993, 1463b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

eyleme: Bir çeşit saçkıran hastalığı. (- Nğ.) (DS, V, 1993, 1823a), (DS, V, 1993, 1823a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

eremik: Kısır hiç doğuramayan insan ya da hayvan. (Vn.; - Bt.; - Ky.) (DS, V 1993,1766a) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gardel: Kaşıntı yapan bir tür hastalık, kurdeşen. (Irmak *Ardanuç - Ar.) (DS, VI 1993, 1922b) EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gambak: Saçları dökülmüş baş kel. (Sarmaşık *Fatsa *Ulubey, Uzunmusa - Or.) (DS, VI, 1993, 1906b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

gızdırma: Sıtma hastalığı. (*Kadirli - Ada.) (DS, VI, 1993, 2070a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

hızlaba: Nefes darlığı hastalığı, bronşit. (Kızılelma *Bartın, Burunkaya - Zn.) (DS, VII, 1993, 2382b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

kamartlaz: Kurdeşen hastalığı. (*Kilis - Gaz.) (DS, VIII, 1993,2613a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

mıttık: Öldürecek kadar kötü sancı. (- Ml.) (DS, IX, 1993, 3194a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

setircem: Akciğer yangısı, zatülcenp. (*Erciş - Vn.) (DS, X, 1993,3593b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

tılıka: Çocuğu olmama hastalığı. (Bor - Nğ.) (DS, XII, 1993,4758b), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), GBTS (-), KBS (-).

yılancık: Kemik veremi. (*Yalvaç, *Eğridir köyleri - Isp.; Çöplü *Çivril - Dz.; Tepeköy *Torbalı- İz.; *Çarşamba - Sm.; Yavuz *Balıklı *Şavşat - Ar.; - Kr.; *Reyhanlı ve Amik ovası Türkmenleri Reyhanlı Hat.; Afşar köyleri *Pınarbaşı - Ky.; *Bor - Nğ.; Ermenek - Kn.; Buluklu, Lamas *Silifke Mut ve köyleri - İç.; Köfünye, Larnaka, Kıbrıs) (DS, XI, 1993, 4264a), EDPT (-), EUTS (-), KTS (-), KB (-), DLT (-), GBTS (-), KBS (-).

Sonuç

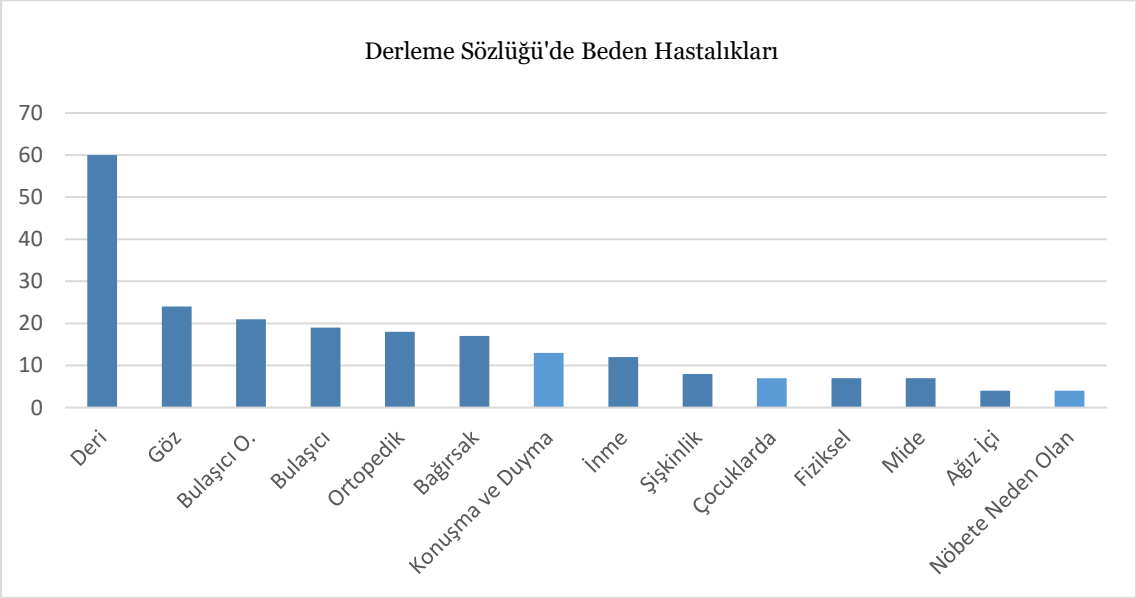
Çalışmada Halk Ağzından derlenmiş sözcüklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş Derleme Sözlüğü'nde geçen insan bedeni ile ilgili söz varlığı incelenmiştir. Derleme Sözlüğü'nün taranması ile elde edilen söz varlığı deri, göz, konuşma ve duyma, fiziksel ve ruhsal, ortopedik, çocuk, mide, bağırsak, ağız içi, inme, nöbet şeklinde, şişkinlik, bulaşıcı ve bulaşıcı olmayan olmak üzere on dört başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar sütun grafik şeklinde verilerek hastalıkların dağılımına yer verilmiştir. Elde edilen veriler sınıflandırma dâhilinde başlıklar hâlinde açıklanmıştır. Araştırma sonucunda farklı sözcüklerin aynı anlama geldiği görülmüştür. Bu da Türk dilinin kavramları karşılama bakımından

zengin bir dil olduğunun göstergesi olarak dahil edilmiştir. Konumuz ile bağlantılı olan halk ağzında karşılaşılan genetik, geçici veya yaşlılık nedeniyle ortaya çıkan hastalıklar da tespit edilip uygun başlık içeriklerine dahil edilmiştir. Çalışmamızda Derleme Sözlüğü'nde beden ile alakalı 221 hastalık tespit edilmiştir. Kelimeler her başlıktan sonra alfabetik sıraya göre düzenlenerek verilmiştir.

Çalışmamızda tespit ettiğimiz günümüz ağzında kullanılan hastalık isimleri aşağıda belirtilmiştir. Nöbetlere neden olan ve bilinç değişiklikleri ile meydana gelen epilepsi hastalığı için *cin çarpması*, *bayılma* kavramları kullanılmıştır. Sinirsel veya psikolojik nedenlerle ortaya çıkan hastalık olarak *bel gevşekliği* kavramı kullanılmıştır. Dilde meydana gelen enfeksiyonlara bağlı olarak belirtiler veren *dilbağı, gara kabarcık* kavramları, viral enfeksiyonların sebep olduğu, bağırsaklarda meydana gelen rahatsızlık için *cırcır* ve *emel* kavramı kullanılmıştır. Sindirim sistemi bozukluğu belirtisi ile midede meydana gelen rahatsızlık adlandırması olarak *acı geğrek* kavramı kullanılmıştır. Görme duyusu hastalıklarıyla ilgili olarak *tavukkarası, çapak, ağma* kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Ortopedik ve genetik hastalık adlandırması olarak *kemçik* kullanılmıştır. Dil kaslarındaki koordinasyon bozukluğunun sebep olduğu rahatsızlık için *kekeç* kavramı kullanılmıştır. Deri yüzeyinde meydana gelen hastalıklardan olan *uçuk, kaşıntı, gabar gabar olmak, bişik, ilancık* kavramları kullanılmıştır. Çalışmadan hareketle geçmişten günümüze aynı adlandırmarın görülmesi, bilinmesi ve kaybolmasının önüne geçilmesi açısından bu tür çalışmalar büyük önem taşımaktadır.

Derleme Sözlüğü'nün yanı sıra Kutadgu Bilig, Divan-ı Lügati't-Türk, Köken Bilgisi Sözlüğü, Güncel Büyük Türkçe Sözlük, Büyük Sanat Terimleri Sözlüğü, Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, Kıpçak Türkçesi Sözlüğü, Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat gibi eserler de taranıp, Derleme Sözlüğü'nde bulunan aynı hastalık adları ile Derleme Sözlüğü'nde bulunan fakat anlamı farklı olan hastalık adları tespit edilmiştir. Derleme Sözlüğünde bulunan ve hasta anlamında kullanılan *sökel* kelimesinin (DS, XII, 1993, 4705a) Divan-ı Lügati't-Türk (DLT-286, 395) adlı eserde de aynı anlamda kullanılmıştır. *bıçılgan: elde, ayakta ve yeryüzünde olan yarıklıklar* (DLT - 519), şeklindeki tanımı Derleme Sözlüğünde de (DS, II, 1993, 656b) aynı anlam ile bulunmaktadır. Derleme Sözlüğünde hastalık ismi olarak geçen adlandırmaların diğer kaynaklardan farklı anlamda kullanıldığı tespit edilmiştir. Divan-ı Lügati't-Türk'te *buldur: güldür güldür* (DLT - 456), anlamında kullanılırken, Derleme Sözlüğünde *fıtık* (DS, II, 1993, 788a), anlamında kullanılmıştır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *kılınç: iç, amel, ahlâk, fena huy, kadın naz ve kırışması* (DLT - 156, 374), olarak geçen kelime Derleme Sözlüğünde *bademciklerin şişmesiyle çene altında beliren bezeler* (DS, VIII, 1993,2799a) şeklinde geçmektedir. Divan-ı Lügati't-Türk'te *ger: eğer* (DLT - 2746), anlamında kullanılırken Derleme Sözlüğünde aynı kelime *uyuz hastalığı* (DS, IV, 1993, 1994b), anlamında kullanılmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *çalma: kuru tezek* (DLT - 433), anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *bir cilt hastalığı* (DS, III, 1993, 1059b), tanımıyla bulunmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *bor: şarap* (DLT - 119), anlamına gelirken Derleme Sözlüğünde *ateşten miğde bozukluğundan ağızda, dil ve dişlerde hasıl olan acılık, sarı tortu, pas* (DS, II, 1993, 523 3a), anlamına gelmektedir. Divan-ı Lügati't-Türk'te *bezemek: nakışlamak* (DLT - 263), anlamında kullanılırken Derleme Sözlüğünde *insan veya hayvan vücudunda meydana gelen şişlik* (DS, II 1993,651a), anlamına gelmektedir. Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü'nde *baba: peder* (EUTS - 98), Divan-ı Lügati't-Türk'te *baba: ata* (DLT - 810), anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *koyun ve insanların akciğerlerinde olan bir hastalık* (DS, I, 1993, 447b) anlamında bulunmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *aşaklamak: aşağılamak, küçük saymak* (DLT - 305), anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *iltihaplanmak, şişmek* (DS, I, 1993, 349b), anlamında bulunmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *yakı: alçak gönüllü* (DLT-25), olarak tanımlanırken Derleme Sözlüğünde *karın ağrısı* (DS, XI, 1993, 4128b), olarak tanımlanmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *burç: yıldız kümesi* (DLT-1345), anlamında kullanılırken Derleme Sözlüğünde *karın ağrısı* (DS, II, 1993,b), anlamında kullanılmıştır.

Divan-ı Lügati't-Türk'te *çıbık: yaş olan dal* (DLT- 318), anlamında kullanılırken Derleme Sözlüğünde *çocukların topuğunun arkasında çıkan yara* (DS, III, 1993, 1157b), anlamında kullanılmıştır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *kedük: tüyden yapılmış takke, yağmurluk* (DLT - 390, 508), anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *dudağın yarık ya da buruna yapışık durumu* (DS, VIII, 1993,2718b), anlamında bulunmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *araste: süslenmiş, süslü* (DLT - 579), anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *sağır ve dilsiz* (DS, I, 1993, 300a), anlamında bulunmaktadır. Divan-ı Lügati't-Türk'te *apa: ana* (DLT - 86) anlamında bulunurken Derleme Sözlüğünde *sağır, dilsiz* (DS, I, 1993, 282a) anlamında bulunmaktadır. Elde ettiğimiz veriler ile Derleme Sözlüğünde beden hastalığıyla ilgili tespit edilen kelimelerin, taranan kaynaklar içerisinden en fazla Divan-ı Lügati't-Türk'te bulunduğu tespit edilmiştir.



Beden hastalıkları İle İlgili Tespit edilen verilerin oranı şu şekildedir:

a. Deri Yüzeyinde Meydana Gelen Hastalıklar: 60
b. Göz Hastalıkları: 24
c. Bulaşıcı Olmayan Hastalıklar: 21
d. Bulaşıcı Hastalıklar: 19
e. Ortopedik Hastalıklar: 18
f. Bağırsak Hastalıkları: 17
g. Konuşma ve Duyma ile İlgili Hastalıklar: 13
h. İnme Şeklinde Meydana Gelen Hastalıklar: 12
i. Şişkinlik Şeklinde Meydana Gelen Hastalıklar:8
j. Çocuklarda Görülen Hastalıklar: 7
k. Fiziksel ve Ruhsal Hastalıklar: 7
l. Mide Hastalıkları: 7
m. Ağız İçi Hastalıkları: 4
n. Nöbete Neden Olan Hastalıklar: 4

Bu hastalıklardan yaşlılıktan kaynaklanan, nöbete neden olan hastalıklar, doğuştan gelen hastalıklar ortopedik hastalıklar ve göz hastalıkları uzun süreli hastalıklar grubundadır. Deri yüzeyinde meydana gelen hastalıklar, sonradan meydana gelen hastalıkların bir kısmı ve geriye kalan diğer hastalıklar kısa süreli, hafif, tedavisi mümkün olan hastalık grubundadır. Derleme Sözlüğünde en çok tanımlanan vücut hastalığı, deri yüzeyinde kabarıklık şeklinde beliren hastalıktır.

Kısaltmalar

DLT : Divânü Lügati"t-Türk

EUTS : Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü

EDPT : Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkısh

GBTS : Güncel Büyük Türkçe Sözlük

KB : Kutadgu Bilig

KBS : Köken Bilgisi Sözlüğü

KTS : Kıpçak Türkçesi Sözlüğü

TS : Türkçe Sözlük

Kaynakça

Akar, A. (2009a). Ağız Sözlükleri: Yöntem ve Sorunlar - I. Turkısh Studies, 4/4, 1-11.

Akar, A. (2009b). Ağız Sözlükleri: Yöntem ve Sorunlar - II. Turkısh Studies, 4/8, 214-224.

Ata, A. (2000). Derleme Sözlüğünde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler. *Türkoloji Dergisi*, XIII (1), 67 - 99.

Arat, R. R. Kutadgu Bilig-III-Indeks, (1979). İstanbul Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü.

Büyük Sanat Terimleri Sözlüğü, (2012). http:// www.tdk.org.tr.,Eriş.Tr.11.10.2022

Atalay, B. (1999). Divânü Lügati't-Türk-Dizini, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Caferoğlu, A. (2011). Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Clauson, S. G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth - Century Turkısh, Oxford.

Develioğlu, F. (2009). Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lûgat, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Doğan, A.T. (2017). Türklerin Dünyasından Uzaklaşan Türkçe Tıp Terimleri: Eski Anadolu Türkçesinden Türkiye Türkçesine. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 42, 37-57.

Derleme Sözlüğü (1993). I-XII. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. (2009). Türk Dili Tarihi 7. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.

Erdem, M.D. (2013). Ağız Sözlükçülüğü Üzerine *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. s. 95-102

Erdem, S. (2011). Derleme ve Tarama Sözlüklerindeki Ortak Maddelerin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, S. (2022). Türkiye'de "Derleme Sözlüğü" ile İlgili Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.*

Ertaş, M. Y. (2011). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde Hastalıklar. *Pamukkale Üniversitesi Enstitüsü Dergisi.*

Gülensoy, T. (1998). "Anadolu Ağızları Derleme Sözlüğü'ne Katkılar", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Cilt I*, Sayı 553, Ocak, s. 14-16.

Gülensoy, T. (2011). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü-Etimolojik Sözlük Denemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Güneş, A. ve Baybağ, T. (2007). Psikiyatrik Semptomlar ve Halk Dilindeki Karşılıkları - *I. Türk Aile Hekimliği Dergisi.*

Güncel Büyük Türkçe Sözlük (2012). http://www.tdk.org.tr, Eriş.Tr.11.10.2022

Kalay, E. (2004). "Edirne İli Ağızlarından Derleme Sözlüğüne Katkılar – II", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Cilt* LXXXVIII, Sayı 633, Eylül.

Karaca, G. (2002). Derleme Sözlüğünde Divânü Lugâti't- Türk'ten Fiiller, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaörs, M. (1994). "Derleme Sözlüğüne Katkılar: Kayseri, Isparta, Adana İllerimizden Derlemeler", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Cilt* I, Sayı 505, Ocak, s. 65-67.

Kaya, Y. (2020). "Derleme Sözlüğü'nde psikolojik hastalıklar", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research Cilt: 13 Sayı: 73

Kılıç, A. (1990). Anadolu Ağızlarında Fiil Kökleri, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, Z. (2000). 'Türkiye'de Ağız Sözlükleri' *Türk Dili*, 583. 7-14.

Özgül, A. (2021). Derleme Sözlüğü'nde Geçen "Salgın ve Bulaşıcı Hastalıklar"la İlgili Söz Varlığı Unsurları Üzerine. *Turkish Studies – Language*, 1351

Özkaya, H. (2018), Arap Harfli Türkçe Tıp Yazmaları Çalışmalarında Derleme Sözlüğünden Faydalanmak. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 179-191.

Öztek, Z. (1992). Halk Dilinde Sağlık Deyişleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Seçkin, P. & Seçkin, K. (2015). Halk Dilindeki Sağlık Deyişleri Üzerine Bir İnceleme. Uluslararası Söz, Sanat, Sağlık Sempozyumu, (21-23 Ekim 2015), 443-447.

Şanlı, C. (1997). "Kırklareli, Erzurum ve Artvin İllerimizden Derleme Sözlüğü'ne Katkılar – I", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi,* Cilt II, Sayı 552, Aralık, s. 542-547.

Şanlı, C. (1999). "Anadolu ve Rumeli Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar – II", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi,* Cilt II, Sayı 572, Ağustos, s. 670- 680.

Tahiroğlu, B. T. (2010). "Bilgisayar Destekli Sözlük Bilimi Çalışmalarında Derleme Sözlüğü Veri Tabanı Örneği", Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, A. (2007). Sağlık-Hastalık Olgusu ve Toplumsal Kökenleri (Burdur Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta.

Tekcan, M. (1990). Derleme Sözlüğünün Ağız Hususiyetleri ve Mana Değişmeleri Üzerine Bir Çalışma "D" Maddesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tokat, F. (2104). Çavdar ağzından derleme sözlüğüne katkılar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 3 (1), 153-166.

Tokat, F. (2012). Karakalpak Türkçesinde Tıp Terimleri. Pamukkale University Journal of Social Sciences İnstitue.

Toparlı, R. Vural, H. Karaatlı, R. (2007). Kıpçak Türkçesi Sözlüğü Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Topçu, Ç. (2006). Dîvânü Lügâti't Türk Ve Anadolu Ağızlarının Söz Varlığında Ortaklaşan Fiiller, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uçar, İ. (2010). Türkçede Eş Anlamlılık ve Eski Anadolu Türkçesi Tıp Yazmalarında Eş Anlamlı Kelime Kullanımı.

Zülfikar, H. (2020). Gündemi meşgul eden sağlık terimleri. *Türk Dili Dergisi.*

28. Bir imla meselesi mi yoksa *i* > *e* değişimi mi?: Osmanlı Türkçesi metinlerinde kapalı /*ė*/ sesi üzerine

Öznur DURGUN[1]

APA: Durgun, Ö. (2022). Bir imla meselesi mi yoksa *i* > *e* değişimi mi?: Osmanlı Türkçesi metinlerinde kapalı /*ė*/ sesi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 468-483. DOI: 10.29000/rumelide.1221885.

Öz

Türkçenin en uzun soluklu dönemlerinden biri olan Osmanlı Türkçesinin hâlâ çözüme kavuşturulamamış bazı problemleri bulunmaktadır. Arap alfabesinin, Türkçenin fonetik hususiyetlerini göstermede yetersiz olması ve imlanın belli ses özelliklerini örtmesi, sesbilim çalışmaları için büyük bir problem teşkil etmektedir. Yazının her zaman daha önceki bir dönemi yansıttığı ve imlanın muhafazakarlığı göz önünde bulundurulduğunda, Osmanlı Türkçesindeki bazı ünlülerin niteliğinin belirlenmesi ve ses değişimlerine dair çalışmalar da önem arz etmektedir. Bu ünlülerin içerisinde Türkçenin tarihi devrelerinde bulunup, ölçünlü Türkçede ve İstanbul ağzında her ne kadar bulunmasa da çağdaş Türk dillerinin bazıları ile Anadolu ağızlarında anlam ayırt edici özelliğiyle görülmeye devam eden kapalı /*ė*/'yi özellikle zikretmek gerekir. Arap alfabesinde bu sese mahsus bir işaretin olmaması, Eski Türkçede hem açık /*e*/ hem de kapalı /*ė*/ ilk hecede görülebilirken Türkiye Türkçesinde bu karşıtlığın kaybolması ve kapalı /*ė*/'li çoğu sözcüğün ölçünlü Türkçede /*e*/'li olması, bazı araştırmacıların günümüzdeki söyleyişi esas alarak bu sözcükleri anakronik bir tutumla /*e*/ ile okumalarını beraberinde getirmiştir. Bazı araştırmacılar ise Arap alfabesinde çoğu kez *ye* (ى = /*i*/) ile yazılan bu sözcükleri, geleneksel Osmanlı imlasının etkisinde kalıp, imlanın o dönemin telaffuzunu yansıttığı düşüncesiyle çok büyük oranda /*i*/ ile okumaktadırlar. Bundan hareketle bu çalışmada, ilk hecesinde asli olarak kapalı /*ė*/ sesi bulunan Türkçe sözcüklerin, 16-19. yüzyılları içine alan dönemde Batılılar tarafından yazılan lügat ve gramer kitaplarında ne şekilde kaydedildikleri bir listeyle gösterilecektir. Ardından Arap alfabesinde genellikle *ye* ile yazılan bu sözcüklerdeki sesin Türkiye Türkçesi'nde /*e*/'ye dönmesi şeklinde tasavvur edilen ve literatürde *i* > *e* değişimi olarak genel kabul gören ses olayının kapalı /*ė*/'li sözcüklerde gerçekleşip gerçekleşmediği, Osmanlı Türkçesinin ünlü dörtgeni üzerinden sesbilimsel prensipler çerçevesinde tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Kapalı /*ė*/, imla-telaffuz ilişkisi, Osmanlı Türkçesi, sesbilim

A matter of spelling or *i* > *e* substitution? On the closed /*ė*/ phoneme in Ottoman Turkish texts

Abstract

Ottoman Turkish, one of the long-lasting periods of Turkish, has still some unresolved problems. The inadequacy of the Arabic alphabet in displaying the phonetic features of Turkish and its covering of certain phonetic features pose a great problem for phonology studies. Regarding the conservatism of orthography, it is also important to determine the quality of some vowels and sound changes in Ottoman Turkish. Of these vowels, it is especially necessary to mention the closed /*ė*/, which is found in the historical periods of Turkish and continues to be seen in some of the contemporary Turkic

1 Arş. Gör. Dr, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), oznur.durgun@medeniyet.edu.tr, 0000-0001-5574-0987 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221885]

languages and Anatolian dialects, although it is not found in Standard Turkish and the Istanbul Dialect. The facts like that there is no sign specific to this sound in the Arabic alphabet, both /*e*/ and closed /*ė*/ can be seen in the first syllable in Old Turkic though this apposition has disappeared in Turkish and the existence of many words with closed /*ė*/ in the form of /*e*/ in Standard Turkish have led some researchers to read these words anachronistically with /*e*/ based on the current spoken utterance. On the other hand, this has caused some researchers to read these words, which are mostly written with *ye* (ى = /*i*/) in the Arabic alphabet, with /*i*/ to a great extent, under the influence of the traditional Ottoman orthography since they have thought that the orthography reflects the pronunciation of that time. This study will primarily show through a list how Turkish words with closed /*ė*/ in their first syllable were recorded in the Ottoman lexicon and grammar books written by the Western scholars in the period spanning from the sixteenth to the nineteenth centuries. Then, on the basis of the vowel chart of Ottoman Turkish, it will be discussed phonologically whether the sound in these words written with *ye* in the Arabic alphabet can really transformed into /*e*/ in Turkish. In other words, it will be argued if this event known as *i*>*e* change in the scholarly literature actually does occur.

Keywords: closed /*ė*/, relation of orthography-speech, Ottoman Turkish, phonology.

Giriş

Türkoloji'nin tartışmalı konularından biri olan ve *Uluslararası Fonetik Alfabesi*'nde (*International Phonetic Alphabet* = IPA) [e] olarak gösterilen kapalı /*ė*/, anlam ayırt edici özelliği olan, Türkçenin tarihi dönemlerinde bulunup ölçünlü Türkçede gösterilmese de Halaççа, Afganistan Afşarcası ve Azerbaycan Türkçesi gibi bazı Türk dillerinde ve Anadolu ağızlarında (özellikle Karadeniz ağzı ile Orta ve Doğu Anadolu ağızları) yaşamaya devam eden bir ünlüdür.[2] *Yenisey Yazıtları*'nda ayrı bir işaretle () gösterilen kapalı /*ė*/, *Orhon Yazıtlarında* ( =) /ı/, /*i*/, /*ė*/, Eski Uygur alfabeli metinlerde ( =) /ı/, /*i*/, /*ė*/, Arap harfli metinlerde ise (ى =) /ı/, /*i*/ ve /*ė*/ fonemlerini karşılayan tek bir işaretle yazılmıştır. Daha aşağılarda yer verdiğimiz ünlü dörtgeninde de açıkça görüleceği üzere çıkış yeri bakımından açık /*e*/ ile /*i*/ arasında yer alan kapalı /*ė*/, Arap harfli metinlerde söz başında *elif*le *ye* (ىٱ), söz içerisinde *ye* (ى) ile yazılmasının yanı sıra çoğunlukla *esre* bazen *üstün*le harekelenmekte, bazen aynı anda *esre* ve *üstün* kullanılarak bu fonemin /*e*/ ve /*i*/ ünlülerinden farklı olduğu hususunda muhatabın bir nevi uyarılmak istendiği durumlarla da karşılaşılmaktadır.[3] Arap alfabesinin harflerini kullanmaktan başka çaresi olmayıp konuştuğu dilin inceliklerine vakıf olan bazı müelliflerin veya müstensihlerin, dönemin sesbilimsel özelliklerini doğru aktarabilmek için belli kelimelerin yazımında harekelere de müracaat etmeleri, kendilerince bir sistem geliştirmeleri bir vakıadır.[4]

Dilbilimsel bir gerçek olarak bazı sesler bazı dillerde, bazı pozisyonlarda bulunmayabilir ya da bir zamanlar mevcut olup sonradan kaybolmuş olabilir. Örneğin İngilizce *though* ve *then* sözcüklerindeki

[2] Eski Türk alfabesiyle yazılmış yazıtların okunmasıyla birlikte Türkçedeki ünlülerin sayısı, kapalı /*ė*/'nin bir fonem olup olmadığı, bu fonemin açık /*e*/ ve /*i*/ fonemlerinden farkı vb. sorular, Türkoloji'nin gündeminde uzun süre yer almıştır. Konuyla ilgili tartışma ve değerlendirmeler, bu çalışmanın sınırlarına dahil edilmemekle birlikte şu çalışmalara bakılabilir: Németh, 1939: 515-531; Mansuroğlu, 1957: 215-223; Thomsen, 1957: 150-153; Doerfer, 1994: 108-132; Stachowski, 1998: 159-174; Emre, 1946: 487-497; Yılmaz Ceylan, 1991: 151-165; Yavuz, 1991: 271-306 vs.

[3] Müellifinin, kapalı /*ė*/'li sözcüklerin gösteriminde Arap alfabesinin elverdiği ölçüde *esre* ve *üstün*ü birlikte kullanarak bilinçli bir tutum takındığı, Türk dilinin önemli eserlerinden biri olarak kabul edilen *Nehcü'l-Ferâdîs*'i burada özellikle zikretmek gerekir.

[4] Bu hususta Evliyâ Çelebi'nin, sadece 17. yüzyılın değil Türk dilinin şaheserlerinden biri sayılan *Seyâhatnâme*'yi yazarken döneminin sesbilimsel özelliklerini doğru yansıtabilmek için kalıplaşmış imlanın dışına çıkarak ünlü-ünsüz harflerle harekeler arasında kendince kurduğu ilişki özellikle zikredilmelidir. Ayrıntılı bilgi için şu çalışmaya bakılabilir: Duman, 1995.

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

/*th*/ [ð] fonemine denk gelen ses, bugün Türkiye Türkçesinde her ne kadar bulunmasa da tarihi Türk lehçelerinden Karahanlı Türkçesinde mevcuttu (Örneğin DLT ذ = /ḏ/ *beḏük* 'büyük'). Bu fonemin Modern Türkçede olmaması nasıl ki varlığını inkar etmemizi yahut onu fonemden ziyade allofon (alt sesbirim, sesbirimsel değişke) olarak görmemizi gerektirmiyorsa benzer durum tarihi Türk dillerinde, çağdaş Türk dillerinin bazılarında ve ağızlarda görülen fakat ölçünlü Türkiye Türkçesinde bulunmayan kapalı /*ė*/ için de söz konusudur. 15. yüzyılda Ali Şir Nevâî, *Muhâkemetü'l-Lugateyn* adlı eserinde Arap alfabesindeki ى harfinin Türkçe metinlerde üç ayrı ünlüye tekabül ettiğini açıkça belirtirken[5], 19. yüzyıl aydınlarından Ahmed Vefik Paşa, *Lehçe-i Osmânî* adlı sözlüğüne kapalı /*ė*/ için ayrı bir bölüm tahsis etmiştir (Meral Türkmenoğlu, 2017: 47-56).

Bu foneme mahsus bir işaretin ne yazık ki olmaması, Eski Türkçede hem açık /*e*/ hem de kapalı /*ė*/ ilk hecede görülebilirken ölçünlü Türkiye Türkçesinde bu karşıtlığın (*apposition*) kaybolması ve kapalı /*ė*/'li çoğu sözcüğün ölçünlü Türkçede /*e*/'li olması, bazı araştırmacıların günümüzdeki söyleyişi esas alarak bu sözcükleri anakronik bir tutumla /*e*/ ile okumalarını; bazı araştırmacılarınsa ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunan sözcükleri geleneksel Osmanlı imlasının etkisinde kalıp, imlanın doğrudan o dönemin telaffuzunu yansıttığı düşüncesiyle çok büyük oranda /*i*/ ile okumalarını beraberinde getirmiş, mesele çoğu kez bir *i* > *e* değişimi olarak değerlendirilmiştir. Malum olduğu üzere Arap alfabesi Türkçe için "dilin fonetik özelliklerinin değil fonolojik özelliklerinin yansıtıldığı yani her bir fonemin yazıda tek bir harfle temsil edilmesi şeklinde açıklanan fonolojik prensip"e (Röhrborn, 2011: 21) uymayıp az işaretle çok sesi karşılayan bir alfabedir. Tam da bu noktada M. Tulum'un Arap alfabesinde özel bir işareti olmayan kapalı /*ė*/'ye dair şu sözleri kuşkusuz daha anlaşılır olacaktır: "Türkçede /e/'den farklı bir kök sesi olan bu ünlünün, yazıya yansıyan örneklere dayanılarak, Osmanlı Türkçesindeki tarihî gelişme sürecini aydınlatmak ayrı ve oldukça güç bir değerlendirme konusudur." (Tulum, 2011: 69).

Bu çalışmada aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılacaktır:

a. Osmanlı Türkçesinde ilk hecede kapalı /*ė*/ var mıdır?

b. Varsa ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunduran Türkçe sözcükler hangileridir?[6]

c. Bu sözcükler, 16-19. yüzyılları içine alan dönemde Batılılar tarafından yazılan lügat ve gramer kitaplarında ne şekilde kaydedilmişlerdir?

d. Literatürde özellikle Türk dilinin tarihi dönemleriyle ilgili çalışmaların ve metin neşirlerinin "ses bilgisi" kısımlarında imlanın etkisinde kalarak Osmanlı Türkçesinde /*i*/'li olduğu düşünülen kapalı /*ė*/'li sözcüklerin Türkiye Türkçesinde açık /*e*/'ye dönmesi şeklinde bir algı söz konusudur (yani onlara göre *i* > *e*).[7] Peki o halde Eski Türkçede ilk hecede kapalı /*ė*/'liyken Türkiye Türkçesinde açık /*e*/'li olan bazı sözcüklerin Osmanlı Türkçesinde /*i*/'ye geri gitmesi sesbilimsel olarak mümkün müdür? Yani

---

5 Nevâî, بيز şeklinde yazılan sözcüğün anlamlarını sırasıyla 'bez, salgı oluşturan organ', şahıs zamiri 'biz' ve 'sancak, bayrak' olarak vermiş, bu imla üzerinden üç farklı anlam taşıyan sözcüklere dikkat çekmiştir. "Ve yāyī misāl üç ḥareketdin artuḳ tapılmas. BYZ ki sart ḳudūd dir ve BYZ ki mā ve naḥnu maʿnâsı biledür ve BYZ ki direfş dirler." Bk. Barutçu Özönder, 1996: 175. Ayrıca bk. Kocaoğlu, 2003: 266.

6 Kapalı /*ė*/ elbette ki Türkçeye mahsus bir fonem değildir. Türkçeyle İrani diller arasında asırlara dayanan yoğun ve uzun süreli dil münasebetleri, bu dilde var olan kapalı /*ė*/'li sözcüklerin Türkçeye girmesini beraberinde getirmiştir ve Batı Türkçesinin tarihi devrelerinde Farsçadan alıntılanan kapalı /*ė*/'li pek çok sözcük bulunmaktadır. Telaffuzunun, bir zaman sonra imlaya da yansıdığı *ki* bağlacı (Far. *kė* 'که' → Tü. *ki* 'کی') başta olmak üzere *meşe* (← Far. *beşe* ~ *bīşe* 'بیشه'), *dev* (← Far. *dėv* 'دیو'), *tez* (← Far. *tėz* 'تیز') vb. Farsça sözcüklerin Osmanlı Türkçesindeki görünümleri, bu çalışmanın sınırlarına dahil edilmemiştir (Farsça sözcükler Steingass, 1892'den alındı).

7 Örnek olması açısından krş. "*el* «memleket», *yer*, *beş*, *ver*- gibi aslında *i*'li olan kelimeler bütün ağızlarda bugün kapalı *e* ile söylenmekte; İstanbul Türkçesinde ise birincisi *il* şeklinde *i* ile, diğerleri açık *e* ile kullanılmaktadır." Ergin, 2006: 57.

sesbilimsel bakımdan Türkiye Türkçesindeki açık /*e*/, Osmanlı Türkçesinde /*i*/'ye, o ise Eski Türkçede kapalı /*ė*/'ye geri gidebilir mi? Yani TTü. *e* < Osm. *i* < ETü. *ė* sesbilimsel bakımdan mümkün mü?

e. Osmanlı Türkçesi döneminde telif edilen bir eserde kapalı /*ė*/'li sözcüklerin farklı şekillerdeki gösterimi nasıl yorumlanmalı ve özellikle tarihi metin neşirlerinin transkripsiyon harflerine aktarımında nasıl bir yol izlenmelidir?

Bu sorulara cevap vermek için öncelikle Clauson'un *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* (= EDPT) adlı etimoloji sözlüğünü tarayarak tespit ettiğimiz, ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunduran ve Osmanlı Türkçesi döneminde de tanıklanan sözcükler, anlamlarını vermek suretiyle EDPT düzenine göre madde başı yapıldı. Kapalı /*ė*/ fonemi Türkçede sadece ilk hecede bulunduğu ve sonraki hecelerde ikincil olduğu için aynı kökten türeyen sözcükler, ilk heceleri kelime kökünden farklı bir fonem taşımadığı müddetçe madde başı yapılmadı (örneğin *ėşid-* 'işitmek' kökünden türeyen *ėşidil-* 'işitilmek', *ėşidtür-* 'işittirmek' vb. biçimler alınmadı). Ardından özellikle 16. yüzyıldan sonra ticari, diplomatik vb. faaliyetler için Osmanlılarla iletişim kuran Batılıların çoğunlukla Latin alfabesiyle kaleme aldığı, Osmanlının konuşma dilinin birincil kaynakları olarak addedilebilecek olan "transkripsiyonlu/çevriyazılı metinler"in[8] sesbilim konusunda araştırmacılara nispeten daha güvenilir bilgiler verdiği düşüncesiyle şu eserler taranarak dilsel verilerin gösteriminde kronoloji ve orijinal imlalar esas alındı:

Avrupalı filolog Filippo Argenti'nin 16. yüzyılda yazdığı *Regola del parlare turcho*'su (1533) (= **Arg**.), büyük dil bilimcisi Meninski'nin 17. yüzyılda Türkçenin söz varlığını ortaya koyduğu, "Hazine" mahiyetindeki Türkçe-Latince sözlüğü *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae, Lexicon Turcico-Arabico-Persicum* (1680) (= **Men.**), J. Nagy de Harsány'nin *Colloquia Familiaria Turcico-Latina* (1672) (= **Har.**) adlı eseri, Viguier'in 18. yüzyıl Osmanlı Türkçesini yazı ve konuşma dili olarak iki ayrı düzeyde incelediği *Élémens de la Langue Turque* (1790) (= **Vig.**) adlı eseri ve Redhouse'un son dönem Osmanlı Türkçesi için çok değerli bir kaynak vazifesi gören Türkçe-İngilizce sözlüğü *A Turkish and English Lexicon* (1890) (= **Red.**). Akabinde, bu sözcüklerin Türkiye Türkçesindeki (= **TTü.**) ve *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*'nün (= **DS)** verileri kullanılarak ağızlardaki biçimleri gösterilmiş[9], bir Oğuz dili olması ve yazı dilinde kapalı /*ė*/'yi koruması dolayısıyla Azerbaycan Türkçesindeki karşılıkları da (= **Az., Az2.**) verilmiştir.[10] Kapalı /*ė*/'yi koruyan sözcükler ayrıca **koyu** yazıyla vurgulanmıştır.

Osmanlı Türkçesinde ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunan Türkçe kökenli sözcükler[11]

1. ***ė:v-*** 'acele etmek': **Arg.** *euemėch* || **Men.** (ايومك) *iwmeḱ* ha. *ewmeḱ* || **Red**. (اومك) *evmek* ~ (ايومك) *ivmek*; **Men.** (ايو) *iw* ha. *ew* "Festinatio. properantia" 'acele, sürat' || **Red**. (ايو) *iv*; Ayrıca

[8] Transkripsiyonlu metinler başta olmak üzere şeriyye sicilleri, Osmanlı kronikleri ve Evliyâ Çelebi'nin *Seyâhatnâme*sindeki diyaloglarla desteklenerek Osmanlı konuşma dilinin envanterinin sunulduğu şu çalışmaya bakılabilir: Kartallıoğlu, 2017.

[9] Anadolu ağızlarında kapalı /*ė*/ ile telaffuz edilen sözcükleri içeren bir çalışma olarak bk. Erdem ve Gül, 2006: 111-148.

[10] Yukarıda bahsedildiği üzere, Eski Türkçede kapalı /*ė*/ ile /*e*/ fonemleri ilk hecede görülebilirken Türkiye Türkçesinin yazı dilinde bu karşıtlık kaybolmuş (muhtemelen Anadolu ağızlarında kapalı /*ė*/'nin yer alması fakat İstanbul ağzında olmamasının Latin alfabesinde bir karışıklığa neden olacağının düşünülmesi ve imlada tek bir harfin kullanımının tercih edilmesi dolayısıyla), Azerbaycan Türkçesinde korunmuştur. Alfabelerinde kapalı /*ė*/ için özel bir işaret de bulunmaktadır (Kiril ve Latin harfli Azeri alfabesinde E / e = ė ; Ə = e).

ATü.'de uzun kapalı /*ē*/'ye geri giden kapalı /*ė*/'nin bu dilde varlığını sürdürmesi Azerbaycan Türkçesinin başlıca özelliklerindendir: Örneğin ATü. **ēn* > Az. *ėn* 'en, genişlik' (krş. *en* 'üstünlük bildiren zarf'); ATü. **hēl* (> ETü. *hēl ~ ēl ~ ėl ~ il*) > Az. *ėl* 'halk, topluluk' (krş. *el* 'el') vb. Sözcüğün ATü.'de bir **hēl* biçimine gittiğine dair ayrıntılı bilgi için bk. Aydemir, 2021a: 433, 1643. dipnot.

[11] Listedeki madde başları Clauson'un sözlüğünden alınmıştır. Clauson, iki nokta (:) işaretini asli uzunluğu veya ünlünün yazıldığını belirtmek üzere kullanmıştır. Bu sözcüklerden *ė:t-*, *ė:l*, *ė:n*, *ė:ş*, *bė:ş*, *tė:min*, *tė:r-*, *kė:ç*, *kė:ŋ*, *yė:-*, *yė:t-* ve

ė:vet[12]: **Men.** (ايوتلمك) *iwetlemeḱ* ha. *ewetlemeḱ* "Festinare" 'acele etmek' || **Vig.** *èvètlèmèk* || **TTü.** *ivmek*, *ivedi* 'acil, acele olarak' || **DS** *evmek ~ ivmek*

2. ***ė:t- (ė:d-)*** 'yapmak, etmek, kılmak': **Arg.** *etméch* || **Har**. *etmek ~ itmek*[13] || **Men.** (ايتمك ~ اتمك) *itmeḱ* ha. *etmeḱ* "*kylmak*, *ejlemek*" || **Vig.** *ètmèk*, *itmèk* || **Red.** (ايتمك ~ اتمك) *itmek* ha. *etmek* || **TTü.** *etmek* || **DS.** *itmek ~ etmek* || **Az2. *ėtmek***

3. ***ėkki (iki/ikki; eki/ėkki)*** 'iki': **Arg.** *icchī̃* || **Har**. *iki* || **Men**. (اكي، ايكي) *iḱi* || **Vig.** *iki* || **Red**. (ايكى) *iki* || **TTü.** *iki* || **DS** *iki ~ eki ~ ikki* || **Az.** *iki*

4. ***ėkkiz** 'ikiz': **Men**. (ايكيز) *iḱiz, ig^{i}iz ~ eg^{i}iz* || **Vig.** *ikiz*, *èkiz* || **Red**. (ايكيز, اكيز) *ikiz* || **TTü.** *iki*z || **DS** *ekiz ~ ikiz* || **Az.** *ekiz*

5. ***ėge-*** 'bir nesneyi eğe ile düzleştirmek, eğelemek': **Men.** (اكه) *eg^{i}e* ~ (ايكه) *eig^{i}e*; (اكه لمك) *eg^{i}elemeḱ*, (ايكه لمك) *eig^{i}elemeḱ* || **Vig.** *èyè, èyèlèmèk* || **Red**. (اكه) *eye*, (ايكه) *eyghe*, *eyye* || **TTü.** *eğe*, *eğelemek* || **DS** *eğe ~ iye*, *yege ~* ***yėge***, *iğelemek ~ iyelemek* || **Az2.** *eye*, *eyelemek*

6. ***ėkkinti*** 'öğle ile akşam arasındaki zaman dilimi, ikindi ': **Arg.** *jcchindī̃* || **Men.** (ايكندو ~ ايكندي) *iḱindi ~ iḱindü* || **Vig.** *ikindi* || **Red**. (ايكندى) *ikindi* || **TTü**. *ikindi* || **DS** *ikindi* || **Az.** *ikindi*

7. ***ė:l*** 'ülke, yurt, il': **Arg.** *el* || **Men.** (ايل) *īl* ha. *él* || **Red**. (ايل) *eyl* ha. (ال) *il* || **TTü.** *el ~ il* || **DS *ėl*** *~ el ~ il* || **Az. *ėl*** 'ülke, memleket', **Az2. *ėl*** 'halk, ulus'

8. ***ėlçi*** 'elçi': **Arg.** *elci* || **Har**. *elcfi (elcfilik)* || **Men.** (ايلچى) *ilći* ha. *elći* (الچي) || **Vig**. *èltchi* || **Red**. (ايلچى) *eylchi* ha. *elchi* || **TTü.** *elçi* || **DS.** *elçi ~ ilçi ~* ***ėlçi*** 'kız istemeye gönderilen kimse, görücü, dünür' || **Az2. *ėlçi***

9. ***ėlge-*** 'Elek yardımıyla ayıklamak veya incesini kabasından ayırmak, elekten geçirmek': **Men.** (المك) *elemeḱ ,* (اللمك) *ellemeḱ* || **Vig**. *èlèmèk* || **Red**. (المك ~ اله مك) *elemek* || **TTü.** *elemek* || **Az.** *elemek*

10. ***ėlgek*** 'elek, süzgeç': **Arg.** *elléch* || **Men**. (الك) *eleḱ* || **Vig**. *èlèk* || **Red**. (الك) *elek* || **TTü.** *elek* || **DS.** *elek* || **Az.** *elek*

11. ***ė:n*** 'genişlik, uzunluk karşıtı, en': **Arg.** *en* (*en/ī̃z*, *enlī̃*) || **Men**. (اين) *in*[14] ha. (ان) *en*; (اينلو) *inlü* ha. *enlü* vb. || **Vig**. *èn (ènli)* || **Red**. (ان) *en* || **TTü.** *en* || **DS** *enni* 'enli, geniş' || **Az2. *ėn***

12. ***ėn-*** 'Yüksekten veya yukarıdan aşağıya doğru gelmek, inmek': **Arg.** *en-* (*enérum 'inerim'*) || **Har**. *en-* (*ener*) || **Men.** (اينمك) *inmeḱ* ha. (انمك) *enmeḱ* || **Vig**. *ènmèk* || **Red**. (اينمك) *inmek*, (*enmek*= انمك) || **TTü.** *inmek* || **DS *ėnmek*** *~ enmek ~ inmek*, ***yėndirmeyh*** 'indirmek' || **Az2. *ėnmek***

---

yė:l, ilk hecesinde uzun kapalı /*ē*/'yi bulunduran Türkçe sözcükler olarak T. Tekin'in çalışmasında da yer almaktadır. Bk. Tekin, 1995: 181, 182.

Ayrıca listedeki *ha.* kısaltması, ilgili sözcüğün konuşma dilinde kullanıldığını belirten *vul.* ve *vulg.* kısaltmalarını karşılamak üzere 'halk arasında' manasını taşımaktadır.

[12] Clauson sözcüğün anlamını vermese de örnek cümleden sözcüğü 'acele, hızlı' olarak anlamlandırmak mümkündür. "*tegme*: *ėvet ışka: körüp turgıl ele:*" "Look at everything which is hurried, stop and so gently". Clauson, 1972: 6b.

[13] Aynı sayfada *ikrar eder*, *inkiar iderler*. Bk. Nagy de Harsány, 1967: 442.

[14] (ان) *en* madde başında sözcüğün diğer varyantı, uzun ünlülü olarak *īn* şeklinde gösterilmiştir (*en* ya da *īn*). Bk. Meninski, 1680b: 433.

13. ***ėniş*** ‘inme işi, iniş’: **Arg.** *eni∫c* || **Men.** (اينش) *iniş* ha. (انش) *eniş* || **Vig**. *ènich* || **Red.** (اينش) *inish* (*enish* = انش) || **TTü.** *iniş* || **DS** *eniş* || **Az2. *ėniş***

14. ***ėne-*** ‘enemek, iğdiş etmek’: **Men**. (اينمك) *inemeḱ*; (اينتمك) *inetmeḱ* ha. *enetmeḱ* || **Vig**. *ènèmèk* || **Red**. (انمك, انه مك) *enemek;* **Red.** (اينتمك, انتمك) *inetmek*, *enetmek* || **TTü.** *enemek* || **DS** *enemek ~ inemek* || **Az2.** *enek* ‘Hayvana vurulan damga, işaret’

15. ***ė:r-*** ‘ulaşmak, yetişmek’: **Men**. (ايرمك) *irmeḱ*, (ارمك) *ermeḱ* ; || **Red**. (ايرمك,ارمك) *irmek* ha. *ermek* || **TTü.** *ermek* || **DS** *ermek* || **Az2.** *irmek*

16. ***ėrte*** ‘sabahın erken vakti, seher’: **Arg.** *ertté* || **Men**. (ايرته) *irte* ha. (ارته) *erte* || **Red**. (ايرته,ارته) *irte* ha. *erte* || **TTü.** *ertesi* || **DS** *irte* ‘gündüz’, *erten* ‘sabah, güneşin doğduğu zaman’ || **Az2.** ***ėrte***, ***ėrteden*** vb.

17. ***ėrkek*** ‘erkek’: **Arg.** *erchiéch* || **Har**. *erkek* || **Men.** (اركك) *erḱeḱ* || **Vig**. *èrkèk* || **Red**. (اركك) *erkek* || **TTü.** *erkek* || **DS** *erkek ~ irkek* || **Az2. *ėrkek***

18. ***ėrgür-*** ‘(bir şeyi) yetiştirmek, ulaştırmak’: **Men**. (ارگورمك ~ ايركورمك) *irgⁱörmeḱ* ha. *ergⁱörmeḱ* || **Red**. (ايردرمك, اردرمك) *irdirmek* (*er-*) || **TTü.** *erdirmek* || **DS** *ergürmek*

19. ***ėriş-*** ‘ulaşmak, erişmek’: **Men**. (ارشمك,ايرشمك) *irişmeḱ* . Aynı maddede *erişme ~ irişme* || **Red**. (ايرشمك) *irishmek* (*er-*) || **TTü.** *erişmek* || **DS** *irişmek*, *eriştirmek* ‘iki kişi arasında söz getirip götürmek’ || **Az2.** *irişmek*

20. ***ė:ş*** ‘eş, partner’: **Men**. (اش) *eş* || **Red**. (اش) *esh* || **TTü.** *eş* || **DS** *eş ~ iş* || **Az2. *ėş***

21. ***ėşid-*** ‘işitmek, duymak’: **Arg.** *e∫cit-* (*e∫cittīnmj*) || **Har**. *işit-* (*i∫ittüm)* || **Men**. (اشتمك, ايشتمك) *işitmeḱ* || **Vig.** *ichitmèk, èchitmèk* || **Red**. (ايشتمك, ايشيتمك) *ishitmek* || **TTü.** *işitmek* || **DS** *eşitmek*, *işitgen* ‘kulak’ || **Az2. *ėşitmek***

22. ***ėşik*** ‘eşik’: **Arg.** *e∫cīch* || **Men**. (اشك ~ اشيك) *işiḱ* ha. *eşiḱ* || **Vig**. *èchik* || **Red**. (اشيك) *eshik* ; (ايشيك) *ishik, eshik* || **TTü.** *eşik* || **DS** *eşik ~ eşşik ~ işik* || **Az2. *ėşik***

23. ***bėt***[15] ‘Beniz kelimesiyle birlikte ‘yüz rengi’ anlamında ikileme oluşturan bir söz’: **Red**. (بت) *bet* || **TTü.** *bet* (*bet beniz*) || **DS *bėt bėtge*** ‘yüz yüze’

24. ***bėl*** ‘İnsan bedeninde göğüsle karın, sırtla kalçalar arasında daralmış bölüm, bel’ : **Arg.** *bel* || **Men**. (بيل) *bil* ha. *bel* || **Vig**. *bèl* || **Red**. (بل , بيل) *bel* || **TTü.** *bel* || **DS** *belbağı*, ***bėllik*** ‘kuşak, kemer, uçkur’ || **Az. *bėl***

25. ****bėñi*** ‘beyin’; **EUyg.** *meyi ~ m(e)yi* (Wilkens, 2021: 474b) ‘beyin’: **Arg.** *bein* || **Men**. (بيني) *bejnī* || **Vig.** *bèyn, bèyin* || **Red**. (بينى) *beyni* ha. *beyn* || **TTü.** *beyin* || **DS** *beyin* || **Az. *bėyin***

26. bėr- ‘vermek’: **Arg.** *ver- (verúrum)* || **Har**. *vermek, vir (virßen)* || **Men.** (ويرمك) *wirmeḱ* ha. *wermeḱ* || **Vig**. *vèrmèk, virmèk* || **Red**. (ويرمك) *virmek* ha. *vermek* ; (ويردرتمك) *virdirtmek* ha.

[15] Clauson sözcüğü ‘(insan) yüzü’ olarak anlamlandırmış ve Osmanlıcadaki *bet beŋiz* ikilemesini kaydetmiştir. Bk. Clauson, 1972: 296b.

verdirtmek fakat (ویردرمك) *verdirmek*, *verimli* (ویریملو) vb. || **TTü.** *vermek* || **DS** *vermek ~ virmek ~* ***bėrmek*** || **Az2.** ***vėrmek***, ***vėrdirmek*** vb.

27. ***bėrgü*** 'vergi': **Har**. *vergi* || **Men**. (ویرکو) *wirgü ~* (ویرکی) *wirgi* || **Vig**. *vèrgui* || **Red**. (ویرکو) *virgyu* ha. *vergi* || **TTü.** *vergi* || **DS** *vergili* 'verimli', *virgili* 'eli açık' || **Az2.** ***vėrgi***

28. ***bė:ş*** 'beş': **Arg.** *béc/bes* (*béci, becingī*) || **Har**. *bes* || **Men.** (بش) *beş* || **Red**. (بش) *besh* || **TTü.** *beş* || **DS** *beş*, ***bėşli*** 'beş fişek alan tabanca, tüfek' || **Az.** ***bėş***

29. ***bėşük*** 'beşik': **Arg.** *becīch* || **Men**. (بشك) "*beşík*" || **Vig**. *bèchik* || **Red**. (بشك) *beshik* || **TTü.** *beşik* || **DS** *beşşik ~* ***bėşşik*** *~ bişik kertiği* || **Az.** ***bėşik***

30. ***çėçek*** 'çiçek': **Arg.** *cicéch* || **Men**. (چیچك) *cīćeḱ ,* (چچك) *ćićeḱ* || **Vig**. *tchitcèk* || **Red**. (چیچك, چچك) *chichek* || **TTü.** *çiçek* || **DS** *çiçek ~ çeçek* || **Az2.** *çiçek*

31. ***tė-*** 'demek, söylemek': **Arg.** *de- (dedi)* || **Har**. *de-* (*dedi*, *derler*) || **Men**. (دیمك) *dimeḱ ~* (دمك) *demeḱ* || **Vig**. *dèmèk* || **Red**. (دیمك) *dimek* ha. *demek* ; (دیرکن) *der-ken*, *dirken* || **TTü.** *demek* || **DS** ***dėmek*** *~ demek ~ dimek* || **Az.** ***dėmek***

32. ***tėlve (d-)*** 'deli, çılgın': **Arg.** *delī* || **Har**. *deli* || **Men**. (دلي) *delī ~* (دلو) *delü* || **Vig**. *dèli* || **Red**. (دلو) *delü* ha. (دلی) *deli* ; (دلورمك, دلیرمك) *delirmek* vb. || **TTü.** *deli* || **DS** *deli ~ delü* || **Az2.** *deli*

33. ***tė:min (d-)*** 'az önce, demin': **Arg.** *demin* || **Men**. (دمین) *demīn* || **Red**. (دمین) *demin* || **TTü.** *demin* || **DS** *demin ~ temin ~ dimin*

34. ***tė:r- (d-)*** 'bir araya getirmek, toplamak, dermek': **Men**. (دیرمك) *dirmeḱ,* (درمك) *dermeḱ* || **Red**. (دیرمك) *dermek* fakat (دیرله مك) *dirlemek* || **TTü.** *dermek* || **DS** *dermek ~ dirmek ~* ***dėrmak*** || **Az2.** *dermek*

35. ***tėrgü*** 'eyerin arka bölümü, terki': **Arg**. *tercchī* || **Men.** (تركي) *terḱi* || **Red**. (تركی) *terki* || **TTü.** *terki* || **DS** *terki*

36. ***tėrnek (d-)*** 'topluluk, dernek':**Arg.** *dernéch* || **Men**. (درنك) *dirneḱ ~ derneḱ* || **Red**. (دیرنك) *dirnek*, *dernek* || **TTü.** *dernek* || **DS** *dernek ~* ***dėri*** *~ deri*, *dirneşmek* 'toplanmak, bir araya gelmek, dernek kurmak' || **Az2.** *dernek*

37. ***kėbe (gebe)*** 'hamile, gebe': **Arg.** *ghiebé* || **Har**. *gyebe* || **Men. (**كبه**)** *gʲebe* || **Vig**. *guièbè* || **Red**. (كبه) *gebe* || **TTü.** *gebe*

38. ***kė:ç (gė:c)*** 'belirli bir zamandan sonra olan, erken karşıtı, geç': **Arg.** *ghiécci* || **Har**. *gecʃ* || **Men**. (كچ) *gʲeć* ; **Men**. (كچلك ~ كیچلك) *gʲećlíḱ* vb. || **Red**. (كچ, كیچ) *gech* || **TTü.** *geç* || **DS** *geç* || **Az.** ***gėç***

39. ***kėçe (gėce)*** 'gece': **Arg.** *ghieggié* || **Har**. *gecʃ* || **Men**. (كجه / كیجه) *gʲiğe* ha. *gʲeğe* || **Vig**. *guièdjè. guidjè* || **Red**. (كیجه) *geyje*, *gije* ; (كیجه لمك) *geyjelemek*, (كیجه لیین) *geyjeleyin* vb. || **TTü.** *gece* || **DS** *gece ~ gice* || **Az**. ***gėce***, ***gėcelemek*** vb.

40. ***kėt- (g-)*** ‘gitmek’: **Arg.** *get-* (*ghietmemī́c*), *ghit- (ghidérum)* || **Men.** (كيتمك ~ كتمك) *gʲitmeḱ* || **Vig**. *guitmèk* ‘gitmek’ || **Red**. (كيتمك , كتمك) *gitmek* || **TTü.** *gitmek* || **DS** *getmek ~ ketmek ~ gitmek ~ kitmek ~* ***gėtgėde*** ‘gittikçe’ || **Az2. *gėtmek***

41. ***kė:ŋ (g-)*** ‘geniş’: **Arg.** *ghién* || **Men**. (كيك) *gʲein-*, (كك) *gʲen-* || **Vig**. *guièn*ich || **Red**. (كك) *geñ,* (كيك) *geyñ*, (كين) *geyn* || **TTü.** *geniş* || **DS** *gen ~ giniş* || **Az. *gėn*, *gėniş*** vb.

42. ***kė:rü (g)*** ‘arka, geri’: **Arg.** *ghierī́* || **Men**. (كرو ~ كيرو) *gʲirü* || **Red**.(كيرو) *girü* ha. *geri*; (كيروك) *gerilik*, (كيرولمك) *gerilemek* ; (كرو) *gerü*, *geri* || **TTü.** *geri* || **DS** *geri ~ gerü ~ giri* || **Az2. *gėri*, *gėrilemek*** vb.

43. ***kėyik (?g-)*** ‘geyik’: **Arg.** *ghieī́ch* || **Men**. (كيك) *gʲejiḱ, gʲeiḱ* || **Vig.** *guièyik* || **Red.** (كيك) *geyik* || **TTü.** *geyik* || **DS** *geyik ~ giyik* || **Az.2 *gėyik*** ‘dağ keçisi’

44. ***sėkri-*** ‘atlamak, sıçramak’: **Men**. (سكرمك) *ʃegʲirmeḱ ~ ʃegʲrimeḱ* || **Red.** (سكريمك) *sekrimek*, (سكرمك) *seyirmek* || **TTü.** - || **DS** *sekirmek ~ sḍrtmek ~ seyirmek ~ siyirtmek* vb. || **Az2.** *seyirmek*

45. ***sėz- (sė:z-)*** ‘anlamak, farketmek, hissetmek’: **Arg.** *sex-* **(***sexérum)* || **Men**. (سزمك) *ʃezmeḱ* || **Red.** (سزمك) *sezmek* || **TTü.** *sezmek* || **DS** *sezmek* || **Az. *sėzmek***

46. ***yė:- (?ḍ-)*** ‘(bir şeyi) yemek’: **Arg.** *jemėch* || **Har**. *je-* (*jemez*) || (**Men.** (يمك) *jemeḱ* || **Vig**. *yèmèk* || **Red.** (ييمك) *yimek* ha. *yemek* (يمك); (يدرمك) *yedirmek* vb. || **TTü.** *yemek* || **DS** *yemek*, *yimek ~ yīmek*, ***yėmiş*** *~ yemiş* ‘kuru yemiş’, ***yėmak*** ‘yemek’*,* ***yėgi*** ‘Düğün sırasında erkek evinden kız evine gönderilen yiyecek; yıllık yiyecek’ || **Az**. ***yėmek*** ‘yemek yemek’, ***yėyecek*** ‘yiyecek’, ***yėyici*** ‘yiyici’ vb.

47. ***yė:t- (-d-)*** ‘(Bir hayvanı) çekerek peşinden götürmek, yedeğinde götürmek’: **Men**. (يدمك) *jedmeḱ* ‘yedeğe almak, iletmek, götürmek, gütmek vb.’ ; (يدک) *jedeḱ* vb. || **Red.** (يدمك) *yedmek*; (يدك) *yedek* || **TTü.** *yedek* ‘yularından çekilerek götürülen boş binek hayvanı; hayvanı yedeğe alan ip, yular’ || **DS** *yedek ~ yidek*, *yedmek*, *yidilmek* || **Az**. ***yėdek***, ***yėdeklemek*** vb.

48. ***yėt-*** ‘erişmek, ulaşmak’: **Arg.** *jetti/-* (*jetti/cī́rum*) || **Men**. *(*يتمك ~ ييتمك*) jitmeḱ* aynı zamanda (يتمك) *jetmeḱ,* ; (يتشمك) *jetişmeḱ* vb. || **Vig**. *yètichmèk*, *yètmèk* || **Red.** (يتمك) *yetmek* fakat (ييتمك) *yitmek* “to be or become lost, to disappear” ‘kaybolmak’ vb. || **TTü.** *yetişmek* || **DS** *yetmek ~ yitmek* || **Az**. ***yėtmek***

49. ***yėtti (yėddi)*** ‘yedi’: **Arg.** *jedī́* || **Har**. *jedi* || **Men.** (يدى) *jedi* || **Red.** (يدى) *yedi* || **TTü.** *yedi* || **DS** *yedi ~ yidi* || **Az**. ***yėddi***

50. ***yėg*** ‘daha iyi, üstün’: **Arg.** *yeg*, *jegh* || **Men.** (يک) *jegʲ* || **Red.** (يك) *yey* ~ (ىيك) *yeyy* || **TTü.** *yeğ* || **DS** *yeg ~* ***yėg*** || **Az2.** *yey*

51. ***yėgirmi*** ‘yirmi’: **Arg.** *jgrimī́*, *jgrimi* || **Har**. *igirmi* || **Men.** (يكرمى) *jigʲirmi* || **Red.** (يكرمى) *yiyirmi* || **TTü.** *yirmi* || **DS** *yirmi ~ yigirmi ~ igirmi* || **Az.** *iyirmi*

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

52. ***yė:l*** ‘rüzgar, yel’: **Arg.** *jel* || **Men**. (ییل) *jil*, daha sık kullanımı (یل) *jel*. || **Vig**. *yèl* || **Red.** (ییل) *yil*, *yel* (یل) || **TTü.** *yel* || **DS** *yel ~ yil*, ***yėlpiyh ~ yilpik*** ‘yelpaze’ || **Az**. ***yėl***, ***yėlpik*** ‘yelpaze’ vb.

53. ***yėŋ*** ‘ giysi kolu, yen’: **Arg.** *jengh* || **Men**. (ییک) *jin-*, daha sık kullanımı (یک) *jen-* || **Vig**. *yèn* || **Red.** (يك) *yeñ*, (يىك) *yiñ* || **TTü.** *yen* || **DS** *yen ~ yeŋ*, *yin ~ yiŋ* || **Az.2** ***yėng***

54. ***yėnik*** ‘hafif, hafiflemiş’: **Arg.** *jegnil* || **Men.** (یکلی) *jen-li* , (ییںی) *jejni* || **Vig.** *yèyni*. *yènil* || **Red.** (ییںی) *yini* , (یکںی) *yiyni* || **DS** *yeğnik ~ yḍnik ~ yiğinik* vb., ***yėnelmek ~ yėnilmek*** *~ yinilmek* ‘hafiflemek’

55. ***yė:r*** ‘yer, yeryüzü’: **Har.** *jer (jerde, jerlerde)* || **Men.** (ییر) *jir* veya (یر) *jer* || **Vig**. *yèr* ||**Red.** (ییر, یر) *yir*, *yer* (یر) || **TTü.** *yer* || **DS** *yir ~ yer*, ***yėrinden yaynıkmak*** ‘yerinden oynamak, ayrılmak’ || **Az.** ***yėr*** ‘yer, toprak, zemin’

56. ***yė:r-*** ‘birinin veya bir şeyin kusurlarını ortaya koymak, eleştirmek, yermek: **Men**. (یرمک) *jermeḱ , jirmeḱ* || **Vig**. *yèrmèk* || **Red.** (یرمک, ییرمک) *yermek*, *yirmek* || **TTü.** *yermek* || **DS** *yermek ~ yirmek*

Değerlendirme

Meninski ve Redhouse’un, sözcüklerin Arap harfli yazılışlarını ve özellikle konuşma dilinde nasıl geçtiğini göstermelerinin, bu dönemdeki kapalı /*ė*/’li sözcüklere dair sağlıklı yorumlar yapmamızın ilk basamağı olduğunu söyleyebiliriz. Meninski, Osmanlının konuştuğu dili fonemik ve alofonik düzeyde seslerinden cümlelerine kadar tüm ayrıntılarıyla çok iyi tanımış ve kaydetmiş bir dilbilimciydi. Öyle ki *vul*. (= *vulgaris*) kısaltmasıyla sözcüğün ‘ortak, genel, herkesçe’, *vulg*. (= *vulgò*) kısaltmasıyla ise ‘halk arasında’ kullanıldığını belirtiyor, *literalis* ibaresiyle bazı sözcüklerin edebi olduğunu, bazı sözcüklerinse avamın, okuma yazması olmayan alt tabakadan kimselerin dili olduğunu söylüyordu. Bu sınıflandırmalar onun “dilin muhtelif kullanım seviyelerini ne derecede izlemiş ve incelemiş bulunduğunu, ayrıca derlediği malzemeyi ne ölçüde dikkatli ve titiz bir düzenleme ile işlemiş olduğunu ortaya koyar” (Tulum, 2011: 71). Nitekim *Gramer*inde /*e*/’nin değerine dair yaptığı şu açıklamalar çalışmamız için son derece önemlidir: “*e* harfi, (دیمک) *dimeḱ* kelimesinde olduğu gibi ي (ī) ile yazıldığı durumlar haricinde açık bir şekilde söylenir.” (Meninski, 1680a: 4; ayrıca bk. Tulum, 2011: 69). Buradan, listede kapalı *ė*’li sözcükler arasında yer alan *dė-* (Men.’de *dimeḱ ~ demeḱ*) sözcüğündeki ilk ünlünün, 17. yüzyıl Osmanlıcasında açık /*e*/’den farklı şekilde telaffuz edildiği aşikardır.

Listede en dikkat çekici olan, *ye* (ى) ile yazılıp /*e*/ ile sesletilen sözcüklerdir. Buradan ne yazık ki /*e*/’lerin kapalı mı yahut açık mı olduğunu kesin olarak bilemesek de sözcüğün /*i*/’li telaffuzunun olmadığını, kalıplaşmış bir imla geleneğine bağlı kalındığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Görüldüğü üzere imla ve telaffuz iki ayrı şeydir ve imladan hareketle bir dilin seslerine dair yorum yapmak belli yanlışları beraberinde getirebilir. Viguier’in, *Gramer*inde 18. yüzyıl Türkçesine dair zikrettiği şu sözler, söylediklerimizi destekler mahiyettedir: “Türkçe metinler okunurken *etmek*, *vermek* (Vig.’de *ètmèk*, *vèrmèk*) sözcükleri yerine *itmek*, *virmek* (Vig.’de *itmèk*, *virmèk*) sözcükleri kullanılmaktadır. Fakat bu kullanım günümüz toplumunda yoktur ve yapay bir etkiye sahiptir.” (Viguier, 1790: 146). Bu bilginin yanı sıra Viguier’in, birincisi yazı dilini temsil edip entelektüellere, ikincisi ise standart konuşma diline mahsus olmak üzere verdiği ikili telaffuz örnekleri (*Prononciation*) ve bunların hemen üstünde yer alıp okuyucuya mukayese imkanı sağlayan Arap harfli yazımlar, iki dil düzeyi arasındaki farkları görmemiz

açısından özellikle zikredilmelidir. Bu hususta aşağıdaki iki farklı örneğe ve altı çizili olan kapalı /*ė*/'li sözcüklere bakalım:

الله يولنه جان ويرن اذيّتلرينه صبر و تحمّل ايدرسه دوسته واصل اولور...

1.Telaffuz: Allah yoline can viren eziyyetlerine sabr u tehammül iderse doste vasıl olur...

2.Telaffuz: Allah yoluna can veren, eziyyetlerine sabrı tehammül ederse, dosta vasıl olur...

خلق بيننده عقلنى غايب ايدنلره دلى درلر عبرت كوزيله

نظر ايتسك عقلّلو ددیكك آدملرده دليلك ظهور ايدر كه سويلنن دليلردن اون قات بتر

1.Telaffuz: Qhalk beyninde ʿaklini gayb idenlere deli dirler ʿibret gözi ile nazar itsen ʿakillu dedigün ademlerde delilik zuhr ider ki söylenen delilerden on kat beter.

2.Telaffuz: Halk beyninde aklını kayb edenlere deli derler: ibret gözüyle nazar etsen, akıllı dediyin ademlerde delilik zuhur eder ki, söylenen delilerden on kat beter. (Viguier, 1790: 285, 286)

Meninski ve Redhouse'ta iki farklı yazımla (ايتمك ~ اتمك) yer alıp /*e*/ ile telaffuz edildiği belirtilen *ėt-* fiilini Viguier, yazılışından farklı olarak ikinci telaffuzda *et-* (*edenlere*, *etsen*, *eder*) şeklinde, Argentini'den itibaren konuşma dilinde /*e*/'li kaydedilen *dė-* ve *vėr-* fiillerini ise *ye* ile yazmasına rağmen ikinci telaffuzda yani konuşma dilinde /*e*/ ile kaydetmiştir (*derler*, *dediyin*, *veren*). Kapalı /*ė*/'li sözcükler üzerinden imla ile telaffuzun farklı olduğunu gösteren bu örnekler, Osmanlı Türkçesi döneminde sadece Latin alfabesiyle yazılmış metinlere mahsus olmayıp Arap harfli metinlerde bazen tek bir müellifin kaleminden çıkan bir eserin aynı sayfa ve dahi satırlarında görülebilmektedir. Bu ikiliği somutlaştırmak adına *Evliyâ Çelebi Seyâhatnâmesi*'nin 5. cildinin aynı varak bazen de aynı satırlarında yer alan şu örneklere bakalım:

درلر ديديكمده *13a/3:*، ندرسز ..... ديدي *13a/6:*، اتديكمزك ثمره سي ظهور ايدوب *: 14a/15* [16]

Seyâhatnâme'nin neşrinde yukarıdaki kısımların Latin harflerine aktarımı ise şu şekildedir: "derler dediğimde, ne dersiz ... dedi, eylik etdiğimizin semeresi zuhûr edüp". (Dağlı vd., 2001: 21, 23)

Ne var ki aynı cildin farklı yerlerinde olup *et-* ve *de-* fiillerinin çekimli şekillerinin Latin harflerine /*i*/ ile aktarıldığı da görülmektedir:

تجارت ايدك *ticâret idün:103b/17:* || نه ايدي ديرلر *ne idi dirler: 57a/20*

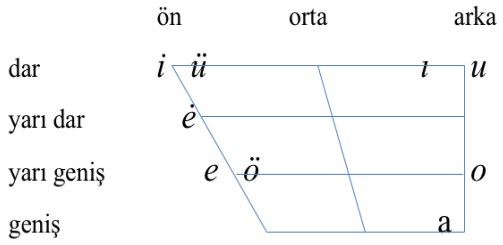
اوْت يارق درلر *: 53b/32 (Dağlı vd., 2001: 92, 98, 178) otyarık dirler:*

Fiiller aynı olmasına rağmen müellifin de naşirin de bir standardının olmadığı, Arap ve Latin harfli eserlerde bu türden ikili hatta bazen üçlü yazımların olduğu fazlaca örnek vardır. Bu örneklerin çok büyük oranda kapalı /*ė*/'li sözcüklerde yoğunlaşması bir tesadüf müdür? Yoksa bazı araştırmacıların dediği gibi bir "imla dikkatsizliği" mi söz konusudur? Yahut da bu yazım özellikleri, bir ses değişikliğine mi işaret etmektedir? Öncelikle belirtmemiz gerekir ki kapalı /*ė*/'li sözcüklerin Arap alfabesinde *elif* + *ye* (söz başında), *ye*, bazen de *esre*li yahut *üstün*lü *ye* ile yazılmasını, yukarıda da belirttiğimiz üzere bu foneme mahsus bir işaretin olmamasıyla ilişkilendirmek gerekiyor. Nasıl ki Arap alfabesiyle yazılan metinlerde söz başında *elif* ve *vâv* harfleri (او), söz ortası ve sonundaysa yalnızca *vâv* harfi (و) Türkçenin dört yuvarlak ünlüsünden (o, ö, u, ü) birini karşılıyorsa ve bağlam da devreye girerek bir okuma yapılıyorsa benzer durum *ye* ile yazılan bir sözcüğün /*i*/'nin yanı sıra kapalı /*ė*/ ile okunabileceği anlamına da gelmelidir. Fakat kapalı /*ė*/'li olduğu su götürmez bir gerçek olan sözcüklerin aynı dönemde özellikle Latin harfleriyle kaleme alınan eserlerde hem /*e*/ hem de /*i*/'li şekillerde görülmesini sesbilimsel olarak nasıl açıklamak gerekir? Örneğin TTü. *de-* ve *et-* fiilleri Eski Türkçede kapalı /*ė*/'liyken (*tė-*, *ėt-*) Osmanlı Türkçesinde *di-* ve *it-* şeklinde yazılması veya okunması imkan dahilinde

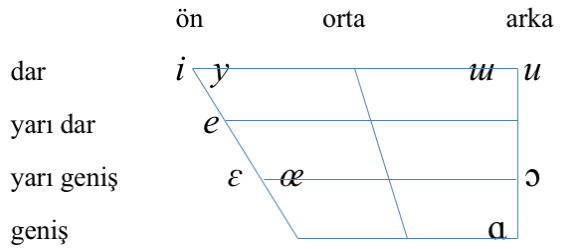
[16] Evliyâ Çelebi, 2013. S. A. Kahraman (Haz.)

midir? Bu soruları cevaplayabilmek için ilkin Osmanlı Türkçesindeki ünlülerin ünlü dörtgenindeki yerlerini görmek, aralarında ne tür değişimlerin, ses olaylarının mümkün olabileceğini değerlendirmek gerekiyor.

Osmanlı Türkçesinin Ünlü Dörtgeni[17]



Osmanlı Türkçesindeki Ünlülerin IPA'daki Karşılığı



Yalnızca yukarıdaki ünlü dörtgenine bakarak bile ikili hatta üçlü yazılışların ve aynı dönemdeki farklı telaffuzların sebebini anlamak mümkündür. Kapalı /*ė*/, çıkış yeri bakımından /*i*/ ve /*e*/ fonemlerinin tam ortasında yer alan bir ön ünlüdür. Çıkış yerleri birbirlerine yakın oldukları için bu üç ünlü arasında *ė ~ e* / *ė ~ i* nöbetleşmesine / almaşmasına (*alternation*) rastlamak da doğaldır.[18]

Birbirine yakın fonemler arasında Eski Türkçeden itibaren görülen bu nöbetleşme hadisesinde[19] bir zaman sonra, ağzın ünlü yapısına yani ağızda kapalı /*ė*/, açık /*e*/ farkı olup olmamasına göre ünlülerden biri tercih edilmektedir. Bir başka deyişle eğer bir ağızda kapalı /*ė*/ yoksa bu sesi barındıran sözcük açık /*e*/'li ya da /*i*/'li olarak algılanabilmekte ve neyin açık /*e*/'li neyin /*i*/'li algılandığı sözcüğün telaffuzuna,

17 Türkçede /ı/ fonemi başta olmak üzere, ünlülerin çıkış yeri ve ünlü dörtgeninde nerede gösterilmeleri gerektiğine dair muhtelif tartışmalar söz konusudur. Çalışmamızda, "Türkiye Türkçesindeki sekiz ünlünün oluşturma (artikülatuvar), akustik ve duysal (odituvar) özelliklerinin belirlenerek hangi IPA sembollerinin bu ünlüler için uygun" olabileceğinin tartışıldığı, Kılıç'ın "*Türkiye Türkçesindeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri*" başlıklı çalışmasından istifade edilerek yukarıdaki ünlü dörtgeni çizilmiştir. Kılıç'ın çalışmasında Türkiye Türkçesindeki ünlülerin sesbilgisel özellikleri incelendiği için her ne kadar kapalı /*ė*/'ye yer verilmese de bu fonemin IPA'daki yeri esas alınmıştır. Bk. Kılıç, 2003.

18 Johanson, Türk dillerinin çoğunda tek ünlülü olarak (*monophthong*) görülen kapalı /*ė*/'nin Azerbaycan Türkçesinde açık /*e*/'den farklı olduğunu, Türkmencede uzun /*i*/'ye (/*i:*/) tekabül ettiğini söyledikten sonra, Osmanlıcada da *dė-*, *gėce, ėt-*, *vėr-* ve *yė-* (Johanson'da *de-*, *gejä*, *et-*, *ver-*, *ye-*) sözcüklerinin kök hecesinde kapalı /*ė*/'nin bulunduğunu belirtir. Ona göre burada asli olarak *ie* diftongundan, daha sonra ise *iė ~ i ~ ė*'den söz edilebilir (It might originally have been realized as *ie*, later as *iė ~ i ~ e*). Bk. Johanson, 2021: 339.

19 Örneğin, kök hecesinin kapalı /*ė*/'li olduğunu bildiğimiz TTü. *iki* sözcüğü, Eski Türkçe döneminde farklı şekillerde tanıklanmıştır: Orhon Yazıtları *eki*, Yenisey Yazıtları *ėki,* Budist çevre metinlerde *iki,* DLT *ikki* vb. (Yani ETü. *ėki ~ eki ~ iki ~ ikki*). Örnekler için bk. Clauson, 1972: 101a.

ses yapısına vs. göre değişebilmektedir. Dolayısıyla bu nöbetleşmenin bir sonraki basamağında şu üç hadiseden birinin gerçekleşmesi söz konusu olabilir:

> **1)** Kapalı /*ė*/'nin muhafazası yani kullanımının devam etmesi (örn. bazı ağızlarda): DS *ėl* < ATü. **hēl* > TTü. *el*, ETü. *ēl* ; DS *bėşşik* 'beşik' < ATü. **bēşik* > TTü. *beşik* ; DS *ėn-* 'inmek' < ATü. * *ēn-* > TTü. *in-*
>
> **2)** *ė* > *e* (örn. İstanbul ağzı): TTü. *ver-* < ATü. **bėr-* > ETü. *bėr-* ; TTü. *de-* < ATü. **tė-* > ETü. *tė-* ; TTü. *en* < ATü. *ēn* > ETü. *ėn*
>
> **3)** *ė* > *i* (örn. Anadolu ağızlarında): DS *di-* 'demek' < ATü. **tė-* > TTü. *de-*, DS *il* 'yurt, şehir, memleket' < ATü. * *hēl* > TTü. *il*; DS *yil* 'yel, rüzgar' < ATü. *yēl* > ETü. *yėl*

Yukarıdaki listede de görüldüğü üzere TTü. *iki*; *ikindi* (Men. *ikindü*), *çiçek* ve *yirmi* (Har. *igirmi*, Men. *jig^{i}irmi*, Red. *yiyirmi*) sözcükleri 16. yüzyıldan itibaren ilk hecede /*i*/ ile kaydedilmişlerdir. Bunun nedeni imlada kapalı /*ė*/'nin gösterilememesi ve *ye* (ى)'nin hem /i/'yi hem de /*ė*/'yi karşılayabilmesi veya bir *ė* > *i* değişimi olabilir. Bazı sözcüklerin ise *ė* > *e* değişimine uğraması ve /*i*/'li varyantlarının görülmemesi de söz konusudur. Fakat burada asıl mesele, Latin harfli metinlerde çoğunlukla /*e*/ ve kapalı /*ė*/'nin tek bir işaretle karşılanmasıdır, dolayısıyla /*e*/'nin açık mı yahut kapalı mı olduğu hususuna ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Buna rağmen Meninski'nin, *Gramer*inde yukarıda da zikrettiğimiz üzere /*e*/ foneminin *dimeḱ* (ديمک) kelimesini örnek vererek ي (ī) ile yazıldığı durumlar haricinde açık bir şekilde söylendiğini belirtmesinin (Meninski, 1680a: 4) yanı sıra, ETü. *ėge-* 'eğelemek' sözcüğünü iki farklı imlayla (اکه لمك) *eg^{i}elemeḱ* ve (ايکه لمك) *eig^{i}elemeḱ* (*ei-* = *ė-*) ; 'geniş' manasındaki ETü. *kėŋ* (*g-*) sözcüğünü ise (كيك) *g^{i}ein-* (*-ei-* = *-ė-*) ve (كك) *g^{i}en-* şekillerinde kaydetmesi, kanaatimizce 17. yüzyılda bazı kelimelerde *ė* ~ *e* nöbetleşmesinin olduğunu göstermektedir.

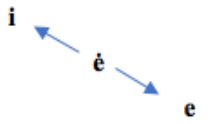
Listede /*i*/'li kullanımı olmayan ve sadece /*e*/ ile kaydedilen sözcükler ise şunlardır: TTü. *elemek*, *elek*, *bet*, *beyin* (Arg**.** *bein*, Men. *bejnī*, Vig. *bèyn,* Red. *beyn*), *beş*, *deli* (Men. *delī* ~ *delü*), *terki*, *gebe*, *geç*, *sezmek* ve *yeğ* (Arg. *yeg* ~ *jegh*, Men. *jeg^{i}*, Red. *yey* ~ *yeyy*). Bu durumu ise dilbilimde iki veya daha fazla sesin tek bir sese dönüşmesi, kaynaşması (yani: A, B > B); ses sisteminde önemsiz hale gelen/gereksizleşen ve anlam ayırt edici özelliklerini kaybeden fonemlerin, çıkış yeri bakımından kendilerine yakın fonemlerde birleşmesi şeklinde tanımlanan *ses birleşmesi* (phonemic merger) hadisesiyle açıklamak mümkündür (yani: ETü. *e* ~ *ė* , Osm. *e* ~ *ė* > TTü. *e*).

Bu iki grubun haricinde olan ve listenin çoğunluğunu içeren diğer örnekler ise /*e*/ (~ /*ė*/)'li ve /*i*/'li ikili kullanımın gerek eşzamanlı gerek artzamanlı düzeyde görüldüğü örneklerdir. Örneğin TTü. *ver-* fiili, Argentini'de (16. yy.) *ver-*, Harsány ve Meninski'de (17. yy) *ver-* ~ *vir-*, Viguier'de (18. yy.) *ver-* ~ *vir-* ve Redhouse'ta (19. yy) *ver-* şeklinde kaydedilmiş ve çekimlenmiştir.

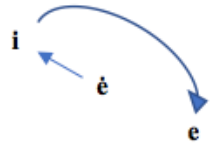
Yukarıdaki soruyu tekrar soracak olursak, TTü.'deki *de-* ve *et-* fiilleri Eski Türkçede kapalı /*ė*/'liyken (*tė-* , *ėt-*) Osmanlı Türkçesinde *di-* ve *it-* şeklinde olabilirler mi? Bir fonem değişirken imlada onun karşılığı olmasa bile ya da ara fonemler o dilde bulunmasa bile o fonem, ünlü dörtgenindeki ünlüler üzerinden değişir ve o hiyerarşiyi takip eder. Dolayısıyla Türkçede kuramsal olarak *i* > *e* değişimi yalnızca kapalı /*ė*/ üzerinden gerçekleşebileceğinden (yani: **i* > *ė* > *e*)[20] asli olarak ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunan bir sözcük önce /*i*/'ye, ardından da /*e*/'ye dönüşemez (yani Türkçede **ė* > *i* > *e* değişimi sesbilimsel olarak mümkün değildir). Burada ancak Genel Türkçede çok iyi bildiğimiz, Türkiye'deki çalışmalarda ise çoğu

[20] Türkiye Türkçesinde böyle sistematik bir ses değişimi hiç olmamıştır.

kez dikkate alınmayan *ė* > *i* veya *ė* > *e* değişiminden söz edebiliriz[21]. Zira Türkçede başka türlüsü sesbilimsel olarak mümkün değildir.[22]



(Türkçede olağan ses değişimi)



(Türkçede gerçekleşmesi mümkün olmayan ses değişimi)

Yani Osm. *dimek* > TTü. *demek* değişiminden değil, Osm. *dėmek* > TTü. *demek*'ten söz etmek gerekir. Bu durumda örneğin TTü. *ver-* fiil kökündeki açık /*e*/, neye geri gider? Kapalı /*ė*/'ye mi yoksa /*i*/'ye mi? Elbette kapalı /*ė*/'ye. Nitekim Osmanlıcaya kadar (Eski Oğuzca da dahil olmak üzere) kapalı /*ė*/'ler korunmuştur. Yani eskicil bir özellik olarak kapalı /*ė*/, çok uzun süre değişmeden kalmıştır. Dolayısıyla hiçbir esere ihtiyaç duymadan, hiçbir müellifin *i/e* yazımına bakmadan da sesbilimsel prensipler gereğince Osmanlı Türkçesinde kapalı /*ė*/'nin olduğunu ve bir Osm. *ė* > TTü. *e* değişimi gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Aslında buna *ses karşılaması* (phoneme substitution) da demek mümkün. Nasıl ki Türkçede aslen /*j*/ fonemi olmadığı için bu foneme sahip yabancı sözcükler bir süre, çıkış yeri bakımından /*j*/'ye yakın bir fonem olan /*c*/ ile karşılanmışsa (örneğin İng. *jockey* > Tü. *cokey ~ jokey*) İstanbul ağzında kapalı /*ė*/ olmadığı için de bu fonem, çıkış yeri bakımından ona yakın olan açık /*e*/ ile karşılanmıştır. Dolayısıyla Osmanlı Türkçesindeki kapalı /*ė*/'li sözcükler İstanbul ağzında karşımıza açık /*e*/'li biçimde çıkacaktır, çünkü İstanbul ağzında kapalı /*ė*/ yoktur.

Peki, *de-* sözcüğünün, TTü. ağızlarında kapalı /*ė*/'li DS *dėmek* şeklinin yanı sıra DS *dimek* olarak da geçmesi nasıl değerlendirilmeli? Bu da kapalı /*ė*/'nin bir yandan korunması, bir yandan da *ė* > *i* değişimine uğramasıyla açıklanabilir.

Netice itibariyle Osmanlı Türkçesindeki kapalı /*ė*/'li sözcükler, yukarıdaki listede de görüldüğü üzere üç ayrı koldan bir seyir takip etmiştir:

1) Özellikle ağızlarda varlığını devam ettirmesi

2) İstanbul ağzında çoğunlukla *ė* > *e* değişimine uğraması

[21] Türkçede *ė* > *i* veya *ė* > *e* değişiminin yanı sıra *e* > *ė* türünden değişimlere de rastlanmaktadır. Nitekim "Eski Türkçe döneminde yalnızca **ḍ* > *ė*'den değil, bir *e* > *ė* değişiminden de söz etmek gerekir. Bunun izlerini bugün Kıpçak dillerinde yaygın olarak görüyoruz.... (bk. ETü. *temir* 'demir', CC *tėmir*, Kzk. *tėmir,* krş. Çağ *tėmir*; ETü. *eşgek* 'eşek', CC *ėşek*, Çağ. *ėşek*; ETü. *erdem* 'erdem' CC *ėrdemli*, vb.)". Bk. Aydemir, 2021a: 160.
Çağataycanın temel özelliklerinden biri olan *e* > *ė* değişimi, Türkçenin tarihi dönemleriyle sınırlı kalmamıştır. Örneğin Türkmence *kės-* (< *kes-*), Kazakça *kėl-* (< *kel-*) 'gelmek' vb. Bk. Johanson, 2021: 337-38.

[22] Benzer durum Türkiye Türkolojisi'nde yanlış bir şekilde **d* > *z* > *y* değişimi olarak anlatılan ve genellikle **adak* > *azak* > *ayak* örneğinin verildiği durumda da görülür. Oysa sesbilimsel bakımdan burada ancak ya *d* > *y* ya da *d* >> *z* değişiminden söz edilebilir (yani **1.** *d* > *y* veya **2.** *d* > *ḍ* > *z*). ETü. *adak ~ aḍak*, Oğuz dillerinde *ayak*, Kıpçak dillerinde ise *azak* şeklinde yaşamaya devam etmektedir.

3) Türkiye Türkçesinde nadiren *ė* > *i* değişimine uğraması ve bu değişime ağızlarda daha sık rastlanması.

Peki literatürde *i* > *e* değişimine istisna olarak gösterilen TTü. *işitmek*[23] sözcüğünün (ATü. **ėşid-* > ETü. *ėşid-*, Osm. *işit- ~ eşit-* (*~ ėşit-*) sesbilimsel seyrine dair ne söylenebilir? Yukarıda bahsedildiği üzere bu sözcük, açık /*e*/'li şekli de olmakla birlikte kök ünlüsü kapalı /*ė*/ olan çoğu sözcükten farklı olarak *ė* > i değişimine uğramıştır. Bu değişimde sözcüğün ikinci fonemi olan /*i*/'nin gerileyici bir benzeşmeye sebebiyet vermesi imkan dahilindedir (yani *ėş**i**t-* > ***işi**t-*). TTü. *iki* (ETü. *ėkki*), *ikindi* (ETü. **ėkkinti*), *ikiz* (ETü. **ėkkiz*) ve *yirmi* (ETü. *yėgirmi*) sözcüklerinde de benzer bir hadiseden bahsedilebilir. Yani burada *ė* > *i* değişimi, ilk heceden sonraki /*i*/'den kaynaklanan bir gerileyici benzeşme sonucu ortaya çıkmış olabilir.

Burada üzerinde durulması gereken diğer bir husus da TTü. *de-* (ETü. *tė-*) ve *ye-* (ETü. *yė:-*) sözcüklerinin *-(y)An* sıfat-fiil eki, *-(X)yor* ve *-(y)AcAk* ekleriyle *diyen*, *diyor*, *diyecek*; *yiyen*, *yiyor* ve *yiyecek* şekillerinde çekimlenmesidir. Burada kök ünlünün açık heceye dönüşmesinden ve /*y*/ foneminin daraltıcı bir etkiye sahip olmasından bahsedebiliriz. Dolayısıyla sözcüklerin bu çekim sonucu /*e*/'li değil /*i*/'li şekillerine rastlanmaktadır. Yani bu bir ses değişimi değil, çekimde ortaya çıkan bir özelliktir.

Son olarak, Osmanlı Türkçesi döneminde kaleme alınan eserleri Latin harflerine aktarırken kapalı /*ė*/'li sözcüklerin gösteriminde nasıl bir yol izlemek gerekiyor? Burada H. Aydemir'in *tercihen okuma* ve *etimolojik* (*kökenbilimsel) okuma* terimlerine değinmek istiyoruz. Aydemir, tercihen okumayı "Kökeni, okunuşu kesin olarak veya hiç bilinmeyen sözlüksel bir öğenin ya da yazıtlardaki (veya herhangi bir kaynaktaki) adın, eski Türk alfabesinin (ya da herhangi bir alfabenin) kurallarına göre söz konusu olabilecek okuma olanaklarından birini seçme olayı" şeklinde tanımlarken, etimolojik (kökenbilimsel) okumayı "sözlüksel öğenin veya adın kökeni, ses yapısı, eki-kökü vs. biliniyorsa, fakat mevcut alfabe birden fazla okuma olanağı sunuyorsa, bu durumda söz konusu olabilecek okuma olanaklarından birini seçme olayı" olarak tanımlar. (Aydemir, 2021b: 92). Biz de kök ünlüsünün kapalı /*ė*/'li olduğu ETü.'den itibaren tanıklanan sözcükler, bir Osmanlı Türkçesi metninde geçiyorsa burada etimolojik (kökenbilimsel) bir okuma yapılmasının, yani sözcüğü kapalı /*ė*/'li okumanın daha doğru olacağı kanaatindeyiz.

Sonuç

Türkçenin tarihi devrelerinde bulunup, ölçünlü Türkçede ve İstanbul ağzında her ne kadar bulunmasa da çağdaş Türk dillerinin bazıları ile Anadolu ağızlarında anlam ayırt edici özelliğiyle görülmeye devam eden kapalı /*ė*/ fonemi, özellikle Türkiye Türkolojisinin en tartışmalı mevzularından biridir. Bu foneme mahsus bir işaretin Eski Türkçeden itibaren (*Yenisey Yazıtları* haricinde) olmaması, Türkçenin tüm ünlülerini ayrı ayrı göstermeye elverişli olmayan Arap alfabesinde çoğunlukla /*i*/ fonemini karşılayan *ye* ile yazılması, ilk hecelerinde asli olarak kapalı /*ė*/'yi taşıyan sözcüklerin tarihi gelişme süreçlerinin ve ne tür ses değişimlerine uğradıklarının tespitini de haliyle zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada, Clauson'un sözlüğünün (= EDPT) taranmasıyla tespit edilen ve Osmanlı Türkçesi döneminde de tanıklanan, ilk hecesinde kapalı /*ė*/ sesini taşıyan sözcükler bir liste halinde verilmiş; özellikle Meninski

[23] Duman'a göre "...bugün standart Türkiye Türkçesinde i'li olan bazı kelime kökleri tarihî dönem metinlerinde düzenli olmamakla beraber e'li olarak gözüküyorlar: eyü 'iyi', gey- 'giy-', get- 'git-', eşit- 'işit'. ...kelimelerin Eski Türkçe devresi metinlerinde olanları kök hecedeki ünlü bakımından aynı sesleri taşımaktadırlar." Bk. Musa Duman, 1999: 66. Bu sözcüklerden *eyü* ve *gey-*, ETü.'de *edgü* ve *ke:d- (g-)* (bk.Clauson, 1972: 51b ve 700b) olarak açık /*e*/'li kaydedilmiştir. Dolayısıyla burada bir *e* >**ė* > *i* değişiminden bahsetmek gerekecektir.

ve Redhouse'un sözcüklerin Arap harfli imlalarının yanı sıra telaffuzlarını vermeleri, Viguier'in ise yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkları göstermek üzere verdiği ikili telaffuz örnekleri, imlanın muhafazakarlığını, imla ile telaffuzun her zaman aynı olamayacağını açık surette göstermiştir. Tam olmayan bu liste ile, çoğu sözcüğün Anadolu ağızlarında ve bir Oğuz dili olan Azerbaycan Türkçesinde kapalı /*ė*/'li yaşamaya devam ettiği, ilk hecedeki *i* ~ *e* nöbetleşmelerinin kapalı /*ė*/'nin varlığına işaret ettiği açıkça görülebilmektedir.

Literatürde sadece imlaya bağlı kalınarak Osmanlı Türkçesinde /*i*/'li olduğu düşünülen, fakat günümüzdeki /e/'li söyleyişi esas alarak anakronik bir tutumla, kapalı /*ė*/'li olduğunu mutlak surette bildiğimiz sözcüklerin *i* > *e* değişimine uğradıkları yönünde yanlış bir kanaat söz konusudur. Bu kanaati bertaraf etmek adına bu çalışmada Osmanlı Türkçesinin IPA'ya göre ünlü dörtgeni tarafımızca çizilerek, kapalı /*ė*/'nin diğer ünlüler içerisinde nasıl konumlandığı gösterilmiş ve çıkış yeri bakımından birbirlerine yakın olan /*e*/, /*i*/ ve kapalı /*ė*/ fonemleri arasında ETü.'den itibaren görülen *ė* ~ *e* / *ė* ~ *i* nöbetleşmesinden bahsedilmiştir. Bu nöbetleşme hadisesinin bir sonraki safhasında şu üç hadiseden birinin gerçekleşmesi söz konusu olabilir: **1)** Anadolu ağızlarının bazılarında da görüldüğü üzere kapalı /*ė*/'nin muhafazası, **2)** İstanbul ağzında görülen *ė* > *e*, **3)** Anadolu ağızlarının bazılarında görülen *ė* > *i* değişimi. Dolayısıyla Türkçede kuramsal olarak *i* >> *e* değişimi sadece kapalı /*ė*/ üzerinden gerçekleşebileceği için asli olarak ilk hecesinde kapalı /*ė*/ bulunan bir sözcüğün önce /*i*/'ye, ardından da /*e*/'ye gidemeyeceği yani Türkçede **ė* > *i* > *e* değişiminin sesbilimsel olarak mümkün olmadığı, bir *i* < *ė* > *e* değişiminden söz edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Nihai olarak, Arap harfli Osmanlı Türkçesi ve hatta Eski Oğuzca metinleri neşredilirken, kapalı /*ė*/ sesi taşıdığı bilinen sözcüklerin tercihen değil etimolojik olarak okunması gerektiği teklif edilmiştir.

Kısaltmalar

ATü. = Ana Türkçe; DLT = Dîvânu Lugâti't-Türk; ETü. = Eski Türkçe; Far. = Farsça; Osm. = Osmanlı Türkçesi; TTü. = Türkiye Türkçesi.

Kaynakça

Adamović, M. (2009). *Floransalı Filippo Argenti'nin notlarına göre (1533) 16. Yüzyıl Türkçesi*. Aziz Merhan (Terc.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aydemir, H. (2021a). *Türk Tarihinin Kaynakları Olarak Eski Türk Boy Adları – Kökenbilgisel Bir İnceleme 1. Cilt*. Çanakkale: Paradigma.

Aydemir, H. (2021b). Orhon Yazıtlarındaki "altı çuv/çub Sogdak" Adı Üzerine. T. Karayak ve U. Uzunkaya (Haz.). *Doğumunun 60. Yılında Zühal Ölmez Armağanı -Esengü Bitig-* içinde (s. 75-101) İstanbul: Kesit.

Az. = Guseynova, G. (1941): *Azerbaydjansko-russkiy slovar'*. Bakü.

Az2. = Tagıyev, M. T. vd. (2006). *Azərbaycanca- Rusca Lüğət 1-4*. Bakı.

Barutçu Özönder, S. (1996). *ʿAlī Şīr Nevāyī Muḥākemetü'l-Luġateyn-İki Dilin Muhakemesi*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Clauson, Sir G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford.

Dağlı, Y. & Kahraman, S. A. & Sezgin, İ. (2001). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi Topkapı Saray Bağdat 307 Yazmasının Transkripsiyonu-Dizini*. İstanbul: Yapı Kredi.

Doerfer, G. (1994). Zu inschrifttürkisch ḍ/e. *UAJb* 13: 108-132.

DS = *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü 1-12*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Duman, M. (1995). *Evliya Çelebi Seyahatnamesine Göre 17. Yüzyılda Ses Değişmeleri*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Duman, M. (1999). Klasik Osmanlı Türkçesi Döneminde i/e Meselesine Dair. *İlmi Araştırmalar* 7: 65-104.

Emre, A. C. (1946). Türkçede Bulanık e (ė) Fonemi. *Türk Dili-Belleten*, III (Mart) 6-7: 487-497.

Erdem, M. D. & Gül, M. (2006). Kapalı e (ė) Sesi Bağlamında Eski Anadolu Türkçesi-Anadolu Ağızları İlişkisi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, S. 11: 111-148.

Ergin, M. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Evliyâ Çelebi. (2013). *Seyâhatnâme-İndeksli Tıpkıbasım V. Cilt*. Seyit Ali Kahraman (Haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Johanson, L. (2021). *Turkic*. Cambridge Language Surveys.

Kartallıoğlu, Y. (2017). *Osmanlı Konuşma Dili*. İstanbul: Kesit.

Kılıç, M. A. (2003). Türkiye Türkçesindeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri. A. S. Özsoy vd. (Ed.). *Studies in Turkish Linguistics* içinde (s. 3-18). İstanbul: Boğaziçi University.

Kocaoğlu, K. (2003). Tarihi Türk Lehçeleri Metinlerinin Transkripsiyonlanmasında Kapalı é / i Meselesi. *Türk Kültürü*, S. 483-484: 266-281.

Mansuroğlu, M. (1957). Das Geschlossene e im Karachanidischen Türkisch. *UAJb* 29: 215-223.

Meral Türkmenoğlu, T. (2017). Ahmed Vefik Paşa'nın Lehce-i Osmânî Adlı Sözlüğünde /ė/ Ünlüsü. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*: 47-56.

Meninski, F. M. (1680a). *Grammatica Turcica*. Viennae Austriae.

Meninski, F. M. (1680b). *Thesaurus Linguarum orientalium turcicae, arabicae, persicae, lexicon turcico-arabico-persicum*. Vienna Austriae.

Nagy de Harsány, Jakob. (1672). *Colloquia Familiaria Turcico-Latina*.

Németh, J. (1939). Zur Kenntnis des geschlossenen e im Türkischen. *KCsA I, Supplement*: 515-531.

Redhouse, J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon*. Constantinople.

Röhrborn, K. (2011). Eski Uygur Alfabesindeki "Fonolojik Prensip" Problemi Üzerine. M. Ölmez ve F. Yıldırım (Haz.). *Orta Asya'dan Anadolu'ya Alfabeler* içinde (s. 21-28). İstanbul: Eren.

Stachowski, M. (1998). A Minimal Probabilistic Development Model of Proto-Turkic E-Type Vowels. *Folia Orientalia*, C. 34: 159-174.

Steingass, F. (1892). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. London.

Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Ankara: Simurg.

Thomsen Hansen, K. (1957). The closed e in Turkish. *AO XXII*: 150-153.

Tulum, M. (2011). XVII. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. (Onuncu Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Viguier, M. (1790). *Élémens de la Langue Turque*. Constantinople: de L'imprimerie du Palais de France.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen. Altuigurisch – Deutsch – Türkisch. Eski Uygurcanın El Sözlüğü. Eski Uygurca – Almanca – Türkçe*. Göttingen.

Yavuz, O. (1991). Türkçe'de Kapalı E. *S.Ü. Fen-Ede. Fak. Edebiyat Dergisi*, S. 6: 271-306.

Yılmaz Ceylan, E. (1991). Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü. *Türk Dilleri Araştırmaları*: 151-165.

29. Firdevsî'ye ait *Süleymân-nâme*'nin 36. cildinin ses ve yazım özellikleri

Okan Celal GÜNGÖR[1]

Beytullah BEKAR[2]

APA: Güngör, O. C. & Bekar, B. (2022). Firdevsî'ye ait *Süleymân-nâme*'nin 36. cildinin ses ve yazım özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 484-501. DOI: 10.29000/rumelide.1221894.

Öz

XV. yüzyılın sonu ile XVI. asrın başlarında Fatih Sultan Mehmet, II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemlerinde yaşamış olan Firdevsî hakkındaki ilk bilgiler tezkirelerden elde edilmektedir. Yazarın doğum, ölüm tarihleri, doğum yeri ve asıl adının ne olduğuyla ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Firdevsî'nin manzum ve mensur pek çok eseri vardır. Bu eserler içerisinde en önemlisi yazarın ömrünün elli altmış yılını verdiği *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'dir. Bu eserin yazılış tarihi gibi cilt sayısı da net olarak bilinememektedir. Tarafımızdan *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'in 36. cildi yayına hazırlanmaktadır. Bu cildin biri Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi diğeri İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi olmak üzere iki nüshası vardır. Çalışmaya, Topkapı Sarayında bulunan nüsha esas alınmıştır. Bu nüsha, eserin 31, 32, 33, 34, 35, 36. ciltlerini ihtiva etmektedir. Değerlendirmeye konu olan 36. cilt, 133 varaktan oluşmakta olup 314a-380b aralığını kapsar. Eser, harekeli nesihle yazılmış olup 314b (13 satır) ve 380b (20 satır) hariç diğer varaklarda 21 satır bulunmaktadır. Bu makalede, Eski Anadolu Türkçesi dil özelliklerini gösteren *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'in ses ve yazım özellikleri ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Eski Anadolu Türkçesi, Firdevsî, Süleymân-nâme-yi Kebîr, ses ve yazım özellikleri.

The phonetics and spelling features of the 36th volume of Süleyman-name by Firdevsî

Abstract

The first information about Firdevsi, who lived during the reigns of Fatih Sultan Mehmed and II. Bayezid and Yavuz Sultan Selim at the end of the 15th century and the beginning of the 16th century, is obtained from the biographies.There is no definite information about the author's birth, death dates, place of birth and what his real name is. Firdevsi has many works in verse and prose. The most important among these works is Süleymân-nâme-yi Kebîr, to which the author gave fifty and sixty years of his life. Like the date of writing of this work, the number of volumes is not known exactly.The 36th volume of Süleymân-nâme-yi Kebir is being prepared for publication by us.There are two copies of this volume, one in the Topkapı Palace Museum Library and the other in the Istanbul University Library. This study is based on the copy found in Topkapı Palace. This copy contains volumes 31, 32, 33, 34, 35, 36 of the work. The 36th volume, which is the subject of the evaluation, consists of 133 pages and includes 314a-380b leafs of the work. This work was written in the vowel point naskh and

1 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Karaman, Türkiye), okancelalgungor@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5933-1336 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221894]

2 Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Kırklareli, Türkiye), beytullahbekar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8372-1190

except for 314b (13 lines) and 380b (20 lines), the other leaf have 21 lines. In this article, the phonetics and spelling features of Süleymân-nâme-yi Kebîr, which shows the language features of Old Anatolian Turkish, are discussed.

Keywords: Old Anatolian Turkish, Firdevsî, Süleymân-nâme-yi Kebîr, phonetics and spelling features.

1.Giriş

XV. yüzyılın sonu ile XVI. asrın başlarında Fatih Sultan Mehmet, II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemlerinde yaşamış olan Firdevsî hakkındaki ilk bilgiler tezkirelerden elde edilmektedir. Yazarın doğum, ölüm tarihleri, doğum yeri ve asıl adının ne olduğuyla ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Bununla birlikte şairin asıl adının *Orhan bin Genek* (Jafarova, 2010, s. 1) (Akay, 1990, s. x) doğum yerinin de Balıkesir (Edincik) (Biçer, 2005, s. 16) olduğu şeklinde ağırlıklı bir görüş de vardır.

Firdevsî'nin manzum ve mensur pek çok eseri vardır. Yazarın kaynaklarda kırktan fazla eserinden bahsedilmektedir. Ancak günümüze çok azı ulaşabilmiştir (Erdem, 2005, s. 5). Fatih Sultan Mehmed, II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemlerinde yaşayan Firdevsî'nin en önemli ve hacimli eseri, *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'dir. Firdevsî, tamamlanması uzun yıllar alan eserine Balıkesir'de başlamış, bazı kısımlarını Manisa'da, büyük çoğunluğunu ise İstanbul'da yazmıştır. Ancak eserin yazılış tarihi ve cilt sayısı net olarak bilinememektedir (Eren, 2018, s. 6). Tarafımızca hazırlanmakta olan *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'in 36. cildinin biri Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde diğeri İstanbul Üniversitesi Kütüphanesinde olmak üzere iki nüshası vardır. Topkapı Sarayı nüshası olarak bilinen nüsha,Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Hazine Kitaplığı bölümünde 1528'de kayıtlıyken İstanbul Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan nüsha, Nadir Eserler Kütüphanesi T.Y.9884 numarada kayıtlıdır. Çalışmaya esas olarak alınan nüsha, Topkapı Sarayı nüshasıdır. Bu nüsha, eserin 31, 32, 33, 34, 35, 36. ciltlerini ihtiva etmektedir, ciltlerin toplamı 378 yapraktır. Değerlendirmeye konu olan 36. cilt, 133 varaktan oluşmakta olup 314a-380b sayfa aralığındadır. Eser, harekeli nesihle yazılmıştır. 314b (13 satır) ve 380b (20 satır) hariç diğer varaklarda 21 satır bulunmaktadır.

Metin, eserin diğer ciltleri gibi manzum ve mensur karışık olarak yazılmış olup başlıkların yazımında kırmızı mürekkep tercih edilmiştir. Sayfa kenarlarına çerçeve çizilerek metin çerçeve içine alınmıştır. Eserin 314b'den 321b'ye, 322a'dan 343b'ye 344a'dan 373b'ye ve 374a'dan 380b'ye kadar dört farklı müstensih tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır.

2. Ses Özellikleri

2.1. Yazım özellikleri

2.1.1. Ünlülerin yazımı

/a/ ünlüsü

Kelime başında

Medli elif (ٱ) ile yazılmıştır:

آدِمْ adım (320a/21), آچُب açup (329a/13), آيرْجِيدُرْ ayırıcudur (330b/9)

Üstünlü elif (ا) ile yazılmıştır:

اَلْتِنْجِی altıncı (315b/1), اَیاغْ ayaġ (329a/10), اَنْدَنْ andan (329a/10), اَلْقِش alḳış (329a/10)

Kelime içinde

Elifle (ا) gösterilmiştir:

اَتَاسِی atası (315b/10), قَلْقَانِنْ ḳalḳanın (320b/21)

Üstün (ـَ) ile gösterilmiştir:

قُوشْلَرْ ḳuşlar (315b/5), اَندَن andan (315b/18), قَلُورْ ḳalur (330b/4),وَرْسَه varsa (318a/5), اَلْدَدِی aldadı (318a/9)

Üstünlü elif (ا) ile gösterilmiştir:

قِلاَنْ ḳılan (315b/3), صَالُوبْ şalup (315b/10), طَاش ṭaş (316a/3), طُاغُوكْ ṭaġuŋ (318a/3)

Kelime sonunda

Üstünlü güzel he (ه) ile gösterilmiştir:

جَاذُويَه cāẕūya (315b/8), قَلعَسِنَه ḳal'asına (315b/18), اَشْغَه aşaġa (318a/17)

Üstünlü elif (ا) ile gösterilmiştir:

یگَا yana (316a/21), اَگَا aŋa (320a/2)

/e/ ünlüsü

Kelime başında

Üstün (ـَ) ile gösterilmiştir:

كَلْدِی geldi (315b/7), چَگَاسِنْ çekesin (330b/20), كَلُوب gelüp (330b/2)

Üstünlü elif (ا) ile yazılmıştır:

اَلَه ele (315b/14), اَیلَه eyle (318a/10)

Kelime içinde

Üstünlü elif (ا) ile gösterilmiştir:

كَلمَامِشْ gelmemiş (316a/1), وِیرْمَادِی vėrmedi (316a/15)

Herhangi bir işaret kullanılmamıştır:

كرُبْ gerüp (329a/13), دِكْلیُوبْ diŋleyüp (330b/19)

Kelime sonunda

Güzel he (ه) ile gösterilmiştir:

اُوزَرِنه üzerine (315b/9)

Üstünlü güzel he (ۀ) ile gösterilmiştir:

اِیچِنَه içine (317b/11), اچِنْدَه içinde (315b/1), اَیلَه eyle (318a/10)

Üstünlü elif (ا) ile gösterilmiştir:

اِتْمَکَا ėtmege (315b/13), وِیرْمَکَا vėrmege (330b/4), چَکَا çeke (329a/3), وَارْسَا varsa (329a/7)

/ı/ ünlüsü

Kelime başında

Esreli elif (اِ) ile gösterilmiştir:

اِلْدِرَتْدِی ıldıratdı "parlatmak, ışık saçmak" (320a/19), اِصْلَنُوبْ ışlanup (326b/9), اِرْمَاغْ ırmaġ (331b/11)

Esreli elif ve ye (ایِ) ile gösterilmiştir:

اِیلْدِرمْ ıldırum (314b/13), اِیرَاغْ ıraġ (315a/13), اِیرَاقْ ıraḳ (324a/12)

Kelime içinde

Esre (ـِ) ile gösterilmiştir:

اَلْتِنْجِی altıncı (315b/1), قِلُور ḳılur (315b/2), أُقِیُوبْ oḳıyup (317b/8)

Esreli ye (ـِیـ) ile gösterilmiştir:

قِیلُوبْ ḳılup (328b/19), آیرْجِیدُرْ ayırıcudur (330b/9)

Herhangi bir işaret kullanılmamıştır:

قِلِجْ ḳılıç (315b/15), أُوقُغَلْ oḳuġıl (318a/10)

Kelime sonunda

Esre ile gösterilmiştir:

اَلْتِ altı (315b/3), أُولْدُوغِ olduġı (354a/2)

Ye (ی) ile gösterilmiştir:

قَهْرِی ḳahrı (318a/10)

Esreli ye (ى) ile gösterilmiştir:

اَلْتِنْجِى altıncı (315b/1),اولْدُوغُمِى olduġumı (330b/3), شَاشُورْدِى şaşurdı (330b/11)

/i/ ünlüsü

Kelime başında

Elif (ا) ile gösterilmiştir:

اچِنْدَه içinde (315b/1)

Esreli elif (ا) ile gösterilmiştir:

اِجْرَه içre (315b/7), اِشِدُب (işidüp) (328b/9), اِلْتَه ilte (354b/1)

Esreli elif ve ye (ايـ) ile gösterilmiştir:

ايرسِى irisi (315b/15), ايـنَرْدِى inerdi (318a/17)

Kelime içinde

Esre (ـِ) ile gösterilmiştir:

بِكِى bigi (315b/2), ايرسِى irisi (315b/15)

Esreli ye (ـِي) ile gösterilmiştir:

بِيزُومْ bizüm (315b/6), دَلِيم delim (330b/1), دِيِيجَك dėyicek (330b/1)

Kelime sonunda

Esre (ـِ) ile gösterilmiştir:

بِلْدِ bildi (315b/10)

Esreli ye (ـِي) ile gösterilmiştir:

بِكِى bigi (315b/2), ايرسِى irisi (315b/15), بزى bizi (315b/21)

/o/ ünlüsü

Kelime başında

Ötreli elif (اُ) ile gösterilmiştir:

اُتُوز otuz (315b/1), اُتُورْمَقْدَه oturmaḳda (315b/5), اُقِيُوبْ oḳıyup (318b/8)

Ötreli elif ve vav (اُو) ile gösterilmiştir:

أول ol (315b/1), أورْمَقْدَه urmaḳda (315b/6), أودُنَه oduna (330b/13)

İç seste

Ötre (ـُ) ile gösterilmiştir:

قُنْدِلَرْ ḳondılar (315b/13), طُغدُوغُمُزْ ṭoġduġumuz (315b/20)

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

يُوقْ yoḳ (315b/19), قُيُونُكْ ḳuyunuŋ (316a/5)

/ö/ ünlüsü

Kelime başında

Ötreli elif ve vav (أو) ile gösterilmiştir:

أوزُونَه özüne (319a/3), أوكِنْدَن öŋinden (329a/11)

Kelime içinde

Ötre (ـُ) ile gösterilmiştir:

سُيْلَرْ söyler (367b/1), دُكْدِى dökdi (367b/12)

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

كُورُنْمَزْ görünmez (365a/2), كُوزُمْ (367b/12)

/u/ ünlüsü

Kelime başında

Ötreli elif ve vav (أو) ile gösterilmiştir:

أورْمَقْدَه urmaḳda (315b/6), أوچَرْدُقْ uçarduḳ (369a/1)

Kelime içinde

Ötre (ـُ) ile gösterilmiştir:

اِتْدُرمَكَه ėtdürmege (315b/8), طُغدُوغُمُزْ ṭoġduġumuz (315b/20), بَاشُمهَ başuma (330b/11)

Vav (و) ile gösterilmiştir:

قولاقْ ḳulaḳ (315b/6), بُنُوكْ bunuŋ, أولسون olsun (318a/9)

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

اُتُوز otuz (315b/1), بُنُوكْ bunuŋ, أقِيُوبْ oḳıyup (318b/8)

Son seste

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

بُو bu (328b/1), يُوقَارُو yuḳaru (329a/12)

/ü/ ünlüsü

Kelime başında

Ötreli elif ve vav (أو) gösterilmiştir:

أوج üç (315b/3), أوشوُرْدِ üşürdi (330b/11), أوزَرِنَه üzerine (317b/19)

Kelime içinde

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

يُوز (yüz) (315b/3), بِيزُومْ (bizüm) (315b/6), كَتُورَلُومْ (getürelüm) (315b/14)

Kelime sonunda

Ötre (ـُ) ile gösterilmiştir:

سَوُبْ sevüp (315b/18), دُشْسَه düşse (330b/5), سورُلْدِي sürüldi (330b/6)

Ötreli vav (وُ) ile gösterilmiştir:

اَيُو eyü (328b/11), اِچَرُو içerü (317b/12)

2.1.2. Ünsüzlerin yazımı

/k/, /g/ ünsüzü

/k/, /g/ ünsüzleri için ayırt edici bir işaret olmayıp her iki ünsüz de kef ile yazılmıştır. Az da olsa bazı kelimelerde/g/ ünsüzü için üç noktalı kef kullanılmıştır:

كَچَانْ geçen (330b/20), بِكِى bigi (333b/5), بِڭِى bigi (324b/2), بِلْدُوكْ bildük (360b/19), سَكِزْ sekiz (365a/7)

/ŋ/ ünsüzü

Metinde /ŋ/ ünsüzü şu şekillerde gösterilmiştir:

Kef ile gösterilmiştir:

بُنُوكْ bunuŋ (315b/9), كَلُوكْ gelüŋ (316a/4), كِمُكْدُرُرْ kimüŋdürür (321b/4)

Üç noktalı kef ile gösterilmiştir:

اَنُوكِلَه anuŋ-ıla (321b/1),بِيكْ biŋ (322b/19)

/b/, /p/ ünsüzü

Metinde zarf-fiil -(y)Up ekindeki p ünsüzü b ile gösterilmiştir:

قِلُوبْ ḳılup (315b/4),طُتُوب ṭutup (315b/5), دِيوب dėyüp (330b/15)

Metinde bazı Farsça kelimelerin hem p'li hem de b'li yazımı tespit edilmiştir:

بَادِشَاه pādişāh (334a/2), پَادِشَاهْدُرْ pādişāhdur (338b/3)

Günümüzde p'li yazılan körpe kelimesi b'li tespit edilmiştir:

كُربَه körpe (370a/9)

/ç/ ünsüzü

Türkçe kelimelerdeki /ç/ ünsüzünün kelime başı, içi ve sonunda gösteriminde bir standart bulunmamaktadır. Hem çim (چ) hem de cim (ج) harfinin karışık şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir:

اوج üç (315b/3), اِجْرَه içre (315b/7),نِيجَمَا nėçeme (330b/18), اَغَاجْ aġaç (333b/6), اِيچِنِ içini (333b/6), قِلِجْ ḳılıç (315b/15), اُوچى üçi (338a/14), اُوچْ üç (374a/20), چَاوُشْ çavuş (377a/16),چَكِرْكَه çekirge (378a/14), جَوْرَه çevre (379a/14)

/s/ ünsüzü

Ön seste ince sıradan kelimeler sin (س), kalın sıradan kelimeler sad (ص) ile gösterilmiştir:

صَقْلَدِى ṣaḳladı (315b/9), ṣanup صَنُوبْ (318a/8); سَنْدَه sende (367a/8), سُزُومِى sözümi (367a/20)

Sad (ص) ile yazılması gereken kalın sıradan bazı kelimelerin sin (س)ile yazıldığı da görülür: سَقِينْ saḳın (367a/16)

/t/ ünsüzü

Bu ünsüz kalın sıradan kelimelerde tı (ط), ince sıradan kelimelerde te (ت) ile gösterilmiştir.

طُوطَاغِنْ ṭuṭaġın (317b/21), طُاغُوكْ ṭaġuŋ (318a/3), تِيدُمْ tėdüm (345a/17), تُوزِينِى tözini (367a/2)

2.2. Ses olayları

2.2.1. Ünlülerle ilgili ses olayları

i/e meselesi

Türkçede i/e meselesi tartışmalı bir konudur. Bu ünlünün yazıda gösterimi ile ilgili farklı görüşler vardır. İlk hecede bulunan ve i/e arası bir ses değerine sahip olan kapalı e (ė) ünlüsü, Arap harfli metinlerde bazen e bazen de i ile gösterilmiştir (Arat, 1987: 334-341). Bazı araştırmacılar bu sesin kapalı e (ė) ile

gösterilmesi gerektiğini ve varlığının Ana Türkçeye kadar gittiğini belirtmişlerdir (Yılmaz, 1991: 151-165). Son dönemde yazılı metinler ve ağızlar üzerine yapılan çalışmalar bu ünlünün geçmişten günümüze kadar var olduğunu göstermektedir. Metnimizde kapalı e (ė) ünlüsü şu şekilde gösterilmiştir (Bekar ve Güngör, 2021: 26).

Esre (ـِ) ile gösterilmiştir:

وِرْدِی vėrdi (315b/21), دِدِی dėdi (316a/1)

Esreli elif (اِ) ile gösterilmiştir:

اِتْدُرْمَدِی ėtdürmedi (315b/9), اِتْدِی ėtdi (315b/10)

Esreli ye (یِ) ile gösterilmiştir:

ویرِدِی vėrdi (315b/8), ویرْ vėr (318a/10)

Metinde bazı kelimelerin hem kapalı e (ė) hem de e ile yazımına rastlanmıştır:

کِرْچَكْ gėrçek (318a/8), کَرْجَك gerçek (330b/2), یَتْمِشْ yetmiş (365b/2), یِتْمِشْ yėtmiş (365b/2), یَدِی yedi یِیدِی yėdi (366b/1)

Ünlü düşmeleri

Çeşitli ses olayları etkisiyle kelimenin bünyesinde bulunan ünlülerden bazıları söylenmez olur buna ünlü düşmesi denir. (Özkan, 2001: 162). Ünlü düşmesi olayı daha çok iç seslerde görülür. Ünlü düşmesine Türkçe kelimeler yanında, dilimize girmiş yabancı kelimelerde de rastlanmaktadır. Türkçede en yaygın ünlü düşmesi ikiden fazla heceli kelimelerde bulunan vurgusuz orta hece ünlüsünün düşmesidir. Metnimizde bu olayın pek çok örneğine rastlanır (Vural, 2012: 97).

-ı- > ø:

aġız > aġzı (318b/8), aṣıġ > aṣṣına (327b/2)

-i- > ø:

beŋiz+e-r > beŋzer (317a/1), derisi > dersü (356a/4), degişür- > degşür- (365b/17), varmış ise > varmışsa (333a/21), sürer iken > sürerken (338b/12), sever idi > severdi (342b/14)

-u- > ø:

avuç> avcum (320a/16), buyur- > buyruġu (349b/7), ḳavuş- >ḳavşur- (358b/9)

-ü- > ø:

göŋül > göŋlümüz (326a/4)

Ünlü kaynaşması

Daha çok kelime birleşmelerinde görülen bu olayda, ayrı hecelerdeki yan yana gelen ünlüler birleşerek tek bir ünlüde toplanırlar. Bazen de ayrı hecelerdeki ses ögeleri kısalmaya uğrayarak tek bir hecede toplanırlar. Yani kaynaşma, iki ya da daha çok ses ögesinin bir öge hâline gelmesi durumudur (Özkan, 2001: 159-160).

ki eyle- > k'eyledi (315a/3), kendü özi > kendüzi (316b/11), ne ol- > nol- (316a/11), bu öyle > böyle (316a/16), şu öyle > şöyle (325a/8), ne + ėt- > nėd- (325b/9), şu ol > şol (347b/20), ḥürmeti içün > ḥürmeti-çün (355a/1)

Ünlü türemesi

Çeşitli sebeplerle kelimenin aslında bulunmayan bir ünlünün ön, iç ve son ses olarak belirlemesi olayıdır. Bu olay daha çok dilimize girmiş yabancı kelimelerde meydana gelmektedir. Özellikle Türkçenin hece yapısına uygun olmayan çift doruklu heceleri, Türkçenin hece yapısına uydurmak için iki ünsüz arasında bir dar ünlü türer (Özkan, 2001: 146).

ø> -e-

nārven > nāreven (335b/7)

ø> -i- / ø > i-

yādgār > yādigār (316a/16), gird-gār > girdigār (326b/2), pāy-dār > pāyidār (326b/2), kām-yāb > kāmiyāb (327a/19), şehr > şehir (343b/9), legençe > ilegençe (374b/19)

ø> -u-

şād-mān >şādumān (329b/3)

Ünlü daralması

Türkçede bazı ünsüzlerin yerleri ve çıkış tarzları da ünlüleri etkileyerek onların değişmesine sebep olur. Sedalı ön damak ünsüzleri /g/, /ğ/, /y/ çevrelerindeki ünlüler üzerinde daraltıcı bir etki yapar bu olay *ünlü daralması* olarak adlandırılır (Özkan, 2001: 200).

-a- > -ı-

çaġrış- > çıġrış- (373a/20)

o- > u-

odun- > uyan- (333b/19)

-ö- > -u-

yaluŋ+öz > yaluŋuz (329b/4)

Ünlü genişlemesi

Kelime içindeki dar sıradan /ı/, /i/, /u/, /ü/ ünlülerinin çeşitli sebeplerle boğumlanma özellikleri bakımından geniş sıradan /a/, /e/, /o/, /ö/ ünlülerine dönüşmesi olayıdır (Vural, 2012: 121).

ı- > a-

ıġaç > aġaç (332b/11)

ṣıġınacaḳ > ṣıġanacaḳ (338a/21)

-u- > -a-

odun- > uyan- (333b/19)

Ünlü düzleşmesi

Çeşitli fonetik sebeplerle, yuvarlak sıradan bir ünlünün düz sıraya geçmesi olayıdır (Özkan, 2001: 202). Metinde /u/ ve /ü/ ünlülerinde bu değişmenin örnekleri tespit edilmiştir.

-u- > -ı-

yulduz > yılduz (335b/3) ḳurug >ḳurı (371a/8)

u- > i-

uşbu > işbu (372b/11)

ü- > i-

üçün> içün (380b/10), delük > delik (379b/3)

Ünlü incelmesi

Çeşitli sebeplerle kalın sıradan bazı ünlülerin ince sıraya geçmesi olayıdır.

a- > e-

ayıt- > eyit- (336a/3)

a-, -a- > i-, -i-

amtı > imdi (339b/19), yaŋa > yine (342b/20)

ı- > i-

ınan- > inan- (318a/8)

Ünlü kalınlaşması

İnce sıradan ünlünün kalın sıradan ünlüye dönüşmesi olayıdır. Metnimizde ben ve sen zamirlerinin yönelme hâli eki almış şekillerinde geniz ünsüzü etkisiyle bu olay gerçekleşmiştir.

sen+ge > saŋa (316b/17), ben+ge > baŋa (343a/5)

Yuvarlaklaşma

Düz bir ünlünün yuvarlak ünlü durumuna geçmesi olayıdır. Metinde yuvarlaklaşma /ı/ ve /i/ dar ünlülerinde görülür.

-ı- > -u-

bulıt > bulut (320a/20), ḳabıḳ > ḳabuḳ (372b/21), oḳı- > oḳu- (377a/18), çabış > çavuş (356a/21)

-i- > -ü-

derisi > dersü (356a/4)

Ünlü uyumları

Kalınlık-incelik uyumu

Metinde kalınlık-incelik uyumuna aykırı olarak kullanılan ekler tespit edilmiştir: tut-ki (327b/2), ayduram-ki (327a/18), yoġ-iken (328a/9), olmış-iken (338b/14), ṣınmışken (344a/6), peygamberlıḳ (360b/10), zāhidlıḳdan (388a/20)

Düzlük-yuvarlaklık uyumu

Eski Türkçede düz ünlülü olan bazı kelime ve eklerin Eski Anadolu Türkçesinde yuvarlak ünlüyle kullanıldığı bilinmektedir. Hatta bu özelliğin Klasik Osmanlı Türkçesinde de büyük ölçüde devam ettiği görülür. Ancak bazı kelime ve ekler zaman içinde düzleşmiş, bazıları ise uzun süre yuvarlak ünlüyle kullanılmaya devam etmiştir (Özkan, 2014: 43). Metnimizde uyuma aykırılık iki şekilde görülmektedir:

Kelime kökünde:

eyü (328b/11), altun (353a/9), ḳarşu (355b/6), demür (361b/2), içün (365b/11)

Eklerde:

Yuvarlak ünlülü olanlar:

-AlUm: ėtmeyelüm (319a/16), uçalum (335a/13), bilelüm (335b/15)

+cUġAz: yüzcügezin (322a/7), ḳuşcuġazları (352b/21)

+cUk: gögercincük (341a/11), pervānecuḳla (378a/3)

-düginden, -duġından: ṣınduġından (344a/3), geldüginden (358a/8)

-dUḳçA: oḳunduḳça (358b/21), urduḳça (376b/14), vėrdükce (378a/20)

-dUm, -dUŋ, -dUk, -dUŋUz: aradum (317b/1), gördüm (370b/6), baġladum (318b/17), ḳorḳmaduŋ (319b/21), geldüŋ (320a/6), yėdük (331b/13), geldüŋüz (332b/19), oḳuduḳ (363b/10), varduŋuz (368b/14)

-ġun: azġun (337b/15)

+lU: yėrlü (376b/2), dişlü (376b/8), ḳarınlu (376b/8)

-u: ḳapu (355b/3), yazu (355b/5)

+(U)m: ḳanadum (334b/6), dilüm (337b/8)

+(U)mUz:ḥācetümüz (344b/6), ḳışṣamuz (344b/19)

+(U)ŋ, +(U)ŋUz: elüŋ (326a/14), aduŋ (314b/8), cümleŋüz (333a/15), uşaġuŋuz (351b/1)

-sUn, -sUnlar: çıḳsunlar (323b/16), vėrsün (323a/8), ḳalmasun (330a/18), eylesünler (345a/9)

-(y)ü: dėyü (362a/1)

-UbAn: yayuban (378a/4), dutuşuban (378a/5), geyüben (378a/8)

-Up: dėyüp (377b/4), söyleyüp (377/a18), açup (378a/9)

-Uŋ, -UŋUz: gelüŋ (316a/4), varuŋ (335b/21), ṭuruŋuz (347b/9) diŋleyüŋüz (347a/17)

-Ur: bilürem (341a/6), ḳalur (342a/2)

-uz: şināslaruz (360b/9)

-Uz, -vUz: uçaruz (334b/1), dilerüz (335a/11), uçaruz (370a/20), geçevüz (370a/20), ṣıyavuz (375a/6)

Düz ünlülü olanlar

+ci: gözciler (352b/5), ḳapucı (325a/2)

-dI: gördi (351a/19) oldı (317a/8), urdı (320a/6)

+IncI, +ünci: üçinci (350b/21)ṭoḳuzıncı (355a/3), üçünci (363a/12)

-IcAk: gelicek (370a/13), yaradıcaḳ (370b/8), olıcaḳ (371a/11), göricek (317a/6)

-IncA, -Unca: oḳuyıncaḳ (328a/7), gelincek (341a/1), olunca (328b/13), olıncaḳ (336a/16), görüncek (361a/7)

-mIş: düşmiş (318b/6), ṭoḳunmış (319b/2), ṭurmış (325a/8)

-IsAr: olısardur (327b/19), gönderiser (338b/17)

-gIl: olġıl (342b/1), vurġıl (344b/10), eylegil (317a/9)

-sIn: meşhūrsın (349b/6), Mūsāyī'sin (358a/16)

-sIn: görürsin (349b/9), vėrürsin (335a/13), ṭutarsın (337b/12)

-mIş: sürülmiş ḥasūddur (337b/8), arta ḳalmış iki dillü ve çoḳ başlu Sīmurġ (343a/3)

+(y)I: ḳuyuyı (316a/5), sözi (319a/16), kendüyi (320a/21)

Yuvarlak ve düz ünlülü şekli olduğu hâlde uyumu bozanlar:

-dik, -duḳ, -dük: eksüldigine (348b/16), geldügi (349b/2), yazduġı (351a/16), ėtdügi (352a/2)

+dIr, -dUr: ėtmeklikdür (350b/18), ḫāẓırlamışdur (350b/12), nedir (341a/12), bataḳdır (351b/12)

-DIr-, -dUr-: yėdirüp (353b/19), ḳaldır (319b/10) indirüp (320a/20), bildürüp (328a/10), çaldurı (343b/17)

-dügince, -dügünce: döndügünce (348b/19), döndügince (314b/11)

-IcI, -UcI, -ücü: yırtıcı (351b/14), uçucı (350b/7), döküci (350b/13), geçücü (351b/10)

-ıḳ, -(i)k, -uḳ, -ük: delik (379b/2), delük (336b/12), artuḳ (359a/18), ṣalıḳ (320a/13)

-(ı)n-, (u)n-: görindi (375b/16), görünmez (316b/17)

-(I)r-, -(U)r-: ḳavşurup (358b/9), geyürlerdi (376a/18), çevirmişler (364b/2), ayırdılar (329A/11) dirirüp (370b/13)

+lik, +lıḳ, luḲ, +lük: ḳulaġuzlıḳ (366a/7), ḳaraŋuluḳ (371a/17), Süleymānlıḳ (368a/19), ululıġı (337a/21), şehluġınca (355b/11), pürlük (351b/10)

+sI, +U: ölüsi (316a/5), özüne (319a/3, öŋine (324b/18), yoluna (351a/3)

+siz, +sUz: ḥadsüz (372a/13), şehsüz (340b/3), fāyidesiz (350a/7), ṭahāretsiz (377a/7)

-sIz, -suz: gülüşürsiz (358a/6), varursız (370a/21), ṣanursuz (333b/15)

+(X)ŋ: ḳulaġuŋa (361b/2), cānuŋa (362b/13), ẕürriyetüŋe (362b/14), başıŋı (347a/10), kendüziŋi (317a/11), cemāliŋi (326a/12)

+Uŋ / +niŋ +nUŋ: ḳulınuŋ manṣıbı (326a/20), ciḫānuŋ āḫiri (326a/21), merḳadinüŋ ḳabri (326b/6) muḥīṭüŋ üzerinden (326b/7-8), Ḥafī'niŋ ḥademi ve ḥaşemi (376a/11)

2.2.2. Ünsüzlerle ilgili ses olayları

Ünsüz düşmesi

Seslerin birbirleriyle olan ilişkileri sırasında gramer birliğinin bünyesindeki ünsüzlerden biri düşer, buna *ünsüz düşmesi* denir (Özkan, 2001: 155). Bu düşme ön, iç ve son seste görülebilmektedir.

b- > ø / -b > ø

bol- > ol- (358b/10), ṣub >ṣu (378a/20)

-g-, -g, -ġ-, -ġ > ø

yalġan > yalan (337b/9) ḳapuġ > ḳapu (318a/15), ḳamuġ >ḳamu (329a/19), türlüg > dürlü (327a/20), edgü > eḍgü > eyü (342a/19)

-k- > ø düşmesi

küçük> küçücük (333b/13)

-l- > ø düşmesi

oltur- > otur- (326a/6), keltür- > getür- (337b/13)

Ünsüz Değişmeleri

Genizsileşme

Geniz ünsüzlerinin benzeşme yoluyla yakınındaki ünsüzleri kendi çıkış yerlerine doğru çekmesi olayıdır. Bu olay genellikle söz başındaki b- seslerinin gerileyici benzeşme ile m- sesine dönüşmesi biçiminde görülür (Karaağaç, 2013: 128).

b- > m-

Metinde birinci teklik kişi zamiri ben ve men şeklinde geçmekle birlikte ben biçimini ağırlıklı olduğu görülmüştür: men (331b/4), ben (334b/6)

Bu değişme başka kelimelerde de görülmektedir: bin > min

Sızıcılaşma

Patlayıcı ünsüzlerin çeşitli sebeplerle sızıcı ünsüzlere dönüşmesi hadisesidir.

b- > v- / -b- > -v- / -b > -v

bar > var (376b/9), bar- > var- (378b/21), ber- > ver- (327a/20), çabış > çavuş (356a/21), seb- > sev- (320b/2)

-d- > -ḍ- > -y- değişmesi

tod- > toḍ- > toy- (317a/5), adaḳ > aḍaḳ > ayaḳ (373b/18), adır- > aḍır- >ayır- (329a/2), edgü > eḍgü > eyü (342a/19)

-g- > -y- değişmesi

ögle > öyle (343b/4)

ḳ- > ḫ- değişmesi

taḳı > daḫı (315b/5), yoḳsul > yoḫsul (327b/1), aḳtar- > aḫtar- (345b/1), aḳşam > aḫşām (368a/1)

Dudaksılaşma

Bazı kelimelerde çeşitli sebeplerle ünsüzlerin dudak ünsüzüne dönmesi olayıdır (Vural, 2012: 119).

ġ > v değişmesi:

ṣoġıḳ > ṣovuḳ (331b/14), ḳoġ- >ḳov- (376b/2)

Ünsüz türemesi

Eserde iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Biri ünlü çatışmasına engel olmak üzere ünlüler arasına getirilen /y/ ünsüzü diğeri de Arapçada hemzeli yazılmış kelimelerde hemzenin yerine yazılan /y/ ünsüzüdür

Olma-y-a > olmaya (319a/4), zehre-y-i > zehreyi (320a/17), ʿacā'ib > ʿacāyib (322b/15), dā'imā > dāyimā (328a/8)

Ünsüz ikizleşmesi

Bir kelimenin bünyesindeki bir ünsüzün iki defa söylenmesi olayıdır. Metinde hem alıntı hem de Türkçe kelimelerde örneğine rastlanmaktadır.

aṣıġ > aṣṣına (327b/2), Kerīmān > Kerrīmān (343b/2), idi > issi (364b/5)

Ünsüz tekleşmesi

Dilimizde aslî olarak aynı cinsten iki ünsüz yan yana bulunmaz. Ancak birtakım ekleşme, birleşme, türetme gibi ses olayları sonucu aynı cinsten iki ünsüz yan yana gelmektedir. Bu yüzden dilimize başka dillerden geçmiş bazı kelimelerde rastlanan iç ve son sesteki aynı cinsten iki ünsüzden biri düşer; bu olaya *tekleşme* adı verilir (Özkan, 2001: 160).

cinn > cin (367a/2), Rabb > Rab (315a/17), ṣaff >ṣaf (325a/16)

Ünsüz göçüşmesi

Kelime içindeki iki sesin yer değiştirmesi olayıdır. Bu ses olayı, *ses aktarımı* ya da *yer değiştirme* olarak da nitelenir (Özkan, 2001: 173).

ögre- > örge- (334b/21), Müslümān > Müsülmān (318a/12)

Hece yutumu

Kelime içinde ekleme ve birleşme sırasında, arka arkaya gelen benzer veya eşit seslerden oluşmuş iki heceden birinin zamanla erip düşmesi olayıdır. Bu ses olayı *hece düşmesi* veya *hece tekleşmesi* olarak da adlandırılır (Özkan, 2001: 168).

Muṣṭafā'durur > Muṣṭafā'dur (328a/11), salṭanatdurur > salṭanatdur (330a/3)

Tonlulaşma

Tonsuz ünsüzlerin iki ünlü arasında kalınca veya kendilerinden sonra ünlüyle başlayan bir ek gelince tonlu bir nitelik kazanması olayıdır. Bunun yanında Türkçe kelimelerde ilk seste de tonlulaşma görülmektedir. Bu ses olayı *sedalılaşma*, *ötümlüleşme* gibi adlar da alır.

-ç- > -c-

ança > anca (331b/17), bunça > bunca (335b/20)

k- > g- / -k- > -g- / -ḳ- > -ġ- / -ḳ> ġ-

kün > gün (315a/12), keldi > geldi (315b/7), olduḳın > olduġın (326b/10), gördük > gördügi (326b/8), gök > göge (327b/9)

Eski Türkçede tonsuz olarak kullanılan bazı kelimelerin asli şeklini koruduğu görülür: keklik (377a/8), kim (321b/14), kimse (321b/13)

Iraḳ kelimesi metinde bir örnekte *ıraġ* (315a/13) biçiminde geçmiştir.

t- > d- / -t- > -d- / -t > -d

taḳı > daḫı (315b/5), terisi > dersü (356a/4), tut- > dut- (315b/10), titret- > ditre- (317a/4), til > dil (317a/14), telim > delim (364a/7); git- > gider (348b/21), yarat- > yaradan (338b/3); ḳanat >ḳanad (338b/1) art > ard (374b/2)

Eski Türkçedeki kelime başında yer alan t'ler tonlulaşarak d'ye dönmekle birlikte bazı kelimelerde korunmuştur: ṭolmış (316a/6), ṭağlaşdılar (316a/10), ṭamar (317b/2)

Eski Türkçedeki *tur-* fiili metinde hem tonlu hem de tonsuz şekilde geçmektedir: ṭurur (316a/3), durur (316a/8)

Sonuç

XV. yüzyılın sonu ile XVI. asrın başlarında Fatih Sultan Mehmet, II. Bayezid ve Yavuz Sultan Selim dönemlerinde yaşamış olan Firdevsî'nin pek çok eseri olsa da bunlar içerisinde en önemlisi *Süleymân-nâme-yi Kebîr*'dir. Elde bulunan nüshaları, Batı Türkçesinin ilk evresini teşkil eden Eski Anadolu Türkçesinin karakteristik birtakım dil özelliklerini yansıtması açısından önem arz etmektir. Bu sebeple eserin nüshalarının pek çoğu gerek tez gerekse müstakil kitap olarak çalışılmıştır. Bu çalışma eserin 36.

cildi üzerine yapılan kitap düzeyindeki çalışmayı haber verme ve eserin ses ve yazım özelliklerini tespit etme amacı taşımaktadır.

Yapılan inceleme sonucunda ünlülerin ve ünsüzlerin yazımında Eski Anadolu Türkçesi dil özelliklerinin eserimizde devam ettiği; Eski Anadolu Türkçesinde düz ünlülü olup uyuma girmeyen 2. ve 3. teklik şahıs iyelik eki +I, +sI, +(U)ŋ, ilgi hâli eki +Uŋ, +nUŋ, isimden isim yapan +sUz, fiilden isim yapan -IcI, ettirgen çatı eki -dUr- gibi eklerin uyuma giren örneklerinin de bulunduğu görülmüştür. Ayrıca bu eklerden bazılarının yuvarlak ve düz ünlülü iki şeklinin olmasına rağmen kelime kökündeki ünlüye aykırı bir şekilde getirildiği tespit edilmiştir: ululığı, şehluğınca vb.

Kaynakça

Akay, A. (1990). *Firdevsî, Süleyman-nâme (44. Cilt)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi].İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. İstanbul.

Arat, R. R. (1987). Türkçe Metinlerde e/i Meselesine Dair. *Makaleler C. I*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

Bekar, B. ve Güngör, O. C. (2021). *Kitāb-ı Eklesiyāstikūs Osmanlı Türkçesiyle Yazılmış Bir Apokrif Kitap (Giriş-İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)*. Ankara: Sonçağ Yayınları.

Biçer, B. (2005). *Firdevsî-i Rûmî ve Tarihçiliği*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Erdem, M. D. (2005). *Kitāb-ı Kıssa-nāme-i Süleymān Aleyhi's-Selam Üzerine Söz Dizimi Çalışması*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

Eren, H. (2018). *Firdevsî-i Rûmî Süleymân-Nâme-i Kebîr (34-35. Ciltler) İnceleme-Tenkitli Metin-Dizin-*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Jafarova, İ. (2010). *Firdevsî-i Rûmî'nin Süleymân-nâme-i Kebîr'i (63. Cilt) İnceleme-Metin-Dizin*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi].Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.

Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dil Bilgisi*. 2. baskı, Ankara: Akçağ Yayınları

Özkan, M. (2001). *Türkçenin Ses ve Yazım Özellikleri*. İstanbul: Filiz Kitapevi

Özkan, N. (2014). *Azîz Mahmûd Hüdâyî Tarîkatnâme (Giriş-İnceleme-Metin-Dizin)*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Vural, H. ve Böler T. (2012). *Ses ve Şekil Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Yılmaz Ceylan, Emine (1991). Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü. *Türk Dilleri Araştırmaları*, s.151-165.

30. Hulki Aktunç'un *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*'nün sözlük bilimi açısından incelenmesi

Serap EKŞİOĞLU[1]

APA: Ekşioğlu, S. (2022). Hulki Aktunç'un *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*'nün sözlük bilimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 502-522. DOI: 10.29000/rumelide.1221900.

Öz

Dillerin söz varlıklarını ortaya koyan ve temel başvuru kaynakları olan sözlükler, hazırlanma amaçlarına ve oluşturulma tekniklerine göre tek dilli veya çok dilli, alfabetik veya tematik sözlükler gibi ele alınan söz varlığının niteliğine göre çeşitli kategorilere ayrılır. Sözlük hazırlama yollarını ve yöntemlerini teknik olarak ele alan bir bilim dalı olan sözlük bilimi, dillerin söz varlığını ortaya koymayı amaçlar ve sözlüklerin nasıl hazırlanması gerektiğini de bilimsel ölçütlerle açıklar. Bu çalışmada Hulki Aktunç'un *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla),* sözlük bilimi verilerine ve tekniklerine göre incelenmiştir. *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla),* kendinden önce hazırlanan argo sözlüklerine göre daha kapsamlıdır. Yazımı yaklaşık 10 yıl süren bu sözlük için alanında ilk ve tek tanıklı, etimolojik bir sözlük demek mümkündür. Çalışmada *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla),* teorik sözlük bilimi çerçevesinde ve sözlükteki temel yapıların kullanıcı-sözlük ilişkisine göre nasıl düzenleneceğiyle ilgili yapılan çalışmalardan hareketle ele alınmıştır. Bütün, bütüncül ve parçacıl yapısı incelenen sözlük; sözcük listesi, amaç/hedef kitlesi, türü, sözlük hazırlanırken yararlanılan kaynaklar, madde başı sıralanışı, madde başı seçimi, madde başı türleri, yazım ve sesletim bilgileri, dil bilgisel bilgi, tanımlar, köken bilgisi, kullanım etiketi, tanıklama/örnekleme, çapraz gönderim, sözlüğü oluşturan dış etmenler başlıkları altında hem biçim hem de içerik yönünden değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sözlük Bilimi, *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla),* Hulki Aktunç.

Abstract

An examination of Hulki Aktunç's *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* in terms of lexicography

Dictionaries, which reveal the vocabulary of languages and are the main reference sources, are divided into various categories according to the quality of the vocabulary considered, such as monolingual or multilingual, alphabetical or thematic dictionaries, according to their preparation purposes and creation techniques. Lexicography, which is a science that deals with the ways and methods of preparing dictionaries technically, aims to reveal the vocabulary of languages and explains how dictionaries should be prepared with scientific criteria. In this study, Hulki Aktunç's *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* was analyzed according to lexicography data and techniques. *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* is more comprehensive than the slang dictionaries prepared before it. It is possible to say that this dictionary, which took about 10 years to write, is an etymological dictionary with the first and only witness in its field. In this study, *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* is discussed within the framework of theoretical lexicography and on the basis of studies on how to

1 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Rize, Türkiye), serap.eksioglu@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0011-4345 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221900]

organize the basic structures in the dictionary according to the user-dictionary relationship. The dictionary whose whole, holistic and partial structure is examined; word list, purpose/target group, type, resources used in the preparation of the dictionary, order of the head of the article, selection of the head of the article, types of the head of the article, spelling and pronunciation information, grammatical information, definitions, origin information, usage tag, witnessing/sampling, cross reference has been evaluated in terms of both form and content under the headings of external factors that make up the dictionary.

Keywords: Lexicography, *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla),* Hulki Aktunç

Giriş

Sözlükler; bir dilin söz varlığını, kültürel geçmişini, yaşayış şekillerini yansıtan ve onu gelecek nesillere aktaran önemli kaynaklardandır. Temelinde sözlük olan sözlük bilimi, dillerin söz varlığını ortaya koyar ve sözlüklerin nasıl hazırlanması gerektiğini bilimsel ölçütlerle açıklamaya çalışır. Sözlük biliminin sunduğu yöntemlerle dillerin sözlükçülük tarihi ve geleneği hakkında araştırma yapılabilir.

Bugüne dek sözlük bilimi; sanat, meslek ve bilim kollarına bölünmüş bir şekilde ilerlemiştir (Boz, 2011: s. 12). Bu bölünmenin alan üzerinde çalışanları farklı ekol ve yaklaşımlara sürüklemesi, çalışma yapılan her dilde ve Türkçede, bir kavramın birden çok terimle belirtilmesi şeklinde tanımlanabilen çok terimliliği (terminolo gical overabundance) meydana getirmiş ve bu durum, sözlük bilimin sorunu hâline gelmiştir. (Sert, 2021, 63). Yani ortak terimler kullanılarak alanda terim birliğine gidilememiştir. Bazı araştırmacılar sözlüğün kuram ve yöntemlerini inceleyen kolunu "sözlükbilim" terimiyle karşılarken bazıları da "sözlükçülük" terimiyle karşılamaktadır.

Sözlük bilimi[2], Batı'da genellikle "lexicograpyh (leksikografi)" terimi ile karşılanırken Türkiye'de "sözlük bilim, sözlük bilimi, sözlükçülük, sözlük bilgisi"[3] gibi birden fazla terimle karşılanmaktadır. Yazım kurallarının farklı yorumlanması, "sözlük bilimi" ve "sözlükbilimi" şeklinde iki farklı yazımın ortaya çıkmasına neden olurken sözlük bilimi kapsamının farklı algılanması da terim çeşitliliğini doğurmuştur (Baskın, 2014, s. 446).

Boz, "leksikografi" için Türkçede daha çok "sözlükbilim" veya "sözlükçülük" terimlerinin kullanıldığını, konunun yeterince tartışılmamasından dolayı da bu terimler arasında henüz bir tercihin ön plana çıkmayıp bazı araştırmacıların her iki terimi de kullandıklarını ifade etmiştir. "Sözlükçülük" terimini tercih edenlerin temel dayanakları leksikografiyi bir bilim dalı yerine meslek alanı olarak görmeleri ve sözcüğün Türkçeye "sözlükçülük" olarak çevrilmesidir. "Sözlük bilim" terimini tercih edenlerin bir kısmı bu terimi sadece kuramsal leksikografi için, bir kısmı da hem uygulamalı hem de kuramsal leksikografi için kullanmıştır (Boz, 2011, s. 12-13).

Türklerde Doğu dünyası doğrultusunda gelişmiş bir sözlükçülük geleneği vardır. Bunun en eski ve en önemli kanıtı, 11. yüzyılda Türkçenin söz varlığı ve biçim bilgisi hakkında bilgi veren, Kâşgarlı Mahmûd'un Arapça olarak yazdığı *Dîvânü Lügati't-Türk*'tür. Kâşgarlı ile başlayan sözlükçülük geleneği

[2] Bu çalışmada yazım kuralı dikkate alınarak "sözlük bilimi" terimi tercih edilmiştir.

[3] Terim, Türkçe alanyazında araştırmacılar tarafından farklı adlandırılmıştır: sözlük bilimi (Topaloğlu, 1989, Korkmaz, 2007; Yüksel, 2005; Baskın, 2014), sözlükbilimi (Boz, 2011) sözlük bilgisi (Hengirmen, 1999; Vardar 2002), sözlükçülük (Akalın, 2010; Usta, 2010; İmer, vd., 2011), sözlük yazımı (Erikli, 2019).

günümüzde oldukça büyük bir hız kazanmış ve gelişme göstermiştir. Bu husta şüphesiz bilgi teknolojilerinin payı oldukça büyüktür.

Aarhus Üniversitesi Aarhus İşletme Fakültesi Sözlük Bilimi Araştırma Merkezi araştırmacıları tarafından "Sözlükbilimsel İşlevlerin Çağdaş Kuramı" (Bergenholtz, 1996, 1998; Tarp, 1992, 1994, 1995, 1998, 2000, 2001, 2002; Bergenholtz/Nielsen, 2002; Bergenholtz/Tarp 2002) geliştirilmiştir. Bu kurama göre sözlükte yer alan her yapının işlevinin sözlük kullanıcısına göre uyum hâlinde düzenlenmesi esastır. Bu kuram, kullanıcı-sözlük ilişkisini sözlük bilimsel çalışmaların merkezine koyar (Aslan, 2017, s. 40).

Amaç ve yöntem

Bu çalışmada Hulki Aktunç'un *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*'[4]nü sözlük bilimi verilerine ve ilkelerine göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada H. Jackson'un *Sözlükbilime Giriş*[5] adlı çalışmasında sözlük bilimiyle ilgili ifade ettiği teknikten yararlanılarak teorik sözlük bilimi çerçevesinde bir yöntem kullanılmıştır. Jackson, çalışmasında "Bir sözlük eleştirisi yapılırken amaç, hedef, kitle, sözcüksel bilgi türleri, madde çeşitliliği, madde örneklerinde doğruluk, netlik, sunum, sayfa ve madde düzeni, madde uzunluğu, kısaltmalar gibi ölçütler dikkate alınabilir." (Jackson, 2016, s. 253-265) ifadesinde bulunmuştur. Çalışmada bu ölçütler dikkate alınmıştır. Bunun yanında alanyazındaki sözlük bilimiyle ilgili çeşitli çalışmalardaki[6] verilen bilgiler ışığında *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* (BAS) sözlük bilimi açısından değerlendirilmiştir.

1. Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)

11. yüzyılda yazılan ilk Türk sözlüğü olarak kabul edilen *Dîvânü Lügati't-Türk'* ten itibaren Türk lehçe ve ağızlarıyla pek çok sözlük hazırlanmış ve bunlar üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunların bir kısmı da dilin alt katman alanları olan argo, terim, atasözleri ve deyimler, yer ve kişi adları gibi alanlarla ilgili sözlüklerdir (Akar, 2014, s. 28). Argo sözlüklerinin de bu alanlar içinde önemli bir yeri vardır. Dilimizde ilk örneklerine Türkçenin ilk sözlüğü olan *Dîvânü Lügati't-Türk'* te rastladığımız argo kullanımların Türkçedeki gibi diğer dillerdeki kullanım geçmişi de oldukça eskiye dayanmaktadır. Argo, sürekli değişkenlik gösterir. Argo sözcüklerin bir kısmı yok olup giderken birtakım sözcükler de argoya dâhil olmaktadır. Argo sözcükler ilgili dilin kültürel zenginliğini de ortaya koyar.

Argonun söz dağarcığı, genel dildeki kelimelere özel anlamlar verilip bazı kelimelerin anlamlarında özellikle değişiklik yapılarak aynı dilin lehçelerinden, ağızlarından veya yabancı asıllı unsurlarından yararlanılarak oluşturulur. Bu meydana getiriş sırasında da özellikle toplumda etkili olan modalardan/akımlardan yararlanılır. Bundan dolayı da her devrin bir argosu vardır denilebilir (Yüksekkaya, 2016, s. 90).

Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) (BAS) şimdiye kadar yayınlanan argo sözlüklerin içinde en kapsamlısıdır. Aktunç, sözlüğü hazırlarken önceki argo sözlüklerin yanında gazete, dergi, kitap taraması yapmış, ayrıca gözlem ve görüşmeler sonucunda elde ettiği malzemeleri de bunlara eklemiştir (2002, s.

4 Bu çalışmada ilgili sözlüğün 2002'de Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkan baskısı esas alınmıştır.
5 Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş* (Çev: Mehmet Gürlek-Ellen Patat). İstanbul: Kesit.
6 Hartmann, R. K. ve James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge Atkins, B.T.S., Rundell, M. (2008). The oxford guide to practical lexicography. New York: Oxford University Pres. Baskın, S. (2012). Eş-şüzûrü'z zehebiyye ve'l-kıtai'l-ahmediyye fi'l-lugati't-türkiyye (sözlükbilimsel bir inceleme). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aslan, E. (2017). Sözlükbilimsel İnceleme Yöntemi: Eser-i Şevket Örneği. Journal of Turkish Studies, 12(20), 35-70.

21-22). Sözlüğe yer yer jargon, kaba dil ve küfür olarak kabul edilen sözcük ve deyimleri de almış ve bunların birbirine karışmaması için de tanık cümlelere yer vermiştir. Yani sözlükte "argo, jargon, gizli dil" arasında bir ayrım yapılmadan hepsi aynı kategoride değerlendirilip madde başı olarak gösterilmiştir.

Kendini sözlük düşkünü olarak ifade eden Aktunç, Ferit Devellioğlu'nun *Türk Argosu* sözlüğünü incelemiş, inceleme sırasında belirlediği eksik maddeleri sözlüğün kenarlarına not alan yazar, bu notların madde sayısını aştığını görünce 1978'de argo sözlüğünü hazırlamaya karar vermiştir (2002, s. 377, 398). Aktunç, aynı zamanda A. Fikri'nin *Lügat-i Garibe*'si, Seyfettin Şimşek'in *Argo Lügatçesi*, Osman Cemal Kaygılı'nın *Argo Lugati* ve Mehmet Halit'in *İstanbul Argosu ve Halk Tabirleri* gibi argoyla ilgili önemli çalışmalardan da yararlanmıştır (2002, s. 21). Aktunç, bu çalışmaları ayrıntılı olarak incelemiş ve bu sözlüklerdeki eksiklikleri görüp sözlüğünde etimolojiye ve sözlük birimleriyle ilgili örnek cümlelere yer vermiştir.

Sözlüğün yazılışı yaklaşık 10 yıl sürmüştür (2002, s. 381). İlk baskısı 1990'da *Büyük Argo Sözlüğü* adıyla Afa Yayınları'ndan çıkmıştır. Bu ilk baskıda yaklaşık 5000 madde başı vardır. Sözlük, 1998 yılında ikinci kez Yapı Kredi Yayınları'ndan yayımlanırken ismi de *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* şeklinde değiştirilmiştir. Sonraki baskılarda kitabın ismi yeniden *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)* olarak değiştirilirken Aktunç, yeni maddelerle sözlüğü genişletmeye devam etmiş, son baskısında madde başı sayısı 5318'e ulaşmıştır. *Büyük Argo Sözlüğü* 2017 yılında Yapı Kredi Yayınları'ndan 11. baskısını yapmıştır.

Sözlüğün giriş kısmında "Argo ve Türkçede Argo Üzerine Genellemeler" başlıklı bir bölüm bulunmaktadır. Aktunç, bu bölümde öncelikle farklı çalışmalardaki argo tanımlarına yer vermiş ardından "genel argo" ve "alan argosu" terimlerini öneri olarak sunarak ayrıntılı bir şekilde açıklamış, bu tanımları bazı çizimlerle desteklemiş ve *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten argo örneklerine yer vermiştir. "Sözlüğün Nitelikleri" başlıklı bölümde ise sözlüğü hazırlarken yararlanılan kaynaklara, sözlükteki etimoloji bilgisine ve sözlük bilimi açısından yöntemine değinmiştir. Bu bölümden sonra gelen "kavramsal dizin" ve argo ile ilgili yararlandığı kaynakları verdiği liste, sözlüğün değerini artıran bölümlerdir. Ayrıca sözlüğün sonunda "Değinmeler (1, 2, 3, 4, 5, 6,7,8,9)" başlıkları altında da Türkçede argo üzerine düşüncelerini ifade etmiştir.

2. Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)'nün sözlük bilimi ilkeleri yönünden incelenmesi

Bir sözlüğün yazımı genel olarak iki aşamadan oluşur: Birinci aşama; sözlüğün amacı, kaynakları, yöntemi, malzemenin tespiti, sözlüğü hazırlayacak uzmanların seçimi gibi hususların planlandığı aşamadır. İkincisi ise yazım aşamasıdır. Bu aşama sözlüğün iç yapısını (İng. microstructure) ve dış yapısını (İng. macrostructure) oluşturma ve düzenlemedir. Madde başlarının yazımı, tanımlanması, örneklendirilmesi, köken bilgisinin verilmesi gibi sözlüğü oluşturan tüm birimler bu kısımda hem kuramsal hem de uygulamalı olarak sözlüğün yapısını oluşturur. Sözlüğü oluşturan tüm bu yapıların belli bilimsel ilke ve ölçütler doğrultusunda bir araya getirilmesi ve düzenlenmesi iyi bir sözlük ortaya koymada oldukça önemlidir (Gençer 2018, s. 11).

Sözlüklerin türü ve niteliği farklılık gösterse de her sözlükte değişmeyen belirli temel yapılar vardır. Sözlükleri birbirinden ayıran özellikler, ortak özelliklerden daha çok dikkate değerdir. Dolayısıyla sözlük incelemesi yapılırken tek bir şablona bağlı kalmak mümkün değildir. Farklı türdeki sözlüklerin, kullanıcı özelliklerine ve türünün gerektirdiği bazı özelliklere sahip olup olmaması, sözlükleri incelerken önemli

bir noktadır. Bir sözlük incelenirken sözlüğün türünden ve dış verilerden yola çıkılarak sözlük hakkında genel bir inceleme yapılması gerekir (Jackson, 2012: s. 120).

David Crystal, (1987, Akt. Kocaman, 1998, s. 113) bir sözlüğün değerlendirilmesinde 20 soru sorulabileceğini ve bu sorular dikkate alarak bilimsel, iyi temellendirilmiş bir sözlük seçimine ve hazırlanmasına yaklaşılabileceğini ifade eder. Bu sorular: **1**. Cilt dayanıklılığı, **2.** Kâğıdın niteliği, **3.** Madde başlarının açık yazılması, **4.** Aranan sözcüklerin bulunması, **5.** Uluslararası genel sözcükleri kapsaması, **6.** Ansiklopedik sözcük içermesi, **7.** Zor kavramlara ilişkin resim bulunması, **8.** Tanımların birbirinden açıkça ayrılması ve temelden ikincil anlamlara doğru sıralanması, **9.** Tanımların anlaşılır olması, **10.** Örneklendirmelerin gerçekçi ve yapaylıktan uzak olması, **11.** Kullanım bilgileri içermesi, **12.** Argo, resmî vb. biçem açıklamaları bulunması, **13.** Köken bilgisi vermesi, **14.** Heceleme, noktalama vb. konularda bilgi vermesi, **15.** Söyleyiş açıklamaları bulunması, **16.** Deyim, atasözü vb. içermesi, **17.** Eş-zıt anlamlı kelimeleri göstermesi, **18.** İlişkili sözcükleri çapraz gönderimle nitelemesi, **19.** Sözcüklerle ilgili dilbilgisi bilgileri sağlaması, **20.** Yararlı ekleri bulundurmasıdır.

2.1. Bütün yapı

Başvuru kaynaklarının, bütüncül yapı ve dış veriyi kapsayan bileşen kısımlarının bütününe *bütün yapı* adı verilir (Hartmann ve James, 1998, s. 93). Yani sözlüğü oluşturan unsurların tümü, *bütün yap*ıyı meydana getirir. *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*[7]'nde bütün yapıyı oluşturan unsurlar; sözlüğün sözcük listesi, sayfa numaraları, amaç/hedef kitle, sözlüğün türü, yararlanılan kaynaklardır.

2.1.1. Sözcük listesi ve sayfa numarası

BAS'ın ilk baskılarında toplam 5237 madde başı yer alırken son baskısında yeni eklemelerle toplam 5318 madde başı yer almıştır. Sözlüğün genel yapısına bakıldığında madde başlarının alfabetik olarak sıralanıp tüm harflerin büyük harfle yazıldığı ve her sayfada iki sütunun yer aldığı görülmektedir. Sözlük listesi 27. sayfadan 319. sayfaya kadarki kısımda yer alır. Sözlüğün sonunda kavramsal bir dizin bulunmaktadır. Kavramsal dizinde dildeki kavramların argo karşılıkları verilmekle birlikte aynı kavramla ilgili çevresel sözcük ve deyimler de madde başlıklarının altında verilmiştir.

2.1.2. Amaç/ hedef kitle

Sözlükler, kültür ve medeniyeti anlayıp yorumlamak için dilsel bir yardım sağlar. Gelişim için sözlük önemli bir araçtır. Sözlüklerin asıl amacı, toplumlar hakkında bilgi edinmek için dil ile ilgili bilgileri tam, doğru ve güvenilir şekilde sunmaktır.

Sözlüğün hazırlanış amacını belirleyip hedef kitleye uygun hazırlanması sözlük bilimindeki önemli esaslardan biridir (Usta, 2006, s. 226). Aktunç, BAS'ın hazırlanış amacını özellikle belirtmemiştir. İhtiyaçlar dikkate alındığında sözlükler, "çocuklar" ve "öğreniciler" olmak üzere iki grup için tasarlanmaktadır (Jackson, 2016, s. 129). BAS, "öğreniciler"e yönelik hazırlanmış bir sözlüktür. Bu bağlamda BAS'ın, akademik çalışma yapanlara, öğretmenlere/öğreticilere hitap edecek düzeyde olduğu söylenebilir.

[7] Çalışmanın bundan sonraki kısmında sözlüğün adı, BAS olarak ifade edilecektir.

2.1.3. Sözlüğün türü

Sözlük bilimi üzerine yapılan çalışmalarda sözlükler, belirli ölçüt ve özellikler dikkate alınarak sınıflandırılmaktadır. Sözlüklerdeki işlev çeşitliliği, bilgi teknolojilerinin, özellikle bilgisayarların önemli ölçüde gelişme göstermesi ve sözlük araştırmalarının artması, günümüzde birbirinden farklı çeşit sözlüğün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çeşitlilik, sözlüklerin bazı ölçütlere göre sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur.

Sözlükler, genel olarak filolojik ve ansiklopedik olmak üzere iki grupta incelenirken[8] Aksan (2009), üç grupta incelemiştir:

A. Bir veya birden çok söz varlığını ele alması açısından:
a. Tek dilli sözlükler,
b. Çok dilli sözlükler.
B. Alfabetik sıradan hareketle hazırlanma bakımından:
a. Alfabetik sözlükler,
b. Kavram alanı sözlükleri.
C. Ele alınan söz varlığının niteliğine göre:
a. Genel sözlükler,
b. Ağız ve lehçe sözlükleri,
c. Etimolojik (köken bilgisi) sözlükler,
d. Tarihsel sözlükler,
e. Eş anlamlı, zıt anlamlı, eşadlı kelime sözlükleri,
f. Terim sözlükleri (uzmanlık alanı sözlükleri),
g. Okul sözlükleri,
ı. Argo sözlükleri,
i. Yabancı kelimeler sözlükleri,
j. Yeni ögeler sözlükleri,
k. Metin sözlükleri,
l. Deyim ve atasözü sözlükleri,
m. Yanlış kullanılan ögeler (galat) sözlükleri,
n. Tersine sözlükler vb.

Aksan'ın yaptığı sınıflandırma dikkate alındığında BAS, bir veya birden çok söz varlığını ele alması açısından tek dilli, alfabetik sıradan hareketle hazırlanma bakımından alfabetik bir sözlük, ele alınan söz varlığının niteliğine göre de argo sözlüğüdür. Ayrıca etimolojik bilgi vermesinden dolayı yazarın deyimiyle "ilk etimolojik argo sözlüğü"dür. Aktunç, bu konuda eksiklerinin olduğunu özellikle belirtmiş, üstesinden geldiğini görünce sözlüğünde etimolojik bilgiler de verdiğini ifade etmiştir. Sözlüğün giriş kısmında özellikle bu konuya değinmiştir: "*Etimoloji vermek/vermemek benim için önemli bir ikilemdi. Önce her sözcüğün etimolojisini vermeyeceksem, hiç girmeyeyim bu işe, diye düşünmüştüm. Ancak üstesinden gelebildiklerimin sayısı arttıkça cesaretim de arttı. Yine de eksiklerim var. Hem de çok. Etimoloji, bazı durumlarda yalnızca sözcüğün-alfabetik olarak-geçtiği ilk maddede verilmiştir. İki*

[8] Sözlük türlerini üzerine Zgusta (1971, akt. Sterkenburg 2003), Atkins ve Rundell (2008, s. 24-25), Ölker (2011, s. 48), Baskın (2012, s. 395-400) gibi araştırmacılar sınıflandırma yapmışlardır.

avuntum var: Birincisi, etimolojik nitelikteki ilk argo sözlüğümüze girişmiş olmak; ikincisi de, sözlüğün ileriki basımlarında birçok eksiği giderme umudu." (Aktunç, 2002, s. 21).

2.1.4. Yararlanılan kaynaklar

Aktunç, sözlüğü hazırlarken 65 farklı kaynaktan yararlanmıştır. Yararlandığı ana kaynakları da sözlüğün sonunda belirtmiştir (2002, s. 403-406). Bu ana kaynaklardan 24'ü argo ile doğrudan ilgili kaynaklar (*Türk Argosu*-Ferit Devellioğlu, *Lehçetü'l Hakâyık*-Alî Bey, *Lûgat- Garîbe*-A. Fikrî, *Mecaz ve Argo Lügatçesi*- Seyfettin Şimşek…) 24'ü Türkçe Sözlük ve Ansiklopediler (*Divanü Lügati't-Türk*- Kâşgarlı Mahmûd, *Gencine-i Güftar/Farsça-Türkçe Lugat*-Ziya Şükûn, *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*-Ömer Asım Aksoy, *Derleme Sözlüğü 12 Cilt*-TDK, *Tarama Sözlüğü 8 Cilt*-TDK, *Türkçe Sözlük*-TDK, *İstanbul Ansiklopedisi*-Reşad Ekrem Koçu…), 9'u Türkçe-Yabancı dil sözlükleri (*Almanca-Türkçe Büyük Lugat*-Arif Cemil Denker-Bülent Davran, *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*, *Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük*- Tahsin Saraç …), 8'i de yabancı dildeki sözlük ve ansiklopedilerden oluşmaktadır. Aktunç, tanık kaynaklardan da yararlanmıştır. Bu kaynakları da yazma eserler, basılı yapıtlar, tiyatro gösterileri, karikatür albümleri ve görüşülerek bilgileri alınmış sözlü kaynaklar, gazete ve dergi gibi süreli yayınlar olarak ifade etmiştir.

2.2. Bütüncül yapı

Bütüncül yapı, sözlüğün en temel yapısını oluşturmaktadır. Madde başlarının sıralandığı ve düzenlendiği yapıdır. Madde başlarında olması gereken ana unsurlar şunlardır: **1.** Sözcüklerin tanımları, **2.** Okunuşları, **3.** Yazılışları, **4.** Vurguları, **5.** Hangi dilden oldukları, **6.** Gramer ulamları, **7.** Sözcüklerle ilgili örnek tümceler, **8.** Eş anlam ve karşıt anlam bulgusu, **9.** Çapraz göndermeler, **10.** Çizim ve resimler (Maclaren Ağbaba, 2007, s. 204).

2.2.1. Madde başı sıralanışı

Sözlük hazırlamanın önemli bir aşaması da madde başlarının düzenlenmesidir. BAS'ta madde başındaki deyimler, kelime grupları, isimler, sıfatlar; türlerine bakılmaksızın ilk harfine göre alfabetik olarak sıralanmıştır. Madde başları sayfanın sağında yer almış, tüm harfler büyük ve kalın puntoyla yazılmış, madde tanımından önce herhangi bir noktalama işareti konulmazken tanım cümlesinin ilk harfi büyük yazılmıştır:

Madde Başı		**Maddenin Dil Bilgisel Bilgisi**	**Maddenin Tanımı**
SUBİŞ		i. (ar. *sıbyan*, *sübyan*'dan sub-iş)	Çocuk; küçük yaştaki kimse; yeniyetme. SÜBÜŞ de denir.
SUCUK		i.	Zengin, kalantor, paralı kişi.
SU KAÇIRMAK		d.	Can sıkmak, bir davranışı araştırarak sinir bozmak.

SU KOYUVERMEK		d.	Tatsızlık çıkarmak; durumun gereklerine uygun davranmamak: "Kalleş top! Tam kafayla gol atacaktım. Su koyverdi..." (Oğuz Aral, **Utanmaz Adam**). SU SALIVERMEK biçiminde de söylenir.

Tablo 1: BAS'ta Madde Başı Düzeni/Sırası (s. 264)

2.2.2. Madde başı seçimi

Madde başı seçimi, sözlükler hazırlanmaya başlanmadan önce planlanması gereken ve sözlüğün hedef kitlesi ve amacına göre farklılık gösteren sözlük düzenleme aşamasıdır. Bu aşamada sözlüğe alınan madde başlarının seçimi bilimsel ölçütlerle desteklenmelidir (Bozkurt, 2017, s. 428). Aktunç, sözlüğün madde başı seçimini nasıl yaptığına dair ayrıntılı bilgi vermemiştir. Ancak sözlüğün ön sözündeki ifadelerinden kendinden önce argoyla ilgili yazılmış sözlüklerin, kitapların bu sözlüğe kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca ön sözde argo, jargon, kaba dile ait sözcük ve deyimlerin birbirine yakın olduğundan bazen karışıklığa sebep olduğunu ifade ederek bu sözcük ya da deyimleri tanıkları varsa sözlüğe aldığı hususunda açıklama yapmıştır: *"Bir konuda bile bile esnek davrandım: Yukarıda da belirtildiği gibi, argo/jargon/kaba dil/küfür... gibi ulamlardaki sözcük ve deyimler, zaman zaman birbirine çok yaklaşır. Hangisi hangi ulamdadır, karar verilmesi güçleşir. Böyle durumlarda, sözcük ya da deyimi çalışma dışına atmak yerine (özellikle tanığı bulunmuşsa) sözlüğe almak yolunu seçtim."* (2002, s. 22)

2.2.3. Madde başı ve madde başı türleri

Bir sözlükte madde başı olacak bağımsız ögeler; *ev, güneş, ben, süsengiller, ayol* gibi farklı nitelikteki bağımsız biçim birimlerdir. Bunlar, dilde kesinleşmiş yazım şekillerine uygun olarak, vurgu özellikleri; isim, sıfat, ünlem gibi sözcük türleri açısından dildeki yerleri gösterilerek sözlükte yer alır. Özel isimler, fiillerin çekimli şekilleri (*alsaydı, oturmuşmuş* gibi) söz varlığı içinde yer almaz (Aksan, 2009, s. 84).

BAS'ta madde başı sözcüklerin tamamının dil bilgisel kategorileri, yabancı kökenli sözcüklerdeki ses değişimi, sözcüklerin tanımları madde başından hemen sonra verilmiştir. Bir sözcüğün birden fazla anlamı varsa "●" işaretiyle bu anlamlar sıralanmıştır. BAS'ta her madde için sırasıyla şu yol izlenmiştir: Madde başı sözcük, türü (isim, fiil, sıfat, zarf vd.), sözcüklerin hangi dilden geldiğine dair köken bilgisi, anlamı, tanık cümlesi, varsa diğer kullanım şekilleri.

Sözlükte yapım eki alarak yeni bir sözcük türü oluşturmuş sözcükler, ayrı bir madde başı olarak değerlendirilmiştir:

KAFES	(ar. *kafas*'tan)	Hile, dalavere, tuzak. ● Yalan. ● Cezaevi, hapishane. ● Tevkif evi, tutuk evi; mahkûmun cezaevine konulmasından önce tutulduğu yer: "*Kafes içinde talim de yaptırıldı ve nedense koğuşlara gönderilmiyoruz.*" (Neyyire Özkan, **Cezaevi Cezaevi**)

KAFESÇİ	(ar. – türk.)	Dolandırıcı; hileli yollarla başkalarının parasını, malını ele geçiren kimse.
KAFESLEMEK	f. (ar.-türk.)	Eşanl. KAFESE ALMAK: "*...Paran var mı? Bu akşam bipişkin r rakı içelim." Ömer biraz evvelki derin sözlerine pek yakışmayan pişkin bir tavırla: "Yok ama, birini kafesleriz."...*" (Sabahattin Ali, **İçimizdeki Şeytan**).

Tablo 2: BAS'ta Madde Başı Türlerinin Gösterimi (s. 159)

Sözlükte deyimler, kelime grupları, birleşik fiiller de madde başı olarak verilmiştir:

GICIK OLMAK	d.	Eşanl. GICIK ALMAK, GICIK KAPMAK: "*Ha şunlara gıcık oldum. Yürü de konuşalım.*" (Oktay Arayıcı, Rumuz Goncagül). "*Ulaan petrol/Ben sana sana/Gıcığım Petro*l." (Hasan Kaçan, **Hasan'ın Saksısı**). (s. 122)
MANZARAYI ÇAKMAK	d. (ar.-türk.)	Durumu anlamak, bir ortam, bir hal ya da olayın aslını esasını kavramak: "*O Sadi bey de boş değil, değil ya, çakamadım onun manzarasını daha!*" (Orhan Kemal, Evlerden Biri). "*Herif ya manzarayı çaktı, ya da bir dümenine uydurd*u." (Tarık Dursun K., **Rıza Bey Aile Evi**). (s. 208)
PAPEL AĞACI	d. (isp.-türk.)	Enayi; aptallığı, deneyimsizliği yüzünden kumarda para kaybeden, sürekli hilye gelen kimse. (s. 234)
YAĞLI BOYA	d.	"*Çekilin, açılın, yol verin*" anlamlarında, kalabalığa karşı söylenir: "*Değmesin, yağlı boya, huoop, haydeee, kaçıl...*" (s. 303)

Tablo 3: BAS'ta Madde Başı Türlerinin Gösterimi

Bazı ekler de madde başı olarak verilmiştir:

-IZ	Sonek. Argo sözcük üretmede kullanılır.	● Dal-mak'tan [dal-ız] etmek; kaymak'tan [kay-ız] etmek vb.: "*Amucam ona yeni çıkan Avrupa "sitret minderi" satız etmiş.*" (Hasan Kaçan, **Eşşek Herif**). Ayr. bk. -İZ, -MASYON, -MENTO, -O, -OZ. (s. 145)
-MASYON	ek (türk. e.-ma; fr. sonek [tion], [tione]'dan b.)	Argo sözcükler oluşturmada kullanılmış sonek: "Atmasyon, uydurmasyon vb." (s. 210)

Tablo 4: BAS'ta Madde Başı Türlerinin Gösterimi

2.3. Parçacıl yapı

Parçacıl yapı diğer ifadeyle mikro yapı, madde başının biçimsel ve anlamsal özellikleri hakkında bilgi sağlar. Madde başının birden fazla çeşidi varsa bu bilgiler hem madde başı hem de alt madde başları için verilir (Hartmann ve James, 1998: 94). Buna göre parçacıl yapı, *biçimle ilgili bilgiler* ve *anlamla ilgili bilgiler* olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir. Sözlükteki biçimle ilgili bilgiler; yazım bilgisi, sesletim bilgisi, dil bilgisel bilgi; anlamla ilgili bilgiler; tanım, köken bilgisi, kullanım bilgisi, tanıklama/örnekleme ve çapraz gönderimden oluşmaktadır (Aslan, 2017, s. 51).

BAS'ta parçacıl yapıyı oluşturan unsurların düzenlenmesi, belirli bir ölçüde sağlanmıştır. Aşağıdaki tablolarda sözlükteki "direk" ve "kerez" madde başlarının parçacıl yapılarının nasıl oluşturulduğu gösterilmiştir:

Madde Başı	**Dil bilgisel Bilgi**	**Köken Bilgisi**	**Yazım Sesletim ve Bilgisi**	**Tanım**	**Kullanım Etiketi**	**Tanıklama/Örnekleme**	**Çapraz Gönderim**
DİREK		(es. türk. *tiremek*'ten)	-	Sayılardan bir; 1			—
				●1 numara	(Öğrenci için)		
				●As, birli	(İskambil oyununda)		
				●100 lira		"*Helbet birkaç direk bağırtırız.*" (Ahmet Çakal, **Serseriler Arasında**)	
				●1000 liralık			

Tablo 5: *Direk* Madde Başının Parçacıl Yapısı (s. 91)

Madde Başı	**Dil bilgisel Bilgi**	**Köken Bilgisi**	**Yazım Sesletim ve Bilgisi**	**Tanım**	**Kullanım Etiketi**	**Tanıklama/Örnekleme**	**Çapraz Gönderim**
KEREZ		çing.	(çing. *keres*'ten)	es. Yiyecek, içecek sunma, ikram	—	—	Bk. KERİZ, KİRİZ

Tablo 6: *Kerez* Madde Başının Parçacıl Yapısı (s. 175)

2.3.1. Parçacıl yapıda biçimle ilgili bilgiler

2.3.1.1. Yazım ve sesletim bilgisi

Sözlükte madde başı yazımının nasıl ve neye göre yapılacak olması, sözlük hazırlamadaki en önemli aşamalardan biridir. Yazım bilgisi, yazım kılavuzlarıyla ilgilidir. BAS'ta Türkiye Türkçesinden alınan madde başı sözcüklerde büyük ölçüde Türk Dil Kurumu'nun *Yazım Kılavuzu*'na uyulduğu görülmektedir.

Sesletim, yazımın ses bilgisel karşılığıdır. Sözcüğün yazılı ve sözlü ortamdaki karşılığını veren sesletim, ele alınan sözcüğün telaffuz biçimini sunar. Sesletim; bir sözcüğün sözlü ortamdaki biçimini, yazım bilgisi ise yazılı ortamdaki biçimini temsil etmektedir (Jackson, 2016, s. 156). BAS'ta Batı kökenli sözcükler, argodaki telaffuz biçimleriyle madde başı olarak verilmiş, parantezleme yöntemiyle sözcüğün

asıl dildeki yazılış biçimi verilmiştir. BAS, bir argo sözlüğü olduğundan argodaki sesletim biçimi esas alınmıştır.

ROTA	(ital. *rotta*'dan)	Tarz; yöntem; yol yoldam; yaklaşım: "*Suratındaki meymenete binaen kendisine Andavallı İzmayil denir. Bu herifin rotası şahsımızca malum.*" (Kemal Gökhan Gürses, **Aydınlarla Zontaların Savaşı**). (s. 249)
TOPOGRAFYA	(fr. *topographie*'den)	İnsanın genel görünümü; yapı, çehre; kılık kıyafet: "*Adam bu kocakarının topografyasını biraz daha ayrıntılı olarak görmek için geriye döndü.*" (Raymond Queneau-Tahsin Yücel, **Zazie Metroda**.) (s. 286)

Tablo 7: BAS'taki Yazım ve Sesletim Bilgisi Örneği

2.3.1.2. Dil bilgisel bilgi

Sözlüklerde düzenlenen dil bilgisel bilgiler; sözcük türü, sözcük yapımı, eş dizimlikler ve tümcecikler hakkında bilgi verebilir. Genel sözlüklerde bu bilgiler, kısaltmalarla gösterilir ve parçacıl yapıdaki yeri madde başı ile tanım arasındadır (Hartmann ve James, 1998, s. 64). Sözlüklerde her sözcük birimine ait sözcük sınıfları ve türlerinin bulunması sözlük biliminin bir geleneğidir (Jackson, 2016, s. 162). BAS da bu geleneğe uygun hazırlanmıştır. BAS'ta sözcük türleri olarak isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, ünleme yer verilmiştir ve bunlar sırasıyla "i., f., s., z., zf. ü." kısaltmalarıyla gösterilmiştir. Bu sözcük türleri, ilgili madde başından hemen sonra; etimoloji bilgisi, (varsa) söyleniş biçimleri ve tanımlardan önce verilmiştir.

Madde Başı	**Dil Bilgisel Bilgi**	**Köken**	**Tanım**
AYAKTA	z.	Kolayca, hemen:	*"Tabii, ayakta inanmış."* (Baskın Oran, **Nerde O Eski Mapusaneler**) (s. 47)
HAVAİ	s. ve i.	(ar. *hevâ*'dan osm. k.)	Hileli, civalı (zar, barbut zarı): "*(Havai) boy boydur. Hileli zardır.*" (Hulusi Kodaman, **Zar-Kâğıt Oyunları ve Hileleri**). Ayr. bk. HAVALI. (s. 137)
KEKLEMEK	f.	(ing.-türk.)	Aldatmak, kandırmak. (s. 173)
MAKARNA	i.	(ital. *maccheronico*'dan)	İtalyan para birimi, liret. (s. 203)
ŞOR	s.	es.	Bilgisiz; cahil. (s. 269)
VOYVO	ü.	(isp. *huevo*, "çürük yumurta"dan)	Birisiyle alay etmek için söylenir: "Ve delip geçer yedi kenti saatlerin en köründe/Halk kipiyle voyvooo! Ölüm! Ölüm! Tramvayları" (Ece Ayhan, **Vişneçürüğü Şiirler).** (s. 301)

Tablo 8: BAS'taki Dil Bilgisel Bilgilerin Gösterilmesi

Sözcük grupları olarak ikilemelerin yanında isim ve sıfat tamlamalarından oluşan deyimler de madde başı olarak verilmiş ve "d." kısaltmasıyla gösterilmiştir:

AVEL AVEL	zf. Eşanl. AVAL AVAL:	"*Onlar gülü eğlendiler, dans ettiler, biz naaptık? Avel avel seyrettik onları.*" (Ömer Pınar, **Sohbet Babında**) (s. 47)
BİTLERİ EŞEK OLMAK	d.	Sinirlenmek, asabı bozulmak: "*Hele bir "Garson" deyişi var ki ağabiy, bitlerin eşek değil, deve olur.*" (Attilâ İlhan, **Sokaktaki Adam)** (s. 59)
ÇENE SUYU ÇORBA	d. (fars. *çâne; şurba; türk.*)	Anlamsız, boş laf, gevezelik (s. 78)
TAŞLI KÖY	d. (türk.-fars. *kûy*'dan *köy*)	Mezarlık. (s. 275)
VOLTA VOLTA	d. (ital.)	"Yallah, hemen gidiş, savuşma" anlamlarında söylenir: "...Filiz'i atsa içine, buralardan volta volta!" (Orhan Kemal, **Bir Filiz Vardı**) ● (Emir biçiminde) "Yürü, git, defol" anlamında kullanılır. (s. 301)

Tablo 9: BAS'taki Dil Bilgisel Bilgilerin Gösterilmesi

Madde başı olarak verilen sözcüğün eş veya yakın anlamlarına bazen "bk. (bakınız)" şeklinde maddenin adı verilerek gönderme yapılmıştır:

KAFESLEMEK	f. (ar.-türk.)	Eşanl. KAFESE ALMAK: "*...Paran var mı? Bu akşam bipişkin r rakı içelim." Ömer biraz evvelki derin sözlerine pek yakışmayan pişkin bir tavırla: "Yok ama, birini kafesleriz."...*" (Sabahattin Ali, **İçimizdeki Şeytan**).
RAGULA	Bk. REGULA	(s. 248)
REGULA	(ital. *regola*'dan)	(Bir iş, bir oyun için) Kural. ● (Kişi için) Yaşama düzeni. (s. 248)

Tablo 10: BAS'taki Dil Bilgisel Bilgilerin Gösterilmesi

BAS'ta ara madde yöntemi uygulanmamış olup ara madde olması beklenen pek çok sözlük biriminin de madde başı olarak verildiği görülmektedir. Örneğin "Dümen: Yalan, hile" (s. 97) madde başından türetildiği ya da oluşturulduğu açıkça belli olan ve ara madde olması beklenilen "dümen burun, dümen çekmek, dümen çevirmek, dümenden, dümeni eğri, dümenine" gibi sözcük grubu ya da deyimler madde başı olarak gösterilmiştir:

DÜMEN	(ital. timone'den)	Yalan. ● Hile, dalavere. ● Rol
DÜMEN BURUN	d. es.	Eğri burun(lu kimse.)
DÜMEN ÇEKMEK	d.	DÜMEN (bk.) yapmak.
DÜMEN ÇEVİRMEK	d.	DÜMEN (bk.) hazırlayıp uygulamak.
DÜMENDEN	zf.	DÜMEN (bk.) yaparak, dümen amacıyla.
DÜMENİ EĞRİ	d.	Yampiri, yan yan giden (kimse, taşıt).

Tablo 11: BAS'taki Dil Bilgisel Bilgilerin Gösterilmesi (s. 97)

2.3.2. Parçacıl yapıda anlamla ilgili bilgiler

2.3.2.1. Tanım

Sözlük hazırlamada en önemli ve özen gösterilmesi gereken iş, tanımların verilmesidir. Kolayca yanlışlığa düşmeye ya da eksik anlatıma çok elverişli olan bu işlem ayrı bir uzmanlığı ve geniş bir kültürü gerektirir. Tanım sırasında öğelerin temel anlamı başta verilmeli; yan anlamları, bununla ilişkisine ve kullanım sıklığına göre sıralanmalıdır (Aksan, 2009, s. 85). Sözlükte tanımlamalar yaparken bazı ölçütlere dikkat etmek gerekir. Tanım içindeki bütün sözcükler açıklanmalıdır. Bir sözcük kendisinden daha basit sözcüklerle açıklanmalıdır. Tanım, gereğinden fazla sözcük içermemelidir. Tanımlanan sözcük ve türevleri-ayrıca tanımı verilmemişse-kendi tanımı içinde yer almamalıdır (Gencer, 2018, s. 77-78).

Bir sözlükte madde başında yer alan tanımlar/bilgiler sözlük türüne göre değişebilir. BAS, bir argo sözlüğü olduğundan madde başları, herkesçe anlaşılmayan sözcük ve deyimlerden oluşmuş ve tanımlar da buna göre verilmiştir. BAS'ta madde başlarının tanımları verilirken belirli bir standart gözetilmemiştir. Bazı maddelerin tanımları uzun olarak verilirken bazılarında kısa tanımlar verilmiştir. Bunun yanında tanımlar çoğunlukla Türk edebiyatı eserlerinden alınan cümlelerle örneklendirilmiştir.

GÜMLEMEK	f.	(Birisinin yüzüne) Yumruk atmak. Şamar vurmak. ● (Futbolda) Çok sert bir duruş yapmak. – Gol atmak. ● (Öğrenci için) Sınıfta kalmak. ● Boşa gitmek, heder olmak: "Neyse, olan oldu, biten bitti ve bizim gençlik ve bizim o saf, mâsum gençlikle birlikte bütün hayat da gümledi, gitti." (Osman Cemal Kaygılı, **Çingeneler**). (s. 128)
GÜMÜŞ	(es. türk. kümüş'ten)	Kadın. - Evli bulunan kadın; zevce. ● es. Saçkıran. (s. 128)

Tablo 12: BAS'taki Madde Başı Tanımı Örneği

Tanımlar verilirken ilgili sözcüğün önce temel anlamı, daha sonra varsa yan anlamlarının verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca bir sözcüğün temel anlamı dışında başka anlamları varsa bu tanımlar "●" işaretiyle verilmiştir:

KÜNYESİNİ SİLMEK	d. (ar. *kinâye*'den; türk. e. ve f.)	(Memur,, öğrenci vb. kimseyi) Sürmek, sürgün etmek. ● Kovmak, tard etmek. ● (Birisini) Öldürmek. Adını ortadan kaldırmak. (s. 196)

Tablo 13: BAS'taki Madde Başı Tanımı Örneği

Sözlükte eş anlamlılık ve işlevsellik tanım türleri kullanılmıştır. Eş anlamlılık tanım türüne sıklıkla başvurulmuştur. Madde başının anlamı verildikten sonra ilgili sözcüğün eş anlamlısı "Eşanl." kısaltmasıyla belirtilerek her iki madde başına da gönderme yapılmıştır:

MERDANE	(ar. *verdene*'den)	Falaka; karakolda, tutukevinde işkence yapmak için kullanılan falaka. Eşanl. KURU TEMİZLEME. (s. 214)
KURU TEMİZLEME	d. (ar. *temyiz*; türk.)	Falaka; karakolda, tutukevinde sanığı falakaya çekme. Eşanl. MERDANE. (s. 193)

Tablo 14: BAS'taki Maddelerin Tanımında Eş Anlamlılık Bilgisi

BAS'ta işlevsel tanım türü de nadir olarak kullanılmıştır. İşlevsel tanım, genellikle dilde bağımlı, anlamı olmayan biçim birimler için kullanılan bir tanım türüdür.

-İZ	sonek.	Argo sözcük oluşturmada kullanılır: " [Gir-mek]'ten [gir-iz], giriz etmek, girizlemek; [ver-mek]'ten [ver-iz] etmek vb. Ayr. bk. –IZ, -O, -OZ, -UZ, -ÜZ, -MASYON, -MENTO. (s. 154)
-ÜZ	Sonek.	Argo sözcük ve deyimler türetmede kullanılan sonek: [Öl-mek]'ten [öl-üz] etmek, [sök-mek]'ten [sök-üz] etmek vb. (s. 298)

Tablo 15: BAS'taki Maddelerin Tanımında İşlevsellik Bilgisi

2.3.2.2. Köken bilgisi

Kapsamlı olmayı amaçlayan bir sözlükte her sözlüksel birim için kendine has bir işlem, yazım, sesletim, çekimler, türetmeler, anlamlar, kökenler verilir (Jackson, 2016, s. 127-128). BAS, argo bir sözlük olmasına rağmen madde başı olarak verilen sözcüklerin yerli veya yabancı olup olmadığı bilgisini de verir. Sözlükte yabancı kökenli sözcüklerin hangi dilden oldukları, asıl biçimleriyle parantez içinde verilmiştir. Ayrıca sözcüğün üzerine Türkçe ya da yabancı bir ek gelmişse, bu eklerin de kökeni belirtilmiştir.

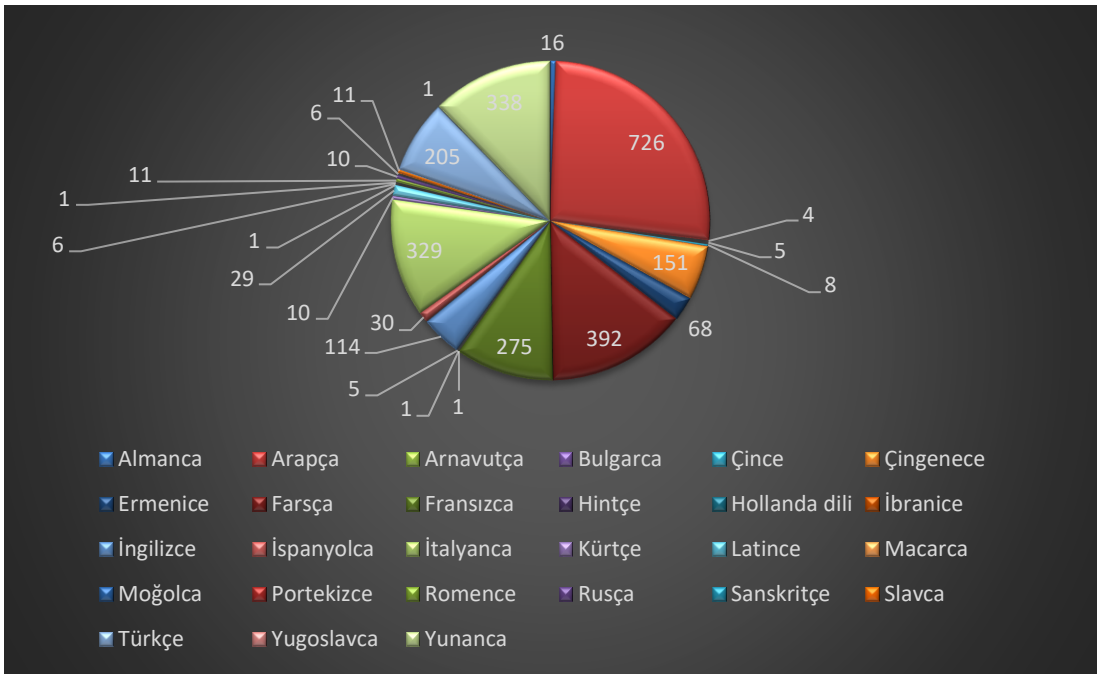
Madde	**Köken Bilgisi**	**Tanım**
ATMASYON	(türk. atmak; fr. sonek'ten n.)	Uydurma, yalan: "Atmasyon. Cevdet bunları kovboy dergilerinde okumuştur." (Orhan Kemal, **Sokakların Çocuğu**). (s. 46)

ÇORNACI	(çing.-türk. e.)	Hırsız: "Çoğu kişi onu "çornacı lubunya" olarak tanımaktadır." (Dr. Arslan Yüzgün, **Uçurum**). (s. 81)
TİP	s. ve i. (fr. *type*'ten)	Olağandışı, alışılmamış (kimse, nesne): "*Ne tip adam yahu, arabası bile tip.*" (s. 283)

Tablo 16: BAS'ta Köken Bilgisi Örnekleri

BAS'ta 5318 madde başının 2756'sında köken bilgisi verilmiştir. Sözlükteki kökeni verilen madde başlarının çoğunluğunu Arapça oluşturmaktadır. 2562 madde başının ise köken bilgisi yoktur. Köken bilgisi verilmeyen madde başlarının deyimlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 17: BAS'taki Madde Başlarının Köken Bilgisi Dağılımı



2.3.2.3. Kullanım bilgisi/etiketi

Tüm sözlükler, sözcüğün bulunduğu bağlamda bir şekilde sınırlanmış sözcükleri veya sözcüklerin anlamlarını işaretlemek için bir etiket setine sahiptir (Jackson, 2016, s. 166). Kullanım bilgisinde sözlük kullanıcısına madde başının farklı alanlara özgü bilgiler vererek tanımı daha belirgin hâle getirmek amaçlanır. Bir sözlükteki kullanım bilgisi/etiketi, maddelerin tanımını daha anlaşılır hâle getirir.

Sözlük hazırlayıcıları, merkeze aldıkları ölçütlere ve hedef kitlelerine göre sözlükte çeşitli sebeplerle sapmalar meydana getiren madde başlarını etiketlemeyi tercih ederler. Bu bağlamda etiketlerin en önemli işlevi, sözlük kullanıcılarına mevcut dilde yer alan özel kullanımlar ve tanımlar hakkında yol göstermek, onları uyarmaktır (Gencer, 2018, s. 232).

Kullanım etiketiyle ilgili farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Jansenn ve Verkuly (2003), etiketleri "grup etiketleri (bölgesel etiketler, zaman etiketleri, sıklık etiketleri, alan etiketleri) ve kılavuz etiketleri" olmak üzere iki ana gruba ayırarak incelerken Kilgarriff (2013) "dil bilgisel etiketler, kılavuz etiketleri, alan

etiketleri, bölgesel etiketler" şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmalara göre BAS'ta "dil bilgisel, bölgesel, zaman ve alan etiketleri" kullanılmıştır. "Dil bilgisi" ve "zaman etiketi" madde başından hemen sonra, "alan etiketi" tanımdan hemen önce parantezle verilmiştir.

Madde Başı	**Dil Bilgisi Etiketi, Zaman Etiketi**	**Alan Etiketi, Tanım**
HASIR OLMAK	d. (ar.-türk.)	(Kumarda, özellikle iskambille oynanan kumar oyunlarında) Yenilmek. Ayr. bk. HASIRA YATMAK. (s. 135)
KAKALAMAK	f.	**(Alışverişte)** Bir malı ederinden fazla satmak, kazıklamak. ● (Bıçak vb. araçlarla) Yaralamak. ● (Futbolda) Gol atmak: "Heriflere şimdi beşinciyi de kakalayalım da gönüller şen olsun..." (Oğuz Aral, **Utanmaz Adam**). (s. 159)
KARNIYARIK		**(Öğretmen vb. memur için)** Başlangıcında ve sonunda çalışılıp ortasında görev alınmayan gün. (s. 165)
TOPÇU	s. ve i.	**(Ticarette)** İflas etmiş; batmış (tüccar, kuruluş). ● **(Eğitimde)** Sınıfta kalmış (öğrenci). Okuldan kovulmuş (öğrenci). (s. 286)
YEMLEMEK	f.	**(Oyunda, dolandırıcılıkta)** Aldatmak amacıyla, durumu olduğundan iyi göstermek; örneğin, yenilir gibi yapmak, dolandırılacak kişiye küçük bir çıkar sağlamak. Eşanl. KALAMA VERMEK. (s. 309)
YOLLAR	**es.**	(Yankesici için) Saat kösteği. (s. 311)

Tablo 18: BAS'ta Kullanım Bilgisi/Etiketi Verilişi

2.3.2.4.Tanıklama/ örnekleme

Bir sözlükteki tanıklamanın temel amacı, sözlük kullanıcılarını bir sözcüğün cümle içindeki anlam ve konumu hakkında bilgilendirmektir. Sözlük adlarının başına veya sonuna getirilen "misalli, örnekli, örnekleriyle, tanıklarıyla, tanıklı" kelimeleri, o eserlerde tanıklama yönteminin kullanıldığını gösterir (Uysal, 2018, s. 39).

BAS'ta tanıklama yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Çeşitli edebî eserlerden alınan örnekler, tanım bilgisinin sonunda tırnak içinde ve italik olarak gösterilmiştir. Edebî eserlerin adı örnekten hemen sonra yazarıyla birlikte belirtilmiştir. Bir maddenin birden fazla tanımı varsa örnekler, ilgili tanımın sonunda verilmiştir.

ARPA		Bozuk para. ● Para: "Çifte nara atarlar ara sıra/Hele bir dokunsunlar/Arpasına." (Mahir Dedeoğlu, **Ahırda)**. "Arpan varsa bize birer çay salla baba..." (Süavi Süalp-Bülent Arabacıoğlu, **Gündüz İnsan Gece Hırt**). (s. 43)
BELEŞ	s. ve i. (ar. *bilâ şey*'den)	Parasız, bedava: "*İdare et, beleş olduğunu birbirlerine duyurup ne kadar sık gelirlerse, senin için de bizim için de o kadar fayda*!" (Mehmet Seyda, **Baba**). ● Çaba harcamadan, kolayca elde edilen (şey). (s. 55)
PIRPIRI	s. ve i. (yun. *porphyris*'ten)	Çapkın, uçarı, hovarda: "*Ne pırpırîye eyle meyil ne paşalıya/Olma sokak süpürgesi kadın kadıncık ol"(*Enderunlu Vâsıf, Tahmis-**Zenanname**). "*Çömlekçi çanakçı dilberi mühmel/Pırpırılar şâhı şikeste emel*" (anonim, **Hubanname-i Nev-edâ**). (s. 240)
UYANIK	s.	(Alay yollu) "Kendisini akıllı sanan kimse" anlamında söylenir: "Şu alaman uyanıklarına bak santra yapmak için çalkalayıp duruyorlar." (Oğuz Aral, **Utanmaz Adam**). "İki uyanık dip masaya iliştiler. Bir deste yirmialtı kâğıdı istediler." (Ahmet Çakal, **Serseriler Arasında**). (s. 294).

Tablo 19: BAS'ta Tanıklama Örnekleri

2.3.2.5. Çapraz gönderim

Çapraz gönderim, sözlükte bir işarettir ve sözlük kullanıcılarının sözlüğün farklı yerlerine erişmelerine yardımcı olur. Çapraz gönderimlerdeki amaç, sözlük kullanıcılarına ek bilgilere yönlendirmek ve sözlükte yerden tasarruf etmektir. Sözlük içi ve sözlük dışı olmak üzere iki çeşit çapraz gönderim vardır (Aslan, 2017, s. 62). Sözlük içi çapraz gönderim yöntemiyle sözlükte madde başı olarak gösterilen sözcüğün farklı yazımlarına ya da eş anlamlılarına bazı işaret ya da ifadelerle gönderimde bulunulur.

Sözlük içi çapraz gönderimde sözlük içinde yer alan başka bir maddeye gönderme yapılırken sözlük dışı çapraz gönderimde sözlük dışındaki başka bir esere gönderme yapılır. BAS'ta sadece sözlük içi çapraz gönderim vardır. Çapraz gönderim, aynı sözcüğün farklı yazımında ve eş anlamlı sözcüklerde yapılmıştır. Bunun için "bk. (bakınız)" kısaltması kullanılmıştır.

BOŞ VERMEK.	Bk. BOŞ GEÇMEK, BOŞ KOYMAK. (s.63)
FÜLFÜL.	Bk. KEYİF. (s. 117)

PAPS.	Bk. PAP. (s. 234)
TRAŞ.	Bk. TIRAŞ (s. 289)

Tablo 20. BAS'taki Sözlük İçi Çapraz Gönderim Örnekleri

2.4. Sözlüğü oluşturan diğer etmenler (Dış veri)

Bu bölüm baş, iç ve son veri başlıkları altında incelenebilir. Dış veri, sözlüğü oluşturan bileşenlerin/bütün yapının sözcük listesi dışındaki kalan diğer tüm bileşenleridir. Sözlükteki bütüncül yapı, dış veri tarafından tamamlanır (Hartmann ve James, 1998: s. 91).

Bir sözlükte sözlük listesinin öncesinde bulunan "sözlük dil bilgisi, kısaltmalar, kullanım kılavuzu, katkıda bulunanlar, ön söz, içindekiler, baş sayfa verilerinden oluşan kısım" baş veri; sözlük listesinin içinde olan ancak sözlük listesine dâhil olmayan verilere iç veri; sözlük listesinin bitiminden sonra yer alan "atasözleri, dizin, alıntılar, sözleşmeler, semboller, adlar" gibi verilerin olduğu kısım dış veri olarak adlandırılmaktadır (Aslan, 2017, s. 64). BAS'ta baş veri ve son veri bulunmaktadır. İç veri yer almamaktadır.

2.4.1. Baş veri

Sözlükte sözlük listesinden önce gelen verileri kapsar. Yani sözlüğün giriş kısmını kapsayan bölümdür. BAS'taki baş veri sırasıyla "yazar hakkında bilgi, başlık sayfası, künye, içindekiler, argoyla ilgili tanımlamalar, sözlüğün işlevleri, teşekkür yazısı, kısaltma listesi" unsurlarından oluşmaktadır. Sözlükte "ön söz" başlığı altında ayrıca bir bölüm olmayıp argoyla ilgili genel bilgilerin ve sözlüğün özelliklerinin verildiği giriş kısmında ön sözde verilmesi gereken bilgilere de değinilmiştir.

2.4.2. Son veri

BAS'ta sözcük listesinden hemen sonra kavramsal dizine yer verilmiştir. Kavramsal dizinde dildeki kavramların birebir argo karşılıklarını belirtmenin yanında aynı kavramla ilgili sözcük ve deyimler de madde başlıkları altında verilmiştir.

AÇIKLAMAK	Ergan etmek; Peluz etmek; Tınmak. (s. 321)
BİLGİN	Pabuçlu. (s. 329)
İLGİSİZ	Fransız. (s. 348)
ÖLÜMCÜL HASTA	Yolcu. (s. 359)
YAPMASI GEREKEN BİR ŞEYİ YAPMAMAK	Asmak; Çamura yatmak. (s. 371)

Tablo 17. BAS'taki Kavramsal Dizinden Örnekler

Kavramsal dizinden sonra "Değinmeler" başlıkları altında Aktunç'un argo üzerine söyleşileri ve yazıları yer almıştır. Sözlüğün en sonunda da sözlük hazırlanırken yararlanılan ana kaynakların künyesi verilmiştir.

3. Sonuç

Bu çalışmada Hulki Aktunç'un hazırladığı *Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla) (BAS),* tanıtılıp sözlük bilimi ilkeleri doğrultusunda incelenmiştir. Aktunç, bu sözlüğü hazırlarken önceki argo sözlüklerin yanında çeşitli gazete, dergi, kitap taraması yapmış ve çeşitli gözlem ve görüşmeler sonucu elde ettiği malzemeyi de buna eklemiştir. Bu inceleme sonucunda;

1. Dillerin kültürel zenginliğini yansıtan argo sözcükler, halkın yaratıcılığıyla gelişir. BAS da içerdiği 5318 madde başıyla Türk dilinin kültürel zenginliği yansıtmaktadır. Sözlük türü olarak incelendiğinde BAS'ın alfabetik şekilde sözcükten anlama doğru sıralandığı, tek dilli, argo sözlük özelliği taşıdığı ve ortamına göre basılı bir sözlük olduğu tespit edilmiştir.

2.Sözlükteki her parçacıl yapıda tüm madde başının yazım, sesletim, dil bilgisel bilgi, köken bilgisi, kullanım bilgisi/etiketi, tanık cümle ve çapraz gönderim bilgisi verilmemiştir. Bu bilgilerin tümünün yer aldığı bir madde başı yoktur. Ancak sözlük içi çapraz göndermeler dışında her madde başının tanımı yapılmıştır. Bunun yanında kullanım etiketlerine oldukça geniş yer verilerek madde içeriklerinin zenginleştirilmesi sağlanmıştır.

3. BAS, argo bir sözlük olmasına rağmen madde başı olarak verilen sözlük birimlerin yerli veya yabancı olup olmadığı bilgisini verir. Sözlükte Batı kökenli sözcükler, argodaki telaffuz biçimleriyle madde başı olarak verilmiş, parantezleme yöntemiyle sözcüğün asıl dildeki yazılış biçimi verilmiştir. Bu duruma, bir argo sözlüğü olduğundan argodaki sesletim biçiminin esas alınması etkili olmuştur. Bunun yanında sözlük biriminin üzerine Türkçe ya da yabancı bir ek gelmişse, bu eklerin de kökeni belirtilmiştir.

4. BAS'ta eklerin (-Iz, -Uz, -mAsyOn gibi) ve ara madde olarak alınması gereken birçok sözlük birimin (zarf, deyimler, kelime grupları) madde başı olarak gösterilmesi modern sözlük yapısına uymamaktadır. Diğer yandan madde başı olan sözlük birimin hangi dile ait olduğu bilgisi/etimolojik bilgisi, gramatikal türü, aldığı ekler gibi bilgilerinin verilmesi de sözlüğü değerli kılmaktadır.

5. Bir sözlükte madde başında yer alan tanımlar/bilgiler sözlük türüne göre değişebilir. BAS, bir argo sözlüğü olduğundan madde başları, herkesçe anlaşılmayan sözcük ve deyimlerden oluşmuş ve tanımlar da buna göre verilmiştir. Tanımlar verilirken ilgili sözcüğün önce temel anlamı, daha sonra varsa yan anlamlarının verilmesine dikkat edilmiştir. Bu özelliği ise onu modern sözlük yapısına yaklaştırmıştır.

6. BAS'ta tanıklama yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Çeşitli edebî eserlerden alınan örnekler, ilgili sözlük birimin daha iyi anlaşılması için de önemli bir araç olmuştur.

7. BAS'ta 5318 madde başının 2756'sında köken bilgisi verilmiştir. Sözlükteki kökeni verilen madde başlarının çoğunluğunu Arapça oluşturmaktadır. 2562 madde başının ise köken bilgisi verilmemiştir. Köken bilgisi verilmeyen sözlük birimlerinin büyük bir kısmı deyimlerden oluşmaktadır.

8. Bir sözlük bilimi geleneği olan sözlükte her sözcük birimine ait sözcük sınıfları ve türlerinin bulunması BAS'ta da görülmektedir. Sözcük türleri olarak isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, ünleme yer verilmiş ve bunlar, ilgili kısaltmalarıyla (i. (isim), f. (fiil), s. (sıfat), z. (zamir), zf. (zarf), ü. (ünlem)) gösterilmiştir.

Kaynakça

Akar, A. (2014). Türk Sözlükbiliminde Tanımsız Bir Alan: Sövgü Sözleri. *Dil Araştırmaları*, 14, 27- 33.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK.

Aktunç, H. (2002). *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*. İstanbul: Yapı Kredi.

Aslan, E. (2017). Sözlükbilimsel İnceleme Yöntemi: *Eser-i Şevket Örneği*. *Journal of Turkish Studies,* 12(20), 35-70.

Atkins, B.T.S., Rundell, M. (2008). *The oxford guide to practical lexicography*. New York: Oxford University Pres.

Baskın, S. (2012). *Eş-şüzûrü'z-zehebiyye ve'l-kıtai'l-ahmediyye fi'l-lugati't-türkiyye (sözlükbilimsel bir inceleme)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Baskın, S. (2014). Türkiye ve dünyada sözlük bilimi: tanımı, kapsamı ve diğer bilimlerle ilişkisi. *International Journal of Language Academy,* 2 (4), 445-457.

Boz, E. (2011). Leksikografi Teriminin Tanımı ve Türkçe Karşılığı Üzerine. *Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9-14.

Bozkurt, F. (2017). *Sözlükselleşme: Genel Sözlükler İçin Sözlük Birim Seçimi*. İstanbul: Kesit.

Gencer Kamacı, D. (2018). TDK Türkçe Sözlük'te Eskimiş Kullanım Etiketi Üzerine. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergis,* 6 (15), 232-240.

Gökter Gençer, B. (2018). *Tek Dilli Genel Sözlüklerde Tanım*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hartmann, R. K. ve James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.

Hengirmen, M. (1999). *Dil Bilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin.

Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş* (Çeviren: Mehmet Gürlek-Ellen Patat). İstanbul: Kesit.

Janssen, Maarten; Jansen, Frank ve Verkuly, Henk (2003), "The Codification of Usage by Labels", A Pratical Guide to Lexicography, Ed. Piet van Sterkenburg, Amsterdam: John Benjamin Pub., ss. 297-311.

İmer, K., Kocaman, A. Özsoy, A. S. (2011) *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Kilgarrif, Adam (2013). Using Corpora as Data Sources for Dictionaries. *The Bloomsbury Companion to Lexicography*, Ed. Howard Jackson, London: Bloomsbury, ss. 87-90.

Kocaman, A. (1998). Dilbilim, Sözlük ve Sözlükçülük. *Kebikeç,* 6, 111-113.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Maclaren Ağbaba, G. (2007). *Türkçe Sözlüklerdeki tanımlarda eylemden türemiş sözcüklerin üye ve rol yapısının yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60.

Sert, G.(2021). "Sözlükbilim Terimleri Üzerine Bir Değerlendirme". Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi, Sayı: 2021/3, Aralık, s. 61- 78.

Sterkenburg, P. van (2003). *The dictionary: definition and history, A practical guide to lexicography* (Ed. Piet van Sterkenburg). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.

Usta, H. İ. (2006). Türkçe sözlük hazırlamada yöntem sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), 223-242.

Uysal, İ. N. (2018). Sözlükler Tanıklarla Daha Zengin, Daha İşlevsel: Türkçe Sözlük'e Tanıklar. *Türk Dili Dergisi*, CXIV/793, 39-46.

Usta, H. İbrahim (2010). Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları* Dergisi, (7)2, 92-101.

Ülkü, V. (1991). Yabancı kelimeler-Yerlileşmiş Kelimeler ve Uluslararası Kelimeler. *Türk Dili Dergisi*, 476, 81-87

Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual

Yüksekkaya Sağol, G. (2016). "Argo Sözlükleri". *Argo*. (Ed. Emine Gürsoy Naskali ve Gülden Sağol Yüksekkaya). *İstanbul: Ka Kitap, 89-112*.

31. Birleşik isimlerde vurgu

Muzaffer MALKOÇ[1]

APA: Malkoç, M. (2022). Birleşik isimlerde vurgu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 523-531. DOI: 10.29000/rumelide.1221903.

Öz

İki veya daha fazla ismin aralarında bir çekim eki olmaksızın bir araya gelerek bir nesneye ad oluşturan birleşiklere birleşik isim denir. Morfolojik olarak birleşik isimler çok çeşitli yapılardan oluşurlar ve yapılarına göre vurguları da değişir. Yani bir kelimenin belirli bir hecesine yapılan baskı birleşik ismin morfolojik yapısına göre sabit değil, değişkendir. Belirtili birleşik isimler farklı yapılarda oluşmasına rağmen vurgu genel olarak belirten üzerinde bulunur: *t**a**ş fırın*, *ç**a**yevi* gibi. Kaynaşmış birleşik isimlerde ise vurgu birleşik ismin morfolojik yapısına göre değişir. İyice kaynaşmış birleşik isimlerde mesela *karab**a**ş*, *hanımel**i*** gibi birleşiklerde vurgu yalın isimlerde olduğu gibi son hece üzerindedir. Bu gruba ait olan kaynaşmış birleşik isimlerde mesela *sırt**ı**kara*, *başt**a**nkara, gün**e**bakan* gibi isimlerde vurguyu iki isim arasındaki ek alır. Belirtisiz birleşik isimler de farklı yapılardan oluşurlar. Bitişik yazılan belirtisiz birleşik isimlerde vurgu öbeğin son hecesindedir, *alışver**iş,** demirb**a**ş* sözcüklerinde olduğu gibi. Ayrı yazılan belirtisiz birleşik isimlerde mesela *ş**a**ir yaz**a**r* (Sezai Karakoç)*, f**e**n edebiy**a**t* (fakültesi) gibi birleşiklerde ise vurgu her iki kelimenin kendi vurgusu olur. Bir de ayrı yazıldığında bir cümle statüsünde olan kalıplaşmış birleşik isimler vardır, mesela *kuşkonm**a**z*, *gündönd**ü***, *imambayıld**ı*** gibi. Bu birleşik isimlerde vurgu öbeğin ikinci unsurunun son hecesindedir. Böyle birleşik isimler ayrı yazıldığında ise vurgu ilk unsur üzerinde olur, mesela *k**u**ş konmaz*, *g**ü**n döndü*, *im**a**m bayıldı* gibi.

Anahtar kelimeler: Birleşik isim, vurgu, belirtili birleşik isim, belirtisiz birleşik isim.

Accent in the compound nouns

Abstract

Compounds that form a name for an object by combining two or more nouns without an inflectional suffix are called compound nouns. Morphologically, compound nouns consist of a wide variety of structures and their accent varies according to their structure. Although the determinative compound nouns also occur in different structures, the accent is generally on the first element of the word: *t**a**ş fırın* ‘stone oven’, *ç**a**yevi* ‘tea house’. In fused compounds, the accent changes according to the structure of the compound noun. In compound nouns that are well fused, such as *karab**a**ş* ‘sheep dog’, *hanımel**i*** ‘honeysuckle’, the accent is on the last syllable, as in plain nouns. In the fused nouns belonging to this group, for example, the suffix between the two nouns takes the accent in the nouns such as *sırt**ı**kara* ‘bluefish’, *gün**e**bakan* ‘sunflower’ and *başt**a**nkara* ‘tit’. In copulative compound nouns written adjacent, the accent falls on the last syllable of the phrase, as in the word *alışver**iş*** ‘shopping’. In the copulative compounds that are written separately, such as *ş**a**ir yaz**a**r* ‘poet-author’, both words carry their own accent. There are also stereotypical compounds that are a sentence when written separately, such as *kuşkonm**a**z* ‘asparagus’, *gündönd**ü*** ‘sunflower’, *imambayıld**ı*** ‘food with

1 Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, muzaffer.malkoc@web.de, 0000-0002-4443-413X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221903]

aubergine'. In these compounds, the accent falls on the last syllable of the second element of the phrase. When such compounds are written separately, the accent is on the first element, for example, *k**u**ş konmaz* 'the bird does not land', *g**ü**n döndü* 'the day has turned', 'im**a**m bayıldı', 'the imam fainted'.

Keywords: Compound nouns, accent, determinative compounds, copulative compounds.

1. Giriş

Vurgu, kullandığımız kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Ergin (1981, s. 103)'in ifadesiyle "vurgu bir kelimede diğerlerinden kuvvetli bir şekilde çıkarılan hece üzerindeki baskıdır." Bu bağlamda Türkçe "hafif vurgulu bir dildir" (Ergin, 1981, s. 103). Öyle ki "vurgulu ve vurgusuz heceler arasında fazla bir kuvvet farkı yoktur" (Ergin, 1981, s. 103). Bu, şu demektir: Hafif vurgulu bir dil olan Türkçede vurgulu ve vurgusuz hece birçok kelimede ayırt edilemeyebilir. Bununla birlikte genel olarak "Türkçe kelimelerde çoklukla son hece vurgulu olur" (Banguoğlu, 1986, s. 82). Fakat sözcük ek aldığı zaman ise vurgu onun üzerine kayar: "Ekleme sırasında hemen bütün üretim ekleri ve çekim eklerinin çoğu, fazla hece teşkil ediyorlarsa tabanın son hecesinde bulunan vurguyu kendi kurdukları heceler üzerine çekerek kelime sonuna doğru yürütürler" (Banguoğlu, 1986, s. 84). Vurgu genellikle kelimedeki vokal üzerinde olur. Be sebeple çalışmamızda, kelimelerdeki vurgulu vokaller kalın yazılarak belirtilmiştir.

(1)

a) *sam**a**n*

b) *saman**ı**k*

c) *samanlıkl**a**r*

d) *samanlıkları*

e) *samanlıklarınd**a***

Banguoğlu (1986, s. 84): "Ancak vurgu tabanın son hecesinde değilse bu ekler vurguyu üzerine çekemezler." Lewis (2000, s. 36) de aynı noktaya işaret ederek aşağıdaki örnekleri vermiştir:

(2)

a) *t**e**yze*

b) *t**e**yzeniz*

c) *t**e**yzenize*

Bu sözcüklerde görüldüğü gibi Türkçede vurgunun yeri sabit değil, değişkendir. Birleşik isimlere gelince birleşik kelimelerde vurgu konusu dil bilimi araştırmalarında hemen hemen hiç işlenmemiştir. Bu konuda en kapsamlı araştırmayı Demircan (1977) yapmıştır. Demircan (1977), özellikle kelime gruplarındaki vurgu ile birleşik isimlerde vurguyu mukayese ederek açıklamaya çalışmıştır. Fakat Demircan'ın bu çalışmasında birleşik isimler tasnif edilerek sistematik bir araştırma yapılmamıştır. Öyle ki birleşik kelime çoğu kez isim tamlamasıyla karıştırılmıştır. Demircan (1977, s. 265) *çocuk oyuncağı*

kelimesi için "çocùk + oyuncàk [...] anlamıyla bir tamlama, kolay iş anlamıyla da bir birleşik sözcüktür" tanımını yapmaktadır. Hâlbuki Ergin (1981, s. 382) anlam gözetmeksizin *su yolu*, *masa ayağı*, *kuş kafesi* gibi sözcükler için "hep birleşik isim durumundadırlar" ifadesini kullanmaktadır. Buna göre *çocuk oyuncağı* her durumda bir birleşik isimdir. İşte bu sebeple biz bu araştırmamızda önce Türkçede birleşik ismin tanımını yapıp, birleşik isimleri tasnif ederek birleşik isimlerde vurgu konusunu ele alacağız.

2. Birleşik isimlerin tanımı, tasnifi ve vurgusu

Birleşik isimlerin tasnifine geçmeden önce birleşik ismin tanımını kısaca özetleyelim. Zira Türkçe dil bilgisi kitapları (Korkmaz, 2009; Ediskun, 1996; Ergin, 1981; Gencan, 1979) incelendiği zaman birleşik isme istinaden çelişkili tanımların yapıldığını görülmektedir. Bu tanımlardan günümüzde en çok kabul gören birleşik isim tanımını ise Ergin (1981) şu şekilde yapmıştır:

> "Birleşik isim bir nesnenin ismi olmak üzere yan yana gelen birden fazla ismin meydana getirdiği kelime grubudur. Bir nesnenin çok defa tek tek de adı olan isimler aynı nesneyi karşılamak, aynı nesneye beraber ad olmak için doğrudan doğruya, eksiz olarak yan yana gelir ve birleşik isim yaparlar" (Ergin, 1981, s. 385).

Bu tanıma göre en az iki isim arasına herhangi bir çekim eki girmeksizin yapılan birleşikler, birleşik isim sayılır ve iki unsurdan oluşur. İkinci unsur, birleşiğin başıdır.[2] Genel Türkçe dil bilgisi kitaplarımızın birçoğunda birleşik isimler, kelime grupları veya öbekleri adı altında ele alınarak vurgu konusu işlenmiştir (Ergin, 1981, s. 374; Banguoğlu, 1986, s. 87). Biz bu çalışmamızda Türkçede birleşik isimleri üç gruba ayırarak birleşik isimlerde vurguyu şu şekilde ele alacağız:

1. Grup:

Belirtili birleşik isimler:

Türkçede belirtili birleşik isimler iki unsurdan oluşmaktadır: Birinci unsur belirten, ikinci unsur ise belirtilendir (bz. Malkoç, 2018). Morfolojik olarak da belirtili birleşik isimler çeşitli yapılardan oluşur. Hem bitişik hem de ayrı yazılan belirtili birleşik isimler vardır. Birleşik isimlerde vurguya gelince genel olarak belirtili birleşik isimlerde ilk unsur, ikinci unsuru niteler ve vurgu ilk unsurun üzerinde bulunur: "Belirtme öbeklerinde vurgulu hece hemen daima belirtenin vurgulu hecesidir" (Banguoğlu, 1986, s. 87). Burada Kolcu daha açık bir ifade kullanmaktadır: "Birleşik kelimelerde vurgu çoğu kez belirten üzerindedir" (Kolcu, 2010, s. 68). Esasen hemen hemen bütün kaynaklarda belirtili birleşik isimler için bu ifade kullanılmaktadır. Yani bir birleşik isim olan (3) *buğd**a**y ekmek* anlam bakımından buğday unundan yapılmış bir ekmek anlamına gelmektedir, yani ilk unsur ikinci unsuru nitelemektedir. Buna göre vurgu ilk unsur olan *buğday* sözcüğünün ikinci hecesi olan *-d**a**y* üzerindedir. Belirtili birleşik isimlerdeki vurgu sıfat tamlamalarındaki vurgu ile aynıdır. Mesela *buğday* sözcüğü yerine *beyaz* sözcüğünü kullanırsak, yani *beyaz ekmek* gibi bir isim tamlaması -biz buna isim grubu diyoruz- meydana gelir. Bu isim grubunda da vurgu ilk unsur olan *beyaz* sözcüğü üzerindedir:

(4) *bey**a**z ekmek*

Bu kelime grubunda ilk unsur bir sıfat olup ikinci unsuru nitelemektedir. Anlam olarak beyaz undan yapılmış bir ekmek anlamını taşır, fakat böyle bir yapı birleşik isim sayılmaz.

[2] Türkçede birleşik ismlerin yapısı ve özellikleri için bkz. Malkoç, 2018.

Belirtili birleşik isimlerde morfolojik olarak ikinci unsur iyelik eki de alabilir:

(5) *mutf**a**k dolabı*

Kelimenin morfolojik yapısı {mutfak} + {dolab} {ı} şeklindedir. Anlamı ise mutfak aletlerinin yerleştirilmesi için yapılmış özel dolaptır. Bu anlamda ilk unsur ikinci unsuru nitelemekte ve vurguyu üzerine çekmektedir. Yani vurgu (3)'te olduğu gibi ilk unsurun ikinci hecesindedir.

Belirtili birleşik isimler her zaman ayrı yazılmaz, bitişik yazılan birçok birleşik isim mevcuttur:

(6) *ç**a**yevi*

Bu birleşik isim morfolojik olarak {çay}+{ev}{i} yapıdan oluşmaktadır. Anlamı ise içerisinde çay kahve vb. içeceklerin hazırlandığı ve içildiği yer demektir. Tek bir kelime olmasına rağmen vurgu tek kelimelerde olduğu gibi son heceye doğru yürümez. Bu kelime belirtili birleşik isim olduğu için vurgu belirten üzerindedir, yani vurgu *çay* sözcüğü üzerindedir.

Belirtili bileşikler sadece [isim]+[isim] yapısından oluşmaz, [isim]+[sıfat] yapısından oluşan belirtili sıfatlar da mevcuttur:

(7) *s**ü**tbeyaz*

Bir isim ve bir sıfattan oluşan bu birleşik sıfat süt gibi beyaz anlamında olan bir sıfattır ve vurgu belirten üzerinde bulunur.

Belirtili birleşik isimlerden sayılan ikinci bir alt grup olan birleşik kelimeler vardır. Şimdi bu gruba giren birleşik isimlerde vurguyu inceleyelim.

2. Grup:

Kalıplaşmış (veya kaynaşmış) birleşik isimler:

Bu gruba giren birleşik isimler bir nesnenin, bir insanın, bir bitkinin veya bir hayvanın özelliğini taşır, fakat nesnenin, insanın veya hayvanın adı kelimede zikredilmez, sadece ona bir isnat vardır. Korkmaz'ın ifadesiyle: "Birçok bitki, çiçek, eşya, âlet ve nesne adları ile bir kısım yer adları bu yolla yapılırlar" (Korkmaz, 2009, s. 137). Bu gruba giren birleşik kelimeler kalıplaşmış veya kaynaşmış genelde bitişik yazılan birleşik kelimelerdir. Bu kelimelerde vurgu kelimenin morfolojik yapısına göre değişir. Bu gruba giren birleşiklerde vurguya istinaden Banguoğlu (1986, s. 88) aşağıdaki görüşü vurgulamaktadır: "Bunun gibi eski kaynaşmış birleşiklerde vurgu son heceye doğru yürümüş bulunur." Ergin (1981, s. 393) de aynı doğrultuda görüş bildirmiştir: "İsnat grubunda vurgu ikinci unsurdadır. İsnadın vurgusu kuvvetlenerek grubun vurgusu olur."

(8a) *karab**a**ş*

Bu birleşik kelime bir sıfat ve bir isimden oluşmuştur, yani [kara]+[baş] ve bitişik yazılır. Ayrı yazılırsa birleşik kelimeden çıkar ve bir kelime grubu adını alır, ayrıca hem birleşiğin anlamı değişir hem de vurgusu. Korkmaz (2009, s. 137) da aynı doğrultuda görüş bildirerek bir kelime grubu veya takımı olan *açık göz* ile bir birleşik kelime olan *açıkgöz* arasındaki anlam farkını belirterek yazılışlarına göre

vurgularının da değiştiğini açıklamaktadır, yani vurgu *açık göz* kelime grubunda ilk unsur üzerinde, *açıkgöz* birleşik kelimede ikinci unsur üzerindedir. Bu görüş daha birçok Türkolog tarafından desteklenmektedir:

"İyice kaynaşmış bileşiklerde vurgu -yalın sözcüklerde olduğu gibi- son hecededir: *karagöz* [...] Oysa *kara göz* sıfat takımında vurgu **ra** hecesindedir" (Gencan, 1979, s. 241).

Anlam bakımından incelersek *karabaş* çoban köpeğinin adıdır ve bu tip birleşiklerde vurgu son hecede olur. Eğer bu birleşik ayrı yazılırsa kara bir baş, kırmızı veya sarı bir baş değil anlamındadır. Bu durumda bir kelime grubu oluşur ve vurguyu ilk unsur olan *kara* kelimesinin son hecesi alır. Bu gruba giren ve vurgusu son hecesi üzerinde olan daha birçok birleşik kelimeler sayabiliriz (bkz. Korkmaz, 2009, s. 140-142):

b) *kababur**u**n*: Irmak ve göllerde yaşayan küçük bir balık demektir.

c) *küçükay**ı***: Büyükayı'nın tersi durumunda bir takımyıldız anlamındadır.
d) *kırkay**a**k*: Taşların altında yaşayan vücudu yuvarlak ve uzun bir böcektir.

e) *düztab**a**n*: Tabanı kemerli olmayan, düz olan kimsedir.

vs.

Türkçede iyice kaynaşmış birleşik kelimeler sadece bir sıfat ve bir isim kaynaşmasından oluşmaz, iki ismin kaynaşmasıyla oluşan pek çok kaynaşmış birleşik isim vardır. Aşağıda bunları inceleyelim.

(9) *önay**a**k*

İki isimden oluşan bu birleşik bir başkasına örnek olmak üzere bir işe ilk başlayan öncü anlamındadır ve vurgu son hece olan *-yak* üzerindedir. Birleşik ayrı yazıldığı zaman *-ön ayak* gibi- belirtili birleşik kelime olur ve vurguyu ilk unsur alır (bkz. Demircan, 1977, s. 264). *Ayşekadın* da bu birleşikten sayılır, bu sebeple vurgusu son hecesi üzerindedir.

(10a) *aslanağz**ı***

İki isimden oluşan bu birleşik kelimenin ikinci unsuru bir iyelik eki almıştır, yani morfolojik olarak {aslan}{ağz}{ı} gibi bir yapı oluşmaktadır. Bu tip birleşik kelimelerde de *önay**a**k* birleşik kelimesi gibi vurgu ikinci unsurun son hecesindedir. *Aslanağzı*, aslan ağzını andıran turuncu, pembe, beyaz, kırmızı ve sarı renkte çiçekler açan bir bitki demektir. Birleşik ayrı yazılırsa anlamı ve vurgusu da değişir, yani *aslan ağzı* herhangi bir aslanın ağzı anlamlı olan bu birleşikte vurgu ilk unsurdadır (bkz. Demircan, 1977, s. 264). Bu anlamda birleşik, belirtili birleşik kelime olur. Bu gruba ait olan diğer birkaç birleşik isim şunlardır:

b) *keçiboynuz**u***: Keçi boynuzuna benzeyen, baklagiller familyasına ait, tatlı ve oldukça sert bir bitkidir. Bileşiğin vurgusu ise iyelik eki olan –u üzerindedir.

c) *keç**i** boynuzu*: Herhangi bir keçinin boynuzu anlamındadır ve vurgu ilk unsur üzerindedir.

d) *kargaburn**u***: Uçları karga gagasına benzeyen bir alettir. Vurgusu ise son hece üzerindedir.

e) *karg**a** burnu*: Herhangi bir karganın burnu demektir ve vurgu ilk unsurun son hecesindedir.

f) *hanımel**i**:* Korularda, çalılıklarda yetişen bir çiçek adıdır ve vurgusu son hece üzerindedir.

g) *han**ı**m eli*: Herhangi bir hanımın eli demektir ve vurgusu ilk unsurun son hecesindedir.

h) *kedigöz**ü**ü*: Taşıtların arkasında kedinin gözüne benzeyen işaret lambasıdır ve vurgusu son hecenin üzerinde bulunur.

i) *ked**i** gözü*: Herhangi bir kedi gözü demektir ve vurgusu ilk unsurun son hecesinde bulunur.

j) *kadınbud**u***: Yumurtaya bulanarak yağda kızartılan bir tür pirinçli veya bulgurlu köfte.

k) *kad**ı**n budu*: Herhangi bir kadın budu anlamındadır ve vurgu ilk sözcük üzerindedir.

vs.

Bu gruba giren morfolojik olarak iki unsur arasında bir ek alan başka birleşik isimler vardır. Böyle birleşiklerde kelimenin vurgusu iki unsurun arasında bulunan ek üzerindedir. Bu doğrultuda Banguoğlu (1986, s. 84) *baş**ı**boş* sözcüğünü, aynı şekilde Gencan (1979, s. 240) da *karn**ı**yarık* sözcüğünü örnek vererek vurgusunun -ı- üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca TDK Güncel Türkçe Sözlükte[3] bu tip isimlerin vurgusunun hep iki unsur arasındaki ek üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda bu tip birleşiklerden önemli olan birkaçını aşağıda inceleyelim:

(11) *sırt**ı**kara*: Sırtı, kara olan bir tür lüfer demektir. Birleşiğin vurgusu ise iki unsur arasındaki iyelik eki olan **-ı-** üzerinde bulunur.

(12) *gün**e**bakan*: Ayçiçeği demektir. Vurgusu iki unsur arasındaki -**e**- üzerindedir.

(13) *başt**a**nkara*: Ötücü kuşlar familyasından güçlü ve sivri gagalı bir kuş türüdür. Birleşik ismin vurgusu iki unsur arasındaki -**tan**- üzerinde bulunur.

Buraya kadar açıkladığımız birleşik isimlerden başka bitişik yazılan ve ayrı yazıldığında bir cümle statüsünde olan birkaç birleşik isim vardır. Aşağıda bu birleşik isimlerde vurgu konusunu açıklamaya çalışalım.

(14) *kuşkonm**a**z*: Halk dilinde serçe otu olarak bilinen taze sürgünleri yenen bir bitki türüdür. Birleşik ismin vurgusu ise ikinci unsurun son hecesi üzerinde bulunur. Birleşik isim ayrı yazıldığında yani *k**u**ş konmaz,* o zaman vurgu ilk unsur yani *k**u**ş* üzerindedir.

(15) *gündönd**ü**ü*: Bir çiçek olan *gündöndü* çiçeğinin diğer adları günebakan ve ayçiçeğidir. Birleşik kelimenin vurgusu ise yalın kelimelerde olduğu gibi son hecesindedir. Birleşik kelime ayrı yazılırsa, yani *gün döndü*, vurgu *gün* sözcüğü üzerinde bulunur (Demircan, 1977, s. 264).

(16) *İmambayıld**ı***: Bütün olarak kızartılmış ve ortası yarılmış patlıcanın içine soğan, sarımsak ve domatesli iç konularak yapılan bir yemektir. Vurgusu ise yalın kelimelerde olduğu gibi son hecesi

[3] Türk Dil Kurumunun yayımladığı Türkçe Güncel Sözlük https://sozluk.gov.tr Genel Ağ sitesinde de bulunmaktadır.

üzerindedir. Birleşik isim ayrı yazılırsa, yani *imam bayıldı,* bir cümle olur ve vurgusu ilk kelimenin vurgusu olur.

3. Grup:

Belirtisiz birleşik isimler:

Bu gruba ait olan belirtisiz birleşik isimler dilbilgisi kitaplarımızda çok nadir zikredilmiştir. Bu isimlerde vurgu ise tek bir konu olarak hiç ele alınmamıştır. Belirtisiz birleşik isimlerde vurgu üzerine en detaylı bilgiyi Banguoğlu'nda bulabilmekteyiz. Banguoğlu, belirtisiz birleşik isimlerin özelliklerine istinaden aşağıdaki tanımı yapmaktadır:

"Burada birleşenler kendi anlamlarını yeni bir kavram yaratmak için eşit değerle ortaya koymuş […] olabilir" (Banguoğlu, 1986, s. 242).

Belirtisiz birleşik isimler belirtili birleşik isimler gibi iki unsurdan oluşur, fakat belirtisiz birleşik isimlerde ilk unsur ikinci unsuru nitelemez, burada her iki unsurda ayrı anlamları olan kelimelerden oluşarak aynı değerde olan yeni bir birleşik oluştururlar. Bu birleşik isimler belirtili birleşik isimler gibi hem ayrı hem de bitişik yazılarak ortaya çıkarlar. Bununla birlikte yazılışlarına göre vurguları da değişebilir. Belirtisiz birleşik isimler için en tipik örnek *alışveriş* birleşiğidir (bkz. Banguoğlu, 1986, s. 88).

(17) *alışver**i**ş*

Anlam olarak alma satma işi demektir. Bitişik yazılır ve vurgu tek kelimelerde olduğu gibi son hece *-riş* üzerinde bulunur. Birleşik ek aldığı zaman örneğin *alışverişlerinizd**e*** vurgu son heceye doğru kayar yalın kelimelerde olduğu gibi. Bu gruptan sayılan başka bir belirtisiz isim ise *demirbaş* birleşiğidir.

(18) *demirb**a**ş*

Bir yerde kullanılan, bir yere kayıtlı olan eşyaya *demirbaş* denir. Bitişik yazıldığı zaman vurgu da son hece üzerinde bulunur. Ayrı yazıldığı zaman hem anlamı hem de vurgusu değişir:

(19) *dem**i**r baş*

Ayrı yazıldığı zaman demir gibi bir baş anlamı verir ve belirtili birleşik isimler grubuna girer. Vurgusu ise belirten üzerinde, yani *demir* kelimesinin son hecesi *-mir* üzerinde olur.

Belirtisiz birleşik isimlerden sayılan ve ayrı yazılan birçok belirtisiz birleşik isimler vardır. Bu tip birleşik isimler hemen hemen hiçbir araştırmada konu edilmemiştir:

(20) *ş**a**ir yaz**a**r*

Şair demek şiir yazan veya söyleyen kimsedir, yazar ise kitap, gazete ve dergilerde herhangi bir konuda yazı yazan kimse demektir. Bir gazete de "Şair yazar Sezai Karakoç vefat etti" haberi yazılıyorsa burada *şair yazar* birleşik isim durumundadır. Anlamı ise Sezai Karakoç hem şairdir hem de yazardır. Bu manada her iki isim de aynı değerdedir. Bu sebeple vurgu her iki kelimede de kelimenin vurgusu olur.

Buna benzer sıfat grupları da vardır, mesela *siyah beyaz* (film) gibi. Burada her iki sıfat ayni değerdedir. Yani film hem siyah hem de beyazdır. Bu durumda vurgu her iki sıfatın kendi vurgusu olur.

3. Sonuç

Bu makalemizde birleşik isimleri üç gruba ayırarak birleşik isimlerde vurgu konusunu ele aldık. Araştırmamızda şu sonuca vardık: Birinci gruba ait olan belirtili birleşik isimlerde vurgu birleşiğin ilk unsurunu oluşturan belirten üzerindedir: *t**a**ş fırın*, *ç**a**yevi* gibi. İkinci gruptan sayılan kalıplaşmış birleşik isimlerde vurgu kelimenin morfolojik yapısına göre değişmektedir.

İki kelimenin birleşmesiyle bitişik yazılan birleşik isimlerde vurgu ikinci unsurun son hecesindedir: *karab**a**ş*, *hanımel**i*** gibi. Bu gruba giren birleşiklerin iki unsuru arasına bir ek girerse vurgu da bu ekin üzerinde olur: *sırt**ı**kara*, *gün**e**bakan*, *başt**a**nkara*. Belirtisiz birleşik isimler de farklı morfolojik yapılardan oluşmaktadır. Eğer belirtisiz birleşik isim tek bir kelime ise genelde vurgu birleşik ismin ikinci unsurunun son hecesindedir, *alışver**i**ş* sözcüğünde olduğu gibi. Eğer bu birleşik ayrı yazılsaydı o zaman vurgu her iki unsurun üzerinde olurdu: *al**ı**ş* ve *ver**i**ş* gibi. Ayrı yazılan belirtisiz birleşik isimlerde mesela *ş**a**ir yaz**a**r* birleşiğinde her iki kelime aynı değerde olduğu için kendi vurgularını üzerinde taşırlar. Bu tip birleşik isimlerin her bir unsuru ayni değerde olduğu için aralarına bir bağlaç girebilir, yani *şair* ve *yazar* (Sezai Karakoç) gibi. Ayrıca unsurlar yer değiştirebilir, *yazar* ve *şair* Sezai Karakoç) gibi. Bu durumda vurgu yine her iki kelimenin vurgusu olur ve herhangi bir anlam kaybı olmaz. Hâlbuki belirtili birleşik isimlerde iki unsurun yer değiştirmesi mümkün değildir. Eğer yer değiştirirse bir anlam değişimi ortaya çıkar: *taş fırın*: *fırın taşı*. Burada anlamları farklı olan iki belirtili birleşik isim söz konusudur. Birincide taştan yapılmış bir fırın, ikincide ise fırın yapımında kullanılan bir taş veya fırına özgü bir taş söz konusudur. Her iki birleşik de belirtili birleşik isim olup vurguları ilk unsur üzerinde olur.

Biz bu çalışmamızda genel olarak birleşik isimlerde vurguyu sistematik olarak açıklamaya çalıştık. Elbette ki bizim burada verdiğimiz örnek birleşik isimlerdeki vurgu kurallarıyla bağdaşmayan birleşik isimler olabilir. Kurala uymayan birleşik isimler ise yeni bir araştırmanın konusu olmalı ve detaylarıyla ele alınıp Türkoloji çalışmalarına katkıda bulunulmalıdır.

Kaynakça

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. 2. Bs. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Brands, H. H. (1966). Neologismen und Terminologie in den heutigen Türksprachen. *ZDMG*. 116, 279-290.

Börekçi, M. (2005). Türkçede Vurgu, Tonlama-Ölçüt-Anlam İlişkisi. *KKEFD*. 12, 187-207.

Collinder, B. (1941). Gibt es im Türkischen keinen Akzent? *ZDGM*. 95, 305-310.

Demircan, Ö. (1977). Bileşik Sözcük ve Bileşik Sözcüklerde Vurgu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 263-275.

Demircan, Ö. (1979). Türkiye Türkçesinde Vurgulama ve Odaklama. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 157-163.

Dursunoğlu, H. (2010). Türkiye Türkçesinde Vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7, 267-276.

Ediskun, H. (1996). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ergin, M. (1981). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. 4. Bs. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Grønbech, K. (1940). Der Akzent im Türkischen und Mongolischen. *ZDGM*, 94, 375-390.

Helbig, G. u.a. (Hg.) (2001). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch 1*. Berlin/New York: De Gruyter.

Johanson, L. (1991). *Linguistische Beiträge zur Gesamtturkologie*. Akadèmiai Kiadó: Budapest.

Johanson, L. (1992). *Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Kolcu, H. (2010). *Türk Dili*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Krámsky, J. (1944). Betonungsfunktion im Türkischen. *ZDGM*. 98, 282-293.

Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar*. 2nd ed. Oxford: University Press.

Malkoç, M. (2018). Komposition in der türkischen Sprache. *Wiener lingiustische Gazette (WLG)*. 83, 50-67.

Malkoç, M. (2019). Komposition in der deutschen und der türkischen Sprache. Eine kontranstive Analyse zur Wortbildung. *Muttersprache (MU)*. 129, 24-34.

Peters, L. (1947). *Grammatik der türkischen Sprache*. Berlin: Juncker Verlag.

Tekin, T. (1991). Türkçede Kelime Vurgusu Kuralları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 2, 1-4.

32. Hamidoğulları Beyliği dönemine Ait Efendi Sultan Camisinin kayıp kitabesi

Abdullah BAKIR[1]

APA: Bakır, A. (2022). Hamidoğulları Beyliği dönemine Ait Efendi Sultan Camisinin kayıp kitabesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 532-537. DOI: 10.29000/rumelide.1219567.

Öz

Tarih araştırmalarında birinci elden kaynak olarak kitabelerin önemi büyüktür. Elde yeterince kaynağın bulunmadığı Türkiye Selçukluları ve Hamidoğulları Beyliği döneminde, inşa edilen mimari yapılar üzerine konan kitabeler o dönemin tarihi hakkında bilgiler veya bir takım ipuçları veren günümüze ulaşmış tarihî vesika değerindedir. Bu kitabeler üzerinde bulunduğu yapı hakkında bilgi vermesinin yanında devrin tarihi, bulunduğu bölgenin sosyal ve kültürel yapısı hakkında bilgiler sunması açısından da oldukça önemlidir. Bu kitabelerin bir kısmı eserlerin zaman içerisinde coğrafi koşullar nedeniyle yıkılması veya tahrip olması sonucu yok olmuştur. Türkiye Selçukluları ve Hamidoğulları Beyliğine ait mimari eserlerin bulunduğu merkezlerden birisi de Uluborlu şehridir. Uluborlu şehrinde Türkiye Selçuklu ve Hamidoğulları Beyliği dönemlerine ait mimari eserlerin birçoğu tahrip olmuş veya yıkılmıştır; bu eserlerin yapılışı veya tamiri ile ilgili bilgi veren kitabelerin çoğu da maalesef yok olmuştur. Çalışmada Efendi Sultan Camii'nin kitabesi ele alınmıştır. Bu caminin yıkılmasından sonra cami haziresinde bulunan kitabe, bir türbenin duvarına konulmuştur. Söz konusu kitabe ile ilgili geçmişte kaleme alınan bazı kaynaklarda bilgi verilmesi kitabenin varlığını doğrulamaktadır. Fakat bu kitabe uzun zamandır kayıp idi. Araştırma sonucunda bu kitabenin yeri tespit edilmiştir. Elinizdeki çalışmada, kitabenin özellikleri, kitabe olarak seçilen malzemenin hazırlanmasında uygulanan yöntem, çeviri yazısı, tercümesi ve Türkiye Selçukluları ile Beylikler Dönemine dair katkıları üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kayıp kitabe, Efendi Sultan Camii, Türkiye Selçukluları, Hamidoğulları Beyliği

Lost inscription of Efendi Sultan Mosque of Hamidogullari Principality period

Abstract

Inscriptions are of great importance as first-hand sources in historical research. During the period of the Seljuks of Turkiye and the Hamidoğulları Principality, when there were not enough resources available, the inscriptions placed on the architectural structures built have the value of historical documents that have survived to the present day, providing information or some clues about the history of that period. In addition to providing information about the building, these inscriptions are also very important in terms of providing information about the history of the period and the social and cultural structure of the region. Some of these inscriptions have disappeared as a result of the destruction or destruction of the works due to geographical conditions over time. One of the centers where the architectural works of the Seljuks of Turkey and the Hamidoğulları Principality are located is the city of Uluborlu. In the city of Uluborlu, many of the architectural monuments belonging to the Seljuks and Hamidogullari Principality periods have been ruined or destroyed. Therefore, most of the inscriptions that provide information about these monuments have also disappeared. The inscription

1 Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Isparta, Türkiye), abdullahbakir@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8921-4029 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1219567]

of Efendi Sultan Mosque will be discussed in this study. After the destruction of the mosque, the inscription in its treasury was placed on the wall of a tomb. The fact that information about the inscription in question is given in some sources written in the past confirms the existence of the inscription. However, this inscription has been missing for many years. This study focuses on the characteristics of the inscription, the method applied in the preparation of the material chosen as the inscription, its transcription, and translation into Turkish and its contribution to the literature on the Türkiye Seljuks and The Principalities Period.

Keywords: Lost inscription, Efendi Sultan Mosque, Turkiye Seljuks, Hamidoğulları Principality

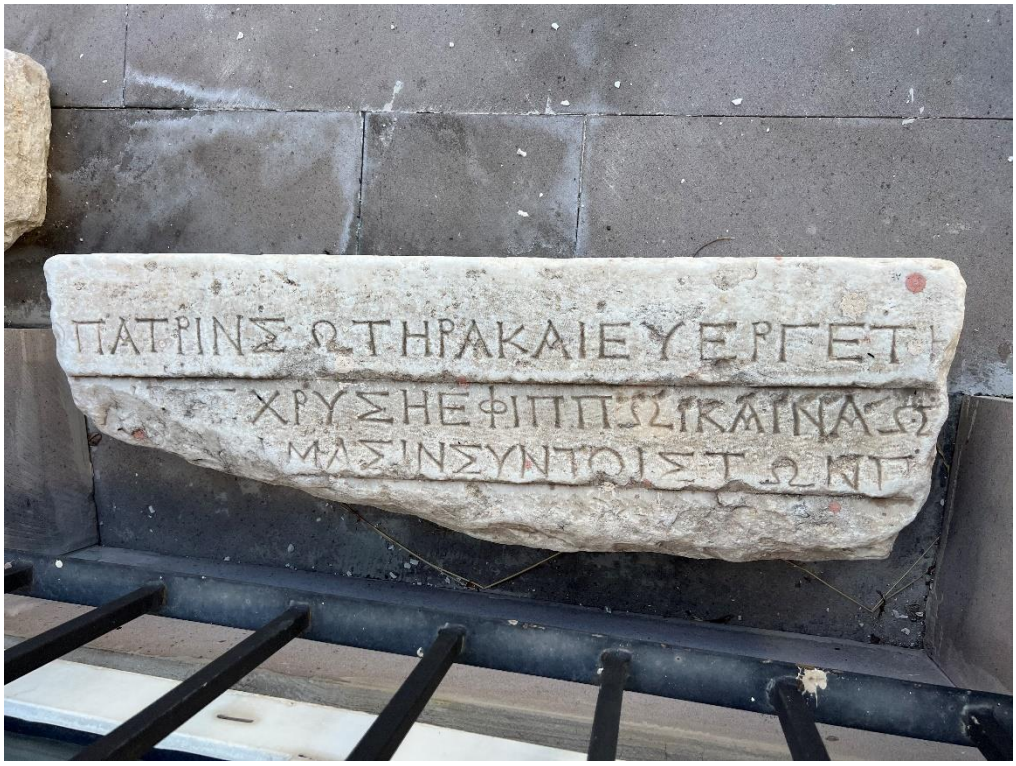
Giriş

Türkiye Selçuklu Devleti ve Hamidoğulları Beyliği döneminde önemli merkezlerden birisi Uluborlu şehri idi. Isparta iline bağlı bir ilçe olan Uluborlu, tarih boyunca önemli medeniyetlerin kurulduğu bir yer konumunda idi. Askerî ve ticarî yolların kavşak noktasında bulunan bu şehir, Hellenistik çağdan Bizans'a kadar önemini muhafaza etmiştir (Özsait, 1980, s. 63; Arundel, 1834, s. 234-236; Hamilton, 1842, s. 364; Alexiad, 1996, s. 156; Ramsay, 1960, s. 447). Türkiye Selçuklularının Anadolu'ya yayılmaları ve yerleşmeleri sırasında, 1075 yılında Türkiye Selçuklularının beyi Süleyman Şah tarafından fethedilmiştir (Turhan, 1953, s. 192-193). Bulunduğu coğrafî konum ve korumaya elverişli üç tarafı uçurumlarla çevrili bir kale içinde bulunması sebebiyle Selçuklular tarafından güvenli bir merkez hâline getirilmiştir. Hızlı bir gelişmeye uğrayan Uluborlu, Selçuklu şehzadelerinin eğitim yeri olmuş ve hanedan soyunun ikametgâhlarından birisi hâline gelmiştir (Kaya, 2006, s. 19). Selçuklu sultanı II. Kılıçarslan ülkeyi on bir oğlu arasında paylaştırdığında, Uluborlu'yu veliaht olarak tayin ettiği Gıyaseddin Keyhüsrev'e vermiştir (İbn Bibi, 1996, s. 31, 41). Bu olaydan sonra Türkiye Selçukluları için daha da ehemmiyet kazanan şehirde imar faaliyetleri artmış, pek çok Türk İslam eseri yapılmıştır (Bakır, 2013, s. 55-66). Bu eserlerden bazıları günümüze ulaşmış, bazıları ise zamanla tahribata uğramıştır. Türkiye Selçuklularının şehirde ilk yerleştikleri yer, kale içi mevkiinde yapılan Efendi Sultan Camisi civarıdır. Uluborluda yerleşim, tarih boyunca yer değiştirmiştir. Şehir önce kale çevresinde imar edilmiş; zamanla kalenin bulunduğu tepenin eteklerine doğru yayılmış; vadinin iki yanına doğru genişlemiştir. Zaman içindeki bu değişiklikler; yangın, deprem gibi büyük yıkımlara sebep olan tabii afetler de eklenince tarihî yapıların da bundan nasibini aldığı muhakkaktır. Şehrin 50'li yıllarda neredeyse tamamen ovaya taşınması sonucu kale ve civarındaki cami, çeşme, hamam, medrese gibi tarihî yapılar büyük oranda tahrip olmuştur. Yıkılan caminin kitabesi bu tahribattan çok daha önce cami haziresinde bulunan bir mezar için yapılan türbenin üzerine konmuş olmalıdır.

Çalışmaya konu olan ve uzun zamandır nerede olduğu bilinmeyen, Efendi Sultan Camisi'nin kitabesinden ilk olarak Halil Edhem Bey, *Tarihi Osmani Encümeni* mecmuasında bahsetmiştir (Edhem, 1955, s. 153). Bu çalışmada kitabenin üzerindeki ifadeler aynen yazılmış, eser hakkında kısa bilgi verilmiştir. Daha sonraki yıllarda Neşet Köse, *Ün* dergisinde yayınlamış olduğu makalede kitabeden bahsetmiştir. Demirdal, Neşet Köse'ye atfen *Bütünüyle Uluborlu -Monoğrafi-* adlı eserde, Efendi Sultan Camisinin kitabesi hakkında bilgi vermiştir (bk. Demirdal, s.91; Köse, 1935, s. 177). Bu çalışmada kitabenin Arap harfli yazısı okunmuş, tercüme edilmiş ve yazının yer aldığı malzeme hakkında bilgi verilmiştir. Kitabede yer alan ifadelerle ilgili olarak daha önceki çalışmalarda yeterli bilginin verilmemiş olduğu görülmektedir. Said Kofoğlu tarafından kaleme alınan *Hamidoğulları Beyliği* adlı eserde, kitabe ile ilgili olarak Halil Edhem ve Neşet Köse'nin yaptığı çalışmalara atfen bilgi verildiği görülür (bk. Kofoğlu, 2006, s. 151-152); ancak, buradaki bilgilerle ilgili olarak yapılan değerlendirmeler yeterli değildir. Yeri ve içeriği tespit edilen kitabenin incelenip değerlendirilmesi ile Türkiye Selçukluları ve

Hamidoğulları Beyliği hakkında saklı kalmış bazı hususların açığa çıkmasına yardımcı olunmuş olacaktır. Bunların başında Selçukluların Anadolu'da ilk fethettikleri yerlerden olan Uluborlu'da (*Borġulu*) Türk yerleşimi ve şehir kurma geleneğinin ortaya çıkması ile ilgili bilgiler sayılabilir. İkinci olarak kitabedeki ifadelerin, Türkiye Selçukluları hakkında ve Hamidoğulları Beyliğinin kurucusu olan Hamid Bey'in soyu ve mezarı hakkında bilgi içerdiği de görülmektedir.

Kitabenin bulunduğu yer "Isparta İli Uluborlu İlçesi Türkiye Selçukluları ve Beylikler Dönemi Yüzey Araştırması" projesi çerçevesinde yürütülen çalışmalar sırasında tespit edilmiştir. 2006 yılına kadar kayıp olan kitabe Uluborlu Müzesi'nin açılmasıyla müzeye taşınmış ve Env. 2005-16 numarasıyla kayıt altına alınmıştır. Kitabenin yazıldığı mermer taşın bir yüzünde Eski Yunanca bir yazı bulunmaktadır.



© Fotoğraf elinizdeki çalışmanın yazarı tarafından çekilmiştir.

Kitabe müzeye yerleştirilirken söz konusu Eski Yunanca yazının bulunduğu yüz görünecek şekilde konulduğu için yazıtın öbür yüzünde yer alan Arap harfli yazı göz ardı edilmiştir. Araştırma projesi çerçevesinde yürütülen çalışmalar sırasında fark edilen kitabenin Arap harfli kısmı okunarak tercüme edilmiş ve kitabenin Efendi Sultan Camisi'nin kayıp kitabesi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kitabe, Uluborlu sınırları içinde bulunan ve başka bir kültüre (eski Yunan) ait bir mermer yazıtın farklı bir yüzüne yazılmıştır. Yazıtın ön yüzünde eski Yunanca ifadeler yer alır. Sonradan cami inşasında kitabe olarak seçilmesinde, elde üzerine yazı yazılmaya hazır işlenmiş bir mermer bloğu olmasının ve bu bloğun eskiden de yazıt olarak kullanılmış olmasının etkili olduğu makul görülbilir. Eski kültürlere ait işlenmiş yapı malzemelerinin inşa edilen yeni yapıların başta beden duvarlarında, kapı alınlıklarında, temellerinde ve kitabelerinde kullanıldığı örneklere tarihî eserlerde sıkça rastlanır. Kitabe malzemesi olarak -bilhassa daha önce de kitabe olarak kullanılmış- eski taşların kullanılması yazıya elverişli olmaları sebebiyle tercih edilmiş olmalıdır: Yöredeki tarihî kale surlarında bu şekilde üzeri yazılı-yazısız

pek çok devşirme taşın kullanıldığı görülür. Devşirme taşlardan uygun olanlarının seçilerek kitabe yazımında kullanılması bölgede yer alan Beylikler Döneminde inşa edilmiş yapılardaki ilk örnektir; bu açıdan mühim bir vesika olarak değerlendirilmelidir.

Kitabenin Yunanca ifadeleri ile ilgili olarak daha önce bir çalışma yapılmıştır (bk. Labarre, Özsait, Özsait, Güceren, 2012, s. 127); çalışmanın sınırları gereği bu kısımla ilgili makaleye müracaat edilmelidir. Araştırmacıların tespit ettiğine göre bu kitabe eski Yunan'da hazırlanmış bir lütuf / taltif yazıtıdır.



© Fotoğraf elinizdeki çalışmanın yazarı tarafından çekilmiştir.

Bu çalışmaya konu olan ve yukarıda resmi görülen yazı, aynı kitabenin öbür yüzünde yer alır. Kitabe, Hamidoğulları Beyliği döneminde Arapça olarak kazınmıştır. Yazıtta iki satır hâlinde yer alan Arapça ifade şöyledir:

1. عمر هذه المسجد المبارك العبد الضعيف
2. فرهاد بن الياس عفا الله عنه فى سنة تسع و تسعين و ستمائة

Çeviri yazısı:

1. *ʿammara hâḏihi 'l-mascidi 'l-mubāraki al-ʿabdu 'ḍ-ḍaʿīf*

2. *farhād bin ilyās ʿafa 'lláhu ʿanhu fî sana[ti] tisʿa va tisʿīn va sitta-mi'a*

Tercümesi:

"Bu mübarek mescidi zayıf kul İlyas oğlu Ferhad -*Allah onu affetsin*- 699 senesinde imar etti."

Kitabenin ebatları: 1,88 cm x 28 cm x 24 cm.

Kitabe, tarihi belirli bir eserdir, üzerine konacağı eserle ilgili olarak Hicrî 699 [=M 1299-1300] yılı kaydedilmiştir. Kitabenin cami inşa edildiğinde değil, tamir edildiğinde yerleştirilmiş olması kuvvetle muhtemeldir. Tarihî yapılardaki kitabeler, ilk inşa (*bina, inşa*), sonradan yapılan onarımlar (*tamir, ikmal*) gibi faaliyetleri ifade etmek üzere yazılır. Uluborlu'da bulunan yakın dönemlere ait eserlerdeki kitabelerin iki farklı ifade ile başladığı görülmektedir. Türkiye Selçuklu dönemi eseri olan Büyük Çeşme kitabesi "akmala hâḏihi" ifadesiyle başlar. Çalışmaya konu olan kitabede ise cümle "ʿammara" ifadesiyle başlamıştır. Bu ifadeler Arapça 'yapmak, tamamlamak; restore etmek' anlamlarını taşır (Kanar, 2012, s.1251; Mutçalı, 2014, s.519). Ammara "عمر" *ʿ-m-r* kelimesi 'yapmak inşaa etmek' anlamlarını taşısa da genelde 'tamir etmek, onarmak' anlamında kullanılır. Aynı şehirde aynı döneme ait diğer kitabelerde 'inşa etmek' anlamında "akmala (اكمل)" ifadesi de kullanılmıştır. Bu iki kullanıştan yola çıkarak bir değerlendirme yapılacak olursa Efendi Sultan Camisinin bulunan bu kitabesinin eserin yapılış tarihini değil, tamirat (onarılış) tarihini gösterdiği söylenebilir. Kitabede 699 (Hicrî) [=M 1299-1300] yazdığına göre, caminin bu tarihten önce inşa edilmiş olması gerekir. Cami, çeşme, köprü gibi umumun menfaatine hizmet için inşa edilen yapıların meskenlere nazaran sağlam inşa edildikleri bilinen ve görülen bir hakikattir. Cami gibi sağlam inşa edilen bir eserin tamirat gerektirmesi için rüzgar, yağmur, sel ve deprem gibi tabii âmiller; yangın, sel veya dışarıdan şehre yapılan yıkıcı saldırılar gibi beklenmedik hadiselerin tesir edeceği düşünülebileceği gibi; bunların olmadığı farz edilse bile, yıpranma için en azından çeyrek -belki de yarım- asırlık bir sürenin geçmesi beklenir. Bu durumda Efendi Sultan Camisi, Hamidoğulları Beyliğinin kuruluşundan önce, Türkiye Selçukluları zamanında inşa edilmiş olmalıdır, denebilir. Yapı, Hamidoğulları Beyliği zamanında da tamir edilmiş olmalıdır. Bu durumda söz konusu tamirat, dönemin yöneticisi İlyas oğlu Ferhad döneminde yapılmıştır. Ferhad Bey, Hamidoğulları Beyliğinin kudretli beyi Dündar Bey'in (ö. 1326) kardeşidir. Hayatı hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Çalışmada bahis konusu edilen kitabeden hareketle hükûmet merkezi Eğirdir'de bulunan Dündar Bey'in, Beyliğin mühim şehirlerinden Uluborlu'ya kardeşini yönetici olarak atadığı anlaşılmaktadır (bk. Kofoğlu 1997, s. 472[b]). Eserin bulunduğu yer Uluborlu Kalesi içi ve Selçukluların yörede ilk fethettiği yerdir. Cami, Selçuklular tarafından fethedilen bu yerde iskan edilen müslümanlar için yapılmış kalıcı ilk ibadet yeri olmalıdır. Böylelikle caminin şehirde yapılan ilk Türk İslam eseri, ilk ibadethane olarak kabul edilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç

Üzerinde bulunduğu yapılar hakkında bilgi veren kitabeler, yapının görülebilecek en güzel yerlerine konulur. Bu bakımdan malzemelerinin albenili, yazılarının kaliteli, ifadelerinin sanatlı ve doğru olmasına ve sanat değeri taşımasına ehemmiyet verilir. Bu sayede kitabeler yapıların estetik bütünlüğüne katkı sağlayan unsurlar hâline getirilmiştir. Bununla birlikte kitabeler, sadece yapının künyesini veren basit bir bilgi kaynağı ve gösterişli bir süsleme aracı olarak görülmemelidir; çünkü hakkında bilgi verdikleri yapı ile birlikte, o yapıyı inşa eden toplumun dil ve kültür niteliklerini de yansıtırlar. Bu yüzden tarih araştırmaları için mühim birer tarihi vesika niteliğindedirler. Söz konusu kitabe incelenip değerlendirildiğinde Türkiye Selçukluları ve Beylikler döneminde Anadolu'da ciddi anlamda bir imar faaliyetinde bulunulduğunu söylemek mümkündür. Bu imar faaliyetlerinde, Türkler fethettikleri bölgelerde önceki dönemlerde hazırlanmış ve kullanılmış yapı malzemelerini yeni inşa ettikleri yapılarda değerlendirme yoluna gitmişlerdir. Bu işlemi yaparken tevarüs ettikleri malzemeye kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekil vermiş, değiştirip geliştirerek kullanma yoluna gitmiş

görünmektedirler. Böylelikle Anadolu'daki imar faaliyetlerinde kendi tarzlarını oluşturmuşlar, eski ile yeniyi harmanlayarak kendi mimarî karakterlerine uygun yapılar inşa etmişler ve tarihe kalıcı imzalarını atmışlardır. Geçmiş dönemlerin aydınlatılması ve karanlıkta kalan bilgilerin ortaya çıkarılması için yüzey araştırmaları ve arkeolojik çalışmaların önemi büyüktür. Bu çalışmalar yaygınlaştırılacak olursa geçmişten günümüze ulaştığı hâlde henüz tespit edilememiş veya tespit edildiği hâlde yeterince değerlendirilememiş pek çok eser gün yüzüne çıkarılmış olacak; bunlar sayesinde de geçmişe dair yeni ve mühim veriler elde edilebilecektir.

Kaynakça

Arundell, F.V.J. (1834). *Discoveries in Asia Minor* (C. I). London.

Bakır, A. (2013). Ortaçağda Bir Türkiye Selçuklu Kenti Uluborlu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4, 55-66.

Demirdal, S. (1968). *Bütünüyle Uluborlu*. İstanbul.

Edhem, H. (1915). Anadolu'da İslami Kitabeler. *Tarih-i Osmani encümeni Mecmuası*. 6/33, 513-523.

Hamilton, W.J. (1842). *Resarches in Asia Minor, Pontos and Armenia*. London.

İbn Bibi. (1996). *El Evamirü'l-Ala'iye Fi'l-Umuri'l-Ala'iye (Selçuk Nâme)*. (C. I). (Mürsel Öztürk, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınevi.

Kanar, M., (2012). *Arapça Türkçe Sözlük*, Ankara: Say Yayınları.

Kaya, S. (2006). *I. Gıyaseddin Keyhüsrev ve II. Süleyman Şah Dönemi Selçuklu Tarihi (1192-1211)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kofoğlu S. (1997), Hamîdoğulları, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 15; 471-76. https://islamansiklopedisi.org.tr/hamidogullari (11.10.2022).

Kofoğlu, S. (2006). *Hamidoğulları Beyliği*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Komnena, A. (1996). *Alexiad*. (Bilge Umar, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Köse, N. (1935). *Uluborlu Kitabeleri. Ün* Dergisi. 2/13, 174-177.

Labarre, G., Özsait, M., Özsait, N., Güceren İ. (2012). La collection du Musée d'Uluborlu : nouvelles inscriptions d'Apollonia Mordiaon. *Anatolia Antiqua*, 20, 121-146.

Mutçalı, S. (2014). İstanbul: *Arapça-Türkçe (Alfabetik) Türkçe-Arapça Sözlük*. Dağarcık Yayınları.

Özsait, M. (1980). *İlkçağ Tarihinde Pisidia*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Ramsay, W.M. (1960). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası*. (Mihri Pektaş, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Turhan, H. (1953). Isparta Çevresi Hakkında Yabancı Kaynaklardaki Coğrafi ve Tarihsel Bilgiler II. *Ün Dergisi*. 2/14. Isparta. 192-193.

33. Afyonkarahisar ağızlarında eskicil ögeler[1]

Serdar KARAOĞLU[2]

Nazmi ALAN[3]

APA: Karaoğlu, S. & Alan, N. (2022). Afyonkarahisar ağızlarında eskicil ögeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 538-549. DOI: 10.29000/rumelide.1221913.

Öz

Dil, geçmişten günümüze iç ya da dış etkenlerden dolayı sürekli değişip gelişen bir olgudur. Bu değişim, dilin ölçünlü yapısında hızlı bir şekilde gerçekleşirken o dilin ağızlarında ise daha yavaş gerçekleşmektedir. Bazen ölçünlü dilde kabul gören herhangi bir dil ögesi ağızlarda da yer edinebilmekte, ancak daha önceki ögenin yerini tamamıyla alamamaktadır. Yani dil kullanıcısı zihninde yer alan eski ögelere de konuşmasında her fırsatta yer verebilmektedir. Bu yönüyle bir dilin tarihî dönemleriyle olan bağlantısı ağızlarda daha net biçimde yer almaktadır. Aşağıdaki tümcelerde yer alan *sındı* ve *soku (daşı)* sözcükleri ölçünlü dilde olmayan ve Afyonkarahisar ağızlarında kullanılmaya devam eden eskicil ögelerdir.

(a) *(…) hē ondan sōna meselā ônceden **sındı** denirdi şindi neşo sosyeteleşdî maḳasa döndü.* (Uysal, 2012, s. 249)

(b) *(…) meselā dibek de esas öz türkce şeyşolaraḳ **soḳu** daşı geçer bizde, dibek sōnadan meselā.* (Uysal, 2012, s. 250)

Bu bağlamda, çalışmanın konusu Afyonkarahisar ağızlarında eskicil ögelerdir. Bu nedenle, çalışmanın kapsamı Afyonkarahisar merkez ve ilçe ağızlarından oluşmaktadır. Bu kapsamda, Afyonkarahisar merkez ve ilçe ağızları üzerine yapılan çalışmalar esas alınmış ve söz konusu çalışmalar taranarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, başta *Dîvânu Lugâti't-Türk* olmak üzere Eski Türkçe dönemiyle ilgili sözlük ve kaynaklarından faydalanılarak karşılaştırılmıştır. Çalışmada tespit edilen sözcüklerin, edebî yazı dili olan ölçünlü Türkiye Türkçesinde olmamasına dikkat edilmiştir. Ancak *Güncel Türkçe Sözlük*'te yer alıp halk ağzında kullanıldığı belirtilen sözcükler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eski Türkçe, Afyonkarahisar ağızları, Eskicil öge

Archaic words in Afyonkarahisar region

Abstract

Language is a phenomenon that constantly changes and develops from past to present due to internal or external factors. While this change takes place rapidly in the standard structure of the language, it

1 Bu çalışma, 5-7 Nisan 2018 tarihinde gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Afyonkarahisar Araştırmaları Sempozyumu'nda "Afyonkarahisar Ağızlarında Eski Türkçenin İzleri" başlıklı sözlü olarak sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş biçimidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Afyon, Türkiye), serdarkoglu26@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8506-0082 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221913]

3 Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Afyon, Türkiye), nazmi_alan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7314-9269

occurs more slowly in the dialects of that language. Sometimes any language element that is accepted in the standard language can also take place in dialects, but it cannot completely replace the previous element. In other words, the language user can include the old items in his / her mind in her speech at every opportunity. In this respect, the connection of a language with its historical periods is more clearly in dialects. In this respect, looking at the examples, the words *sındı* and *soku (daşı)* are archaic words that are not in the standard language and continue to be used in Afyonkarahisar.

(a) *(…) hē ondan sōna meselā ônceden* ***sındı*** *denirdi şindi ne_o sosyeteleşdî maḳasa döndü.* (Uysal, 2012, s. 249)

(b) *(…) meselā dibek de esas öz türkce şeyṣolaraḳ* ***soḳu*** *daşı geçer bizde, dibek sōnadan meselā.* (Uysal, 2012, s. 250)

In this context, the subject of the study is the archaic words in Afyonkarahisar region. Therefore, the scope of the study consists of Afyonkarahisar center and district dialects. In this context, the studies on Afyonkarahisar center and district dialects were taken as basis. Data were obtained by scanning these studies. The data obtained were compared by making use of dictionaries and sources related to the Old Turkish period, especially *Dîvânu Lugâti't-Türk*. It has been paid attention that the words determined in the study are not in the standard Turkish, which is the literary language of writing. However, the words in the *Contemporary Turkish Dictionary*, which are stated to be used in the public dialect, are included in the study.

Keywords: Old Turkish, Afyonkarahisar dialects, archaic words.

0. Giriş

Akıp giden süreç boyunca bireyin düşünüş tarzı, algısı, yaşantısı ve buna bağlı olarak sosyo-kültürel ilişkileri değişir. Tüm bu değişime bağlı olarak bireyin dil kullanımında değişme ve gelişmeler baş gösterir. Bu değişim ve gelişmelere bağlı olarak bireyin, bireyin nezdinde toplumun kullandığı söz varlığı da çeşitlilik gösterir. Ölçünlü dil bu değişimi bir nebze sınırlandırır. Bu duruma bağlı olarak da ölçünlü dil ve ağızlar arasında farklılık oluşur. Ağızlardaki serbest hareket kabiliyeti beraberinde bireyin ve toplumun dil hafızasında yer alan ögelerin ölçünlü dile nazaran daha fazla kullanımını doğurur.

Bu doğrultuda çalışmamızda Afyonkarahisar ağızlarında yer alıp ölçünlü dilde kullanımdan düşmüş / kullanımı azalmış sözcüklerin tanıklarıyla betimlemesi yapılacaktır. Çalışmamızda öncelikle alan yazında eskicil öge, arkaik öge, eski biçim vb. biçiminde yer alan terim hakkında bilgi verilecek, ardından tespit edilen sözcükler sıralanacaktır. Daha sonra bulgular doğrultusunda çalışmanın sonucu verilecektir.

1. Eskicil öge

Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüklerinde "eskicil öge" terimi çeşitli adlarla konu edilmiştir. Korkmaz'da (2007, s. 84-85), söz konusu terimle ilgili şu madde başları yer almaktadır:

eski (Alm. *arkaistisch*; Fr. *archaique*; İng. *archaic*)

Eskiye ait, eski devirden kalma arkaik, kalıntı.

eskicilik (Alm. *Arkaismus*; Fr. *archaisme*; İng. *archaism*)

> Eskiye bağlılık, artık kullanılıştan düşmüş olan eski kelimeleri veya kelimelerin eski biçimlerini kullanma; kalıntı kelimeleri kullanma bk. ve krş. eskilik, eski kelime.
>
> **eski kelime** (Alm. *Erbwort*; Fr. *mot archaique*; İng. *archaic Word*; Osm. *miras kelime*, *ta'bîr-i metruk, ta'bîr-i mehcûr*)
>
> Bugün artık kullanımdan düşmüş bulunan veya eski biçimi ile kullanılan kelime; arkaik kelime, kalıntı kelime; *gökçek* "güzel", *esrük* "sarhoş", *bencileyin* "benim gibi", *heybetlü, haşmetlü, hatun, kaygulanmak* vb.
>
> **eskilik** (Alm. *Archaismus;* Fr. *archaisme*; İng. *archaism*)
>
> Eskiden kalma; yazı ve konuşma dilinde artık kullanımdan düşmüş olan, dilin daha eski veya tarihî devirlerine ait kelime, deyim ve şekiller: *adaklı* "sözlü", *ağu* "ağı, zehir"; *demirî* "demir rengi", *patlıcanî* "patlıcan rengi", *portakalî* "portakal rengi", *gendüzi* "kendisi", *gözgü* "ayna", *ıldız* "yıldız", *ogrı* "hırsız", *urmak* "vurmak", *sayı* "hasta", *akıl kulağına okumak* "aklına getirmek, hatırına düşürmek" vb. Ayrıca bk. eski kelime.

Vardar (1980, s. 76) *eskil biçim [Alm. Archaismus] [Fr. archaïsme] [İng. archaism]* olarak madde başı yaptığı terimi "Kullanımdan düşmüş bulunan sözlüksel birim, sözdizimsel olgu, vb." biçiminde tanımlamıştır.

Ölmez (2003, s. 136) *arkaizm ~ arkaiklik* veya *eskicilik* terimini "(...) bir dilde Eski Türkçeyle karşılaştırıldığında, öteki Türk dillerinde bulunmayan ses ve yapı özelliklerinin yanı sıra sözlüksel biçimlerin de Eski -Türkçeye benzer biçimde yaşaması, kullanılması" olarak ifade etmektedir.

İmer vd. (2011, s. 118), *eskicil biçim (archaism)* biçiminde madde başı yaptıkları terimi "Dilin geçmiş evrelerinde kullanılmış olup artık kullanılmayan sözcük ya da dilbilgisi özelliği." olarak tanımlamaktadırlar.

Gülsevin (2015, s. 3) arkaik unsurdan bahsedilmesi için muhakkak bir karşılaştırma yapılması gerektiğini, bunun da eşzamanlı yöntemle o dönemdeki bir başka diyalektle veya artzamanlı yöntemle inceleme yapılan diyalektin eski dönemi ile yapılabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı bir ağızdaki arkaik (eskicil) ögeleri tespit etmek için başka bir ağızla karşılaştırılma yapılması ya da inceleme yapılan ağzın edebî yazı dili olan ölçünlü Türkiye Türkçesi ile yani İstanbul ağzıyla karşılaştırma yapmak suretiyle arkaik (eskicil) ögelerin tespit edebileceğini vurgulamaktadır (Gülsevin, 2015, s. 4).

2. Yöntem ve sınırlılıklar

Çalışmanın kapsamını Afyonkarahisar merkez ve ilçe ağızları oluşturmaktadır. Çalışma, Afyonkarahisar ağızlarında eskicil öge olan sözcüklerle sınırlıdır. Bu kapsamda Afyonkarahisar ağızları üzerine yapılan tezlerden eskicil öge olduğu düşünülen sözcükler söz konusu çalışmaların hem metni hem de sözlük / dizini taranarak tespit edilmiştir. Tespit edilen sözcüklerin eskicil öge olup olmadığına edebî dil olan ölçünlü Türkiye Türkçesiyle karşılaştırma yapılarak karar verilmiştir. Bu amaçla, *Güncel Türkçe Sözlük*'e bakılmış ve söz konusu sözlükte yer almayan veya "halk ağzında" etiketi bulunan sözcükler Afyonkarahisar ağızlarında, edebî dil olan ölçünlü Türkiye Türkçesine göre eskicil öge olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan çalışmada tespit edilen sözcüklerin sadece Afyonkarahisar ağızlarına ait olduğu gibi bir iddia bulunmamaktadır. Söz konusu sözcüklerin diğer bölge ağızlarında da görülebilmesi mümkündür.

Bu tür sözcükler, Eski Türkçe içerisinde yer alan Karahanlı Türkçesi (Ata, 2010; Ata, 2011, s. 26-30) döneminde yazılmış *Dîvânu Lügâti't-Türk*'ten (=DLT) hareketle tespit edilmiştir. Ayrıca Eski Türkçenin

söz varlığını ortaya koyan Caferoğlu'nun (1968) *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü* (=EUTS) ve Arat'ın (1979) *Kutadgu Bilig III (İndeks)* (=KB) adlı eserlerine de bakılarak söz konusu sözcüklere dair verilen bilgiler aktarılmış ve eskicil öge olarak değerlendirilen sözcüklerden bazıları Afyonkarahisar ağızlarından tanıklanarak alfabetik olarak sıralanmıştır.

4. Bulgular

āl: DLT: "turunç renginde bir kumaş. Hakanların bayrakları ondan yapılır. Yakınlarının da eyerleri onunla örtülür. (**āl)** turunç rengine de āl denir" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 39).

Şuhut ve yöresi ağzı: "gelin çıkarken yüzüne örtülen ince kırmızı örtü" (Erdoğan, 2007, s. 373).

esgide mārıma gėyediK. bürde gėyediK. şindi bürde yoĶ. tirşe de vā ya. tirşe ***āl*** *vā. tirşe de vardı,* ***āl*** *da varıdı.* ***alı*** *üstüne öŋünde tabaĶ getirirdik bône* (Erdoğan, 2007, s. 253).

baya: DLT: "bu saatten önce, az önce" "'Gerçekten bu saatten önce geldim' anlamında **baya** ok keldi.m denir" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 17, 579).

Sinanpaşa ağzı: "bayağı" (Zeybek, 2007, s. 360).

çok sükür dilim filán tutulmadı ya ızdıraP çekdim. bi senėye hemen ***baya*** *yaĶın yatdım* (Zeybek, 2007, s. 201).

Şuhut ve yöresi ağzı: "bayağı" (Erdoğan, 2007, s. 376).

çocuĶlar hemen hemen ***baýa*** *bir yirmi senedir desem de olur* (Erdoğan, 2007, s. 277).

belek: DLT: "yolcunun akrabalarına getirdiği veya bir yerden bir yere gönderilen hediye" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 166).

Sultandağı ağzı: "düğüne davet edilmek için dağıtılan davetiye" (Şenyiğit, 2006).

ondan sōna burda ***belek*** *deriz, gāli siziŋ oralāda ne oluyo, hāvlı, dāvetiye* ***belek*** *deriz, verilē guzum* (Şenyiğit, 2006).

biliş: DLT: "tanıdık insan" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 5).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: Sözcük Dinar ve Evciler yöresi ağzında *biliş Ġalış* ikilemesinde yer almaktadır. Uysal, (2007, s. 430) söz konusu ikilemeye "tanışıklık" anlamı vermiştir.

Ġuyudan su çekmişimiş Ġoyvı Ġārdàşım gēlsin demiş, deyince ōrda Ġā ***biliş Ġalış‿*** *olmuşlar Ġardàşlarınna,* ***biliş Ġalış‿*** *oluncaĶ Ġārdeşi ōrda şētmiş suyu dōldurmuşlar, deviye sārmışlā enişdesi de gēlmiş, (…)* (Uysal, 2012, s. 358).

bişi: << DLT: ***bışıg*****:** "pişmiş (yemek, yiyecek), pişmiş (kerpiç)" "**Bışıg** aş pişmiş yemek. Pişmiş olan her şeyde aynıdır. Pişmiş çamur için de 'pişmiş kerpiç' anlamında **bışıg** kerpiç denir. **Bışıg** süçü.g 'kaynatılmış şarap'" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 160, 585).

Şuhut ve yöresi ağzı: "kandillerde yağda kızartılarak yapılan hamur işi" (Erdoğan, 2007, s. 377).

arife günneri bişi ederiS (Erdoğan, 2007, s. 212).

buy- < DLT: *buḍ-*: "donup ölmek" "er tumlugka **buḍ**.tı adam soğuktan dondu ve öldü (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 599, 529).

Şuhut ve yöresi ağzı: "üşümek[4]" (Erdoğan, 2007, s. 378).

çerme-: DLT: *çermel-*: "(kamçı ucu) bükülüp kıvrılmak", "çawıg **çermeldi** kamçının ucu bükülüp kıvrıldı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 300, 620).

Sultandağı ağzı: "'çemremek' pantolonun paçalarını sıvamak" (Şenyiğit, 2006).

*pantolonu **çerme**dim, çesmiye varmadan bi indi, duvarlara yaslanaraxdan geldim hani o seye.* (Şenyiğit, 2006).

çıbarT- < DLT: *çıbırt-:* "yumuşak bir sopayla vurmak" "ol oglın **çıbırt**tı o, oğluna yumuşak bir sopayla vurdu" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 525, 621).

Şuhut ve yöresi ağzı: "dövmek" (Erdoğan, 2007, s. 380).

*adam bi oŋa bi baŋa vuruyo. bi mesūda bi baŋa, bi mesūda bi baŋą. oŋu da **çıbarT**tı o da Çalın valla* (Erdoğan, 2007, s. 344).

döş < DLT: *tōş*: "döş, göğsün başı, göğüs" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 399, 487).

Bayat köyleri ağzı: "gögüs, bağır" (Zeybek, 2008, s. 313).

*bi nöbetÇi dā‿ıtTım, nöbet yerinde cepānelikde da‿ıtdī‿ım nöbetÇi silā dayamış **döş**üne, uyumuş, **döş**üne yāni, silā dayamıs bôle uyumuş, nöbet yèrine* (Zeybek, 2008, s. 284).

duluḳ: << DLT: *tulun / tuluŋ:* "gözle kulak arası", "(tulun) gemin sağ ve sol *'tulun'*a isabet eden kısmına da tulun denir" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 173, 498).

Şuhut ve yöresi ağzı: "yanak[5]" (Erdoğan, 2007, s. 384).

dutmaç < DLT: *tutmaç:* "Türklerin tanınmış yemeği" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 904). "Bu, Zülkarneyn'in (Büyük İskender'in) onlara bıraktığı değerli hatıralardandır" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 197).

İscehisar ve İhsaniye ağzı: "küçük, dört köşe kesilerek kurutulmuş hamur ve mercimekle pişirilen, bir çeşit yoğurtlu çorba" (Yılmaz, 2006, s. 296).

*hāmır aşı gibi kesēller şôyle parça pārça, gız onuŋ adı **dutmaç** gız. mērcimeĝi ônden gāynadırlar, onu da üsdüne çalallār. üsTüne nāneli yāğ dökēller. ne güzel mis gibi yērdik yāwrụm* (Yılmaz, 2006, s. 185).

düyü << DLT: *tügi*: "Oğuz lehçesinde akdarının kepeği alındıktan sonra kalan esas kısmı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 907).

4 *Şuhut ve Yöresi Ağızları* adlı çalışmada sözlükçede var ama metinde örneği yok. Bk. Erdoğan, 2007.
5 *Şuhut ve Yöresi Ağızları* adlı çalışmada sözlükçede var ama metinde örneği yok. Bk. Erdoğan, 2007.

İscehisar ve İhsaniye ağzı: "elendikten sonra geriye kalan en ince bulgur" (Yılmaz, 2006, s. 296).

gabārdın mı onu suda yıKārdıK. tekrār‿onu äl değirmeniynen çekerlēdi gadīnnār. Onuŋ ***düyü****sünü alırlādı. onan göce köftesi yapa, irisinen pilāv yapādıK. bulgur pilavī* (Yılmaz, 2006, s. 252).

Sinanpaşa ağzı: "elendikten sonra geriye kalan en ince kalan bulgur" (Zeybek, 2007, s. 364).

sindi denèyi yūruS, ÇaynadırıS, alı gidē sürdürüS, ÇuruduruS, alı gidē çekdiriS, bulÇur‿ederiS, savırıS, ***düyü****sünü şēsini ayırıS, ÇuyarıS* (Zeybek, 2007, s. 318).

edik < DLT: ***etük / etik:*** "ayakkabı; edik, çizme" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 32, 648, 649).

Şuhut ve yöresi ağzı: "ayakkabı[6]" (Erdoğan, 2007, s. 384).

gaşan- < DLT: ***kaşan-:*** "(at vb. hayvanlar) işemek", "at **kaşan**dı hayvanlardan at vb. işedi. Ancak bu, daha çok at için kullanılır" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 277, 691).

Sultandağı ağzı: "işemek" (Şenyiğit, 2006, s. 334).

yiĝid‿olan yiĝit dul‿avrat almaz, dedim. sabāna gaxar, ***gasan****max ister. bir yumrux vursam da bosanmax ister* (Şenyiğit, 2006).

gaġ ~ gak < DLT: ***kak:*** "çukurdaki su birikintisi", "**ka.k su.w** çukurdaki su birikintisi (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 411, 677). "kakla.r kamug kölerdi / tagla.r başı ilerdi / ajun tını yılırdı / tü tü çeçek çergeşür." "İçinde su birikmiş çukurlar doldu ve su çoğaldı. Dağların başı belirdi. Dünyanın içi ısındı. Ağaçlar çiçeklendi. Her cinsten çiçekler sıra sıra dizilip toplandı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 92).

Sultandağı ağzı: "genellikle hayvan sulamak için kullanılan; içi, tabiat olayları sonucunda ya da insan eliyle oyulmuş büyük kaya" (Şenyiğit, 2006).

yāmuŗ yādı, len bi baxdım dev ***gax*** *var. .. len bu* ***gax*** *el isi mi allah‿isi mi, yāw nası bi* ***gaK*** *bu? dedim yā bu bu* ***gax****da bi sey mi var?* (Şenyiğit, 2006)

Çıraķ ~ Çıraġ ~ Çıraŋ < DLT: ***kırga.g*****:** "elbisenin kenarları ve çevresi" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 320).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "bir şeyin uçları, kıyıları, iki taraf" (Uysal, 2012, s. 449).

o Çāri ata minerdik ata minerdik atıŋ bèèle iki ***Çıraġ****ına yapışılırdı, bèle gidilirdi* (Uysal, 2012, s. 278).

... sarı ***Çıraķ****lı şālvar, dōru Çutmu äntere dèyoduķ* (Uysal, 2012, s. 406).

(…) içine māzemesini Çatarıķ acı biber Çatarīķ bi şîler ÇatarıĶ‿içine onu bôle iki bükümlerik yapışdırırıķ ***Çıraŋ****larını bôle atarıĶ‿ocā‿a oŋa börek denir (…)* (Uysal, 2012, s. 334).

Çolaŋ < DLT: ***kolan:*** "kolan, eyer kayışı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 174).

[6] *Şuhut ve Yöresi Ağızları* adlı çalışmada sözlükçede var ama metinde örneği yok. Bk. Erdoğan, 2007.

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "çocuk kundaklamaya yarayan yünden ya da ipekten yapılmış üzeri işli ince uzun kumaş" (Uysal, 2012, s. 451).

Çolaŋ *toġurduġ çocugları sarınmaya hē men kēndim de toḳuyam_onu, uzadıyam rēnklī_iplērden āltı yidi çeşit ip ondan sōna geç geç Çılıcı vārdır_onuŋ bôle vuruyuŋ sıġışdırıyo, (…)* (Uysal, 2012, s. 295).

ıldırēve- < DLT: ***ıldur-****:* "indirmek" "Ol anı tāgdın **ıldur**dı (o, onu dağ vb. yerden indirdi). (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 107, 656).

Başmakçı ve Dazkırı ağzı: "hafifçe akıvermek" (Dinar, 2006, s. 341).

ôle derdi ga bilmiyon, emme yalan essah çalıverince furuya kasaturayı, hafifçe hôle gan ***ıldırēvedi*** *derdi rāmeTliK* (Dinar, 2006, s. 233).

ıy-: EUTS: "basmak, ezmek" (Caferoğlu, 1968, s. 87).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "kırkılmış koyun yünlerini ıstarda dokunacak hale getirme işi" (Uysal, 2012, s. 460).

(…) ē kirmannarna eğiririk, iki Çatlarıḳ bi de ondan soŋura bôle ısdarlarımız_olurdu dezgáh, dezgáhına ***ıy****arıḳ bôle, bôle bôle* ***ıy****arıḳ Çatına dēnek soḳārdıḳ e çul ipî hindi arasını açmaḳ e yapdī_ımız būyudun_işde o zaman sitil_olur çadırıŋ$üsdü olurdū* (Uysal, 2012, s. 332).

irk-: DLT: "toplamak", "er tava.r **irkti** adam, mal vb. topladı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 522, 667).

Sinanpaşa ağzı: "biriktirmek" (Zeybek, 2007, s. 374).

o çocuĝuŋ bubası çalısmèyivedi paraları alınca, o çocuḳ parası geçindiriyo adamı. saŋa bi işci lāzımŞoluyo etdiyeci yoḳ ḳu, ileriye etdiyici yoḳ, o güne yetiyo emme arḳáyı ***irk****en demēyo* (Zeybek, 2007, s. 219).

ḳaḳaç << *kak aş*, DLT: kak: "kurutulmuş herhangi bir şey." "**kak** et (kurutulmuş et). Kurutulmuş herhangi bir şey de aynıdır" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 318, 677).

Şuhut ve yöresi ağzı: "gölgede kurutulan kemiksiz et[7]" (Erdoğan, 2007, s. 397).

keri ~ kēri ~ kerï < DLT: ***kerü:*** "geri", "kök temür **kerü** turma.s." "Mavi demir iş görmeden durmaz" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 155, 705).

İscehisar ve İhsaniye ağzı: "1. sonra, geri 2. ötürü, dolayı" (Yılmaz, 2006, s. 302).

bi sene falan dūrdu, ondan ***kerï*** *... gelişimi āldıK bunuŋKunu* (Yılmaz, 2006, s. 215).

Sinanpaşa ağzı: "ötürü, dolayı" (Zeybek, 2007, s. 375).

sōna burda çay va, bu çay, iyi bi çay bänce. neden bu çaydan su eksilmōyō su moturu olduḳdan ***kēri*** *ne bileyim, ne annatam, ne bileyim, nası annatsam her seyŞolur bu çaydan suyu aldıḳdan* ***kēri****, her seyŞolur* (Zeybek, 2007, s. 231).

[7] *Şuhut ve Yöresi Ağızları* adlı çalışmada sözlükçede var ama metinde örneği yok. Bk. Erdoğan, 2007.

Emirdağ ağzı: "sonra" (Örnekkol, 2006, s. 393).

annem ölenden ***keri*** *geri getmedim* (Örnekkol, 2006, s. 253).

oḳu- < DLT: ***okı-*****:** "çağırmak", "ol meni **okı.dı** o, beni çağırdı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 459, 772).

Bolvadin ağzı: "Bir yere çağırmak, davet etmek, okuntu göndermek[8]."

toplanır millet, sārma sararıS, ***oḳu****ruz adamları bigün eveli* (Solmaz, 2007, s. 176).

seyre- < DLT: ***sedre-:*** "(kalabalık) hafiflemek, azalmak, seyrekleşmek", "kişi **sedre**di insan kalabalığı hafifledi (azaldı) (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 466, 812).

Şuhut ve yöresi ağzı: "seyrelmek, azalmak" (Erdoğan, 2007, s. 405).

Ҫoyun ***seyre****di Ҫoyun yāĝı Ҫalmadı yoḴ simdi* (Erdoğan, 2007, s. 231).

senek < DLT: ***seŋek*****:** "su içilen testi ve küp. Oğuzca" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 496).

Sinanpaşa ağzı: "çam ağacından yapılmış su testisi" (Zeybek, 2007, s. 381).

arabáynan giden, araba o zaman$öküz Ҫānısı bizim, at$arabası, begir$arabası dè$i. Ҫānıda yuḳa yazdīmıS ***senek*** *düsdü geriye de hepsini biliyon ben* (Zeybek, 2007, s. 302).

sındı < DLT: ***sındu*****:** "makas. Oğuzca" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 181).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "makas" (Uysal, 2012, s. 480).

(…) hē ondan sōna meselā önceden ***sındı*** *denirdi şindi ne$o sosyeteleşdî maḳasa döndü.* (Uysal, 2012, s. 249)

sır- < DLT: ***sır-*** **:** "sık dikişle dikmek", "ol kidiz **sırıdı** o, Türkmenlerin göç zamanında yaptıkları çadır perdesi ve çadır örtüleri gibi, keçeyi sık dikişle dikti" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 461, 820).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: Uysal (2012, s. 497) sözcüğü *yorgan sır-* birleşik eylem olarak madde başı yaparak "yorgan dikmek" anlamını vermiştir.

yapāları dürüyük satılırsa satılır, satılmazsa yūrúḳ, yorgan ***sır****arıġ, heye dikdiriríḳ, yorgan dikdiriríḳ (…)* (Uysal, 2012, s. 243).

soḳu ~ soḳḳu: DLT: "dibek" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 827).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "genellikle keşgeklik buğday dövmek için kullanılan büyük taş dibek" (Uysal, 2012, s. 481).

şôle bi ōyma dāş vardır, daşıŋ$içine būdayı Ҫōrlar ḳadınnar toplanır, bôle ***soḳu*** *dē bi dāş var ā$aş vardır toḳmaḳ, toḳmaḳ deller yapmaya hā toḳmaḳda döverler$onu, burda var meselā dibek de esas öz türkce şey$olaraḳ* ***soḳu*** *daşı geçer bizde, dibek sōnadan meselā* (Uysal, 2012, s. 250).

[8] https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 13.11.2022

*bizim$esgiden **soḳḳu** diye vardı orda būda döwülür, **soḳḳu** diye bi delikli daşdır, delikli daş ... orda döwülürdü* (Uysal, 2012, s. 260).

Bolvadin ağzı:

*toḳmāḳ deris onnan döveriG **soḳu**da, sāvırırık, käpe$i çıḳar onun, yuruG, GuruduruGocaā getiririG ocaḳda bişirirîk* (Solmaz, 2007, s. 166).

sökel, DLT: "Oğuzcada hasta" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 170, 831). "**Sökel** tınıgı artak denir; 'hastanın soluğu kötüleşti' demektir" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 245).

Afyonkarahisar merkez ağzı: "hasta, sakat" (Boz, 2006, s. 320).

*(…) èrtesi gün de aşmadısa, mą$ākkaK evine dellalı yollālā, beni yani ben dellalın, mą$akkaK giT$evine baK, hasta mıdır, **sökel** midir, nedir diye* (Boz, 2006, s. 222-223).

torug, EUTS: ***toruġ / toruḳ*** "güçsüz, zayıf, kuvvetsiz" (Caferoğlu, 1968, s. 247), **DLT: *toruk*:** "her şeyin bedence zayıf olanı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 163, 893).

Başmakçı ve Dazkırı ağzı: "yeni yetişen çam ağacı, fidan" (Dinar, 2006, s. 346).

*otlardan şifalı olan cinslerini bilmiyon, yetişiyo her$ot yetişiyo, dālarımızda tabi esgiden daha bol$udu, şimdi o gadā deyil, orman daha fazla ufaK$orman$aldı şeyi, yāni **torug**$orman alınca, dibinde ot galmadı, bi de sel bıçıntıları otlarıŋ köklerini birez kökledi* (Dinar, 2006, s. 210).

tuluk ~ tuluġ << DLT: tulkuk: "üfürülerek şişirilmiş tulum" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 321, 899).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "tuluk" (Uysal, 2012, s. 488).

tuluġ *_alır duzlanır, kesilir* (Uysal, 2012, s. 266).

İscehisar ve İhsaniye ağzı: "tuluk" (Yılmaz, 2006, s. 307).

*gice de yānnıK yayārdı… yayık, yayık, yayıK. he hē, **tulux**tan geçi **tuluğ**ū, geçi **tuluğ**undan yānnıK varîdı* (Yılmaz, 2006, s. 180).

yazı, DLT: "açık arazi, açıklık, kır, ova", "aydım aŋar se.wük / bizni tapa nēlük / keçtin **yazı** ke.rik / kırla.r ediz be.dük" "Ona 'ey sevgili' dedim. Engin çölleri ve yüce dağları nasıl aşıp da bize gelebildin?" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 45, 963)

Şuhut ve yöresi ağzı: Sözcük *yabandan yazıdan* ikilemesinde yer almaktadır. Erdoğan (2007, s. 410) bu ikilemeyi "dışarı" anlamında kaydetmiştir.

*ölü gömme ādeTleri sāt$olaraḲ de$il meselā sabalā öldüyse, yabandan **yazı**dan geleceKleri varısa, onnā gelesiye bekleriz* (Erdoğan, 2007, s. 204).

yel- ~ yil-, DLT: "(atlı vb.) koşmak" "atlıg **yil**di atlı koştu" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 377, 975)[9], **KB**: "koşmak" (Arat, 1979, s. 535) *ne eƑgü neŋ erdi bu devlet kelip / yana barmaz erse tilekçe **yel**ip* (Arat, 1999, s. 125)

Emirdağ ağzı: Sözcük *yeldir-* tabanında tanıklanmaktadır. Söz konusu taban "koşturmak" (Örnekkol, 2006, s. 398) anlamındadır.

*biri aşāda, biri yoxarda, o şeyden burular çomāĝı **yeldir**iler, āŋaŋ mı. gulüşereg, oynaşarag gıcır oynarlar* (Örnekkol, 2006, s. 273).

yū- ~ yu- ~ yú- < DLT: ***yū-:*** "yıkamak", "er tōn **yū**dı adam elbise vb. yıkadı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 378, 984).

Afyonkarahisar merkez ağzı: "yıkamak" (Boz, 2006, s. 325).

*ölüyü **yū**rlar, yıKarlar, gabire götürürler (…)* (Boz, 2006, s. 174).

Sinanpaşa ağzı: "yıkamak" (Zeybek, 2007, s. 386).

*ôle geliyo ḳılıc§ali şurda da bi Ǧuyu varımış, o Ǧuyuda Ǧılıcını **yu**yūyo. gevırnan harb§ediyo, ḳılıcını burda **yū**yo* (Zeybek, 2007, s. 250).

Dinar ve Evciler yöresi ağzı: "yıkamak" (Uysal, 2012, s. 498).

*he başladı, imekleme deriz bîz, dişi çıḳdı diş göllesi bişiriz hē, ocā§a Ǧoruz **yú**rúz būdáyi Ǧāynadırız dağıdırız, onnā dă§içine selēniŋ§içine para Ǧōrlar hediye Ǧōrlar alı geliriz* (Uysal, 2012, s. 300).

Bolvadin ağzı:

*toḳmāḳ deris onnan döveriǦ soḳuda, sāvırıŕık, käpe§i çıḳar onun, **yu**ruǦ, ǦuruduruǦ§oca§ā getiririǦ ocaḳda bişiriŕîk* (Solmaz, 2007, s. 166).

yun-, DLT: "yıkanmak", "er suwda **yun**dı adam suda yıkandı" (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2014, s. 378, 989).

Afyonkarahisar merkez ağzı: "yıkanmak" (Boz, 2006, s. 325).

*ana hamama vardīŋ mı hēy / **yun**duğum yèri gördūŋ mü / şîndi gīymetimi bildîŋ mi* (Boz, 2006, s. 186)

Sandıklı ve yöresi ağzı: "yıkanmak" (Özkan, 2001, s. 514).

***yun**muş§olan baḲırları perdaha yarar* (Özkan, 2001, s. 207).

Sonuç

Bu çalışma neticesinde Afyonkarahisar ağızlarında Eski Türkçenin söz varlığından izler görülmektedir. Çalışmada Afyonkarahisar ağızlarında, Eski Türkçede kullanılıp ölçünlü dilde kullanılmayan söz varlığı üzerinde durulmuştur. Afyonkarahisar ağızları üzerine yapılan çalışmalardan hareketle 35 sözcük ele alınmıştır. Özellikle

9 Ercilasun ve Akkoyunlu (2014: 377), *yile.r* biçiminde de çekimlenen eylemde "ye" harfinde üstün de olduğunu belirtmiştir. Bk. 1613 nolu dipnot.

DLT'de sadece Oğuzların kullandığı belirtilen *senek* ve *sındı* gibi sözcüklerin kullanılması dikkat çekicidir. Bunların dışında Eski Türkçe söz varlığına dair çok sayıda sözcük yer almaktadır. Afyonkarahisar ağızlarında eskicil öge olarak değerlendirilen sözcükler şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Aynı biçim ve benzer anlamı koruyan eskicil ögeler: *āl, baya, belek, çerme-, ıy-, sökel, torug*

2. Aynı biçim ve anlamı koruyan eskicil ögeler: *irk-, soḳu ~ soḳḳu, yeldir-, yū- ~ yu- ~ yú-, yun-*

3. Aynı biçimi koruyan, kalıp ifadelerde tanıklanan eskicil ögeler: *biliş (biliş Çalış), ıldırēve-, ḳaḳ (ḳaḳaç < ḳaḳ aş), yazı (yabandan yazıdan)*

4. Ses değişimine uğramış ve benzer anlamı koruyan eskicil ögeler: *bişi, çıbarT-, duluḳ, gaġ ~ gak, Çıraḳ ~ Çıraġ ~ Çıraŋ, Çolaŋ, tuluk ~ tuluġ*

5. Ses değişimine uğramış ve aynı anlamı koruyan eskicil ögeler: *döş, dutmaç, düyü, edik, gaşan-, oḳu-, seyre-, senek, sındı, sır-*

6. Ses ve anlam değişimine uğramış eskicil ögeler: *buy-, keri ~ kēri ~ kerï*

Daha kapsamlı bir çalışmayla eskicil ögelerin sayısını artırmak mümkündür. Öte yandan çalışmada tespit edilen sözcüklerin sadece Afyonkarahisar ağızlarına ait olduğu gibi bir iddia bulunmamaktadır. Söz konusu sözcüklerin diğer bölge ağızlarında da görülebilmesi mümkündür.

Kaynaklar

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III (İndeks),* İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I (Metin),* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ata, A. (2010). "Moğol Fütuhatı ve Doğu - Batı Türk Yazı Dili Kavramları Üzerine", *Türkoloji Dergisi*, 17 (1), 29-37.

Ata, A. (2011). *Orhun Türkçesi*, (Editörler Gürer Gülsevin, Mehmet Mâhur Tulum), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Boz, E. (2006). *Afyonkarahisar Merkez Ağzı (Dil Özellikleri - Metinler - Sözlük)*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü,* İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Dinar, T. (2006). "Başmakçı ve Dazkırı Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, F. (2007). "Şuhut ve Yöresi Ağızları", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânu Lügâti't-Türk (Giriş - Metin - Çeviri - Notlar - Dizin),* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gülsevin, G. (2015). "Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihî Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32/3, s. 1-12.

Güncel Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 13.11.2022 vd.

İmer, K.; Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ölmez, M. (2003), "Çağataycadaki Eskicil Öğeler Üzerine", *Mustafa Canpolat Armağanı*, (haz. A. Ata, M. Ölmez), s. 135-142, Ankara.

Örnekkol, F. (2006). "Emirdağ Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, İ. (2001). "Sandıklı ve Yöresi Ağız Özellikleri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Solmaz, E. (2007). "Bolvadin, Çay ve Çobanlar Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenyiğit, Y. (2006). "Sultandağı Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, B. (2012). *Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı*, İzmir: Birleşik Matbaacılık Ltd. Şti.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yılmaz, M. (2006). "İscehisar ve İhsaniye Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeybek, F. S. (2008). "Bayat Köyleri Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeybek, H. (2007). "Sinanpaşa Ağzı", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

34. Başkurt mitolojik destanlarında hayvanlarla ilgili kelimelerin tasnifi üzerine

Ayşe AYDIN[1]

APA: Aydın, A. (2022). Başkurt mitolojik destanlarında hayvanlarla ilgili kelimelerin tasnifi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 550-584. DOI: 10.29000/rumelide.1221919.

Öz

Dünya coğrafyasında büyük bir alana yayılmış olan Türk Dili, birbirlerini mukayese ettiğimizde çeşitli fonetik ve ekleşme bilgisi özellikleri bakımından morfo-fonetik denkliklerle takip edebildiğimiz şive ve lehçeleri içine alan, cihet olarak Doğu, Batı ve Kuzey; kavmî olarak Karluk, Oğuz ve Kıpçak diye adlandırılan gruplardan oluşur. Türk dilinin kuzey şive grubu içerisinde Tatar ve Kazak Türkçeleri arasında bir geçiş Türkçesi özelliği gösteren Başkurt Türkçesi de Türk dilinin modern bir şivesi olarak tarihî gelişimini; halk şarkıları, destanlar, hikâyeler gibi halk edebiyatının sözlü ürünleriyle başlatmıştır. Destanlar, Başkurt sözlü geleneğinde *kobayır*, *yır*, *irtek* biçimlerinde adlandırılır. Türk destan geleneğinde karşılaşılan ifadeler, Başkurt destanlarında da benzer şekilde yer almaktadır. Bir dilin söz varlığının farklı açılardan ele alınması toplumların kültürel ve sosyolojik hayatlarını gözler önüne sermek bakımından tanıtıcı nitelikte olabilir. Türk milletinin edebiyat, folklor, sosyal ve ekonomik hayatının her aşamasında hayvanların, hayvan kültürünün ayrıcalıklı bir yeri olması; bu milletin yıllardır tabiatla iç içe yaşamasının doğurduğu zengin bir kültürün doğal neticesidir. Söz varlığı çalışmalarının millet hayatındaki tanıtıcı yönü gereği, bu çalışmada mitolojik destanlar, hayvan adları ve ilgili kelimeler bakımından ele alınacak, kelimeler kavram alanlarına göre tasnif edilip isim ve fiil başlıkları altında kullanım sıklıklarıyla birlikte gerektiğinde tarihten günümüze mukayese yöntemiyle değerlendirilecektir. Yer yer ilgili madde başı, Eski Türkçe ve Anadolu Ağızları içerisinde, varsa geçirdiği anlam değişmeleri ve fonetik değişimler bakımından da dikkatlere sunulacaktır. Bu sayede, uzun yıllardır doğa ile iç içe yaşamış Türk milletinin hayvancılık kültürünü destanlar bakımından da gözler önüne sermek amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Başkurt Türkçesi, söz varlığı, hayvan, destan, kavram

About the classification of words related to animals in Başkurt mythological epics

Abstract

The Turkish Language, which has spread over a large area in the world geography, includes the dialects that we can follow with morpho-phonetic equivalences in terms of various phonetic and agglutinative features when we compare each other, in terms of East, West and North; It consists of groups called Karluk, Oghuz and Kipchak. Bashkir Turkish, which shows the characteristics of a transitional Turkish between Tatar and Kazakh Turkish in the northern dialect group of the Turkish language, also reflects its historical development as a modern dialect of the Turkish language; It started with oral products of folk literature such as folk songs, epics and stories. In the Bashkir oral tradition, epics are named in the form of kobayır, yır, and irtek. The expressions encountered in the Turkish epic tradition are similarly found in the Bashkir epics. Addressing the vocabulary of a

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplumbilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sakarya, Türkiye), ayse@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5111-2975 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1221919]

language from different perspectives can be introductory in terms of revealing the cultural and sociological lives of societies. The fact that animals and animal culture have a privileged place in every stage of the literature, folklore, social and economic life of the Turkish nation; It is the natural result of a rich culture created by this nation living together with nature for years. Due to the introductory aspect of vocabulary studies in the life of the nation, in this study, mythological epics will be discussed in terms of animal names and related words, words will be classified according to their conceptual fields and evaluated with the frequency of use under the titles of nouns and verbs, from history to the present, when necessary. In some places, the head of the article will be brought to attention in terms of the changes in meaning and phonetic changes, if any, in Old Turkish and Anatolian Dialects. In this way, it is aimed to reveal the animal husbandry culture of the Turkish nation, which has lived intertwined with nature for many years, in terms of epics.

Keywords: Bashkir Turkish, vocabulary, animal, epic, concept

Giriş

Türk dilinin kuzey şive grubu içerisinde Tatar ve Kazak Türkçeleri arasında bir geçiş Türkçesi özelliği gösteren Başkurt Türkçesi tarihî gelişimini; halk şarkıları, destanlar, hikâyeler gibi halk edebiyatının sözlü ürünleriyle başlatmıştır. Başkurt sözlü geleneğinde *kobayır*, *yır*, *irtek* biçimlerinde adlandırılan destanlar, konu üzerinde çalışan araştırmacılar tarafından *destan*, *epos*, *rivayat*, *legenda*, *kıssa* ve *hikâyat* isimleriyle de anılmaktadır. Destanların bir kısmı sadece manzum veya sadece mensur iken bir kısmı da manzum – mensur karışık şekildedir. Türk kültür havzasındaki destan geleneğinde karşılaşılan tip, motif ve ifadeler, Başkurt destanlarında da benzer şekilde yer almaktadır. Bunun yanı sıra destan konuları, mitolojik algı ve inançlar, yabancı istilalar ya da iktidar kavgaları gibi çeşitli alanları da kapsamaktadır (Arslan, 2017: 13).

Başkurt Destanları hakkındaki çalışmalar XVIII. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Köy köy, oba oba dolaşan Başkurt bilginleri, Başkurt destanlarını da içeren folklor derlemeleri yapmış ve bu derlemeleri çeşitli mecralarda yayımlamışlardır. Bu bilginlerden M. Ömetbayev 1987 yılında Kazan'da İdigey ile Moradım destanının bir bölümünü yayımlamıştır. S. Soltanov da 1902 yılında Samara'da Zayatülek ile Hıvhılıv destanının bir varyantının Rusça tercümesini yayımlamış, bu destanın farklı bir varyantını Asılkül civarında derleyen M. Gafuri, çalışmasını 1910 yılında Zayatülek ile Susılu adıyla Ufa'da neşretmiştir. F. Veliyev ise 1916 yılında Cik Mergen destanını bazı müdahalelerde bulunarak yayımlamıştır. XX. yüzyılda Başkurt destanları üzerine çalışan en önemli isimlerden birisi de M. Burangolov'dur. Burangolov, 1907 yılında Güney Başkurdistan'da Aḳhaḳ Ḳola ve Ḳuŋır Buġa, 1910 yılında Irımbur vilayeti çevresinde Ural Batır, 1917 yılında Köyörgeze ilçesinde Aḳbuźat destanlarını derlemiştir (Ergun İbrahimov, 2000: 2, 3). Bu destanlarda yer alan hayvanlar ile ilgili kelimeleri ve örnek cümleleri fişlememizi sağlayan 2018 yılında İzmir'de Ege Üniversitesinde Yeni Türk Dili bilim dalında Mertcan Akgün tarafından yapılan *Başkurt Mitolojik Destanlarının Söz varlığı* adlı Yüksek lisans tezi en güncel çalışmalardandır. Bu tez esas alınarak hayvan adları (verilen anlamlandırmalara da müdahale edilmeden) belirlenmiş ve örneklendirmeler bu tezden seçilmiştir. Çalışmamızın temelini oluşturan ve 2014 yılında Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan 4 ciltlik *Başkurt Destanları* adlı eser de Türkiye'de Başkurt destanları üzerine yapılan önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Mitolojik destanlarda zaman çok eskilere dayandığından eserin başlangıcında "boron boron zamanda" (öncelerin öncesinde) girizgâh ifadesi kullanılır. Ural Batır Destanı'nın ana felsefi teması, insanın dünyaya tayin edilişi, hayatın ve ölümün anlamı ve insanlığın ölümsüz olmasının şartının tabiatın ebedîliği olduğunu ispat etmektir. Bu tür destanlarda kahraman, mitolojik dünyadan hayatın gerçekliğine oradan yine mistik dünyaya geçiş yapar (Yaman 2015: 225)

Söz varlığının değişik kesitleri, kültürün değişik yönlerini tanıtıcı niteliktedir. Söz varlığındaki kimi kelimeler, incelenen dilin, söz konusu döneminin coğrafyasını da tanıtacak nitelikte olabilir. Örneğin bitki ve hayvan adlarından yola çıkılarak bitki varlığı ve hayvan varlığı üzerine bilgi edinmek mümkündür. Bu türden adlar, eserlerin yazıldığı tarihte yaşanan coğrafyanın izlerini taşıdığı gibi daha önceki dönemlerdeki coğrafyaların izlerini de taşıyabilir. Aynı bilgiler yaşam biçimleri bakımından da bilgi verici olabilir (Abik, 2009: 2-32). Bu bir bakıma söz varlığının içerisinde tematik kavram alanı için bir alt başlık oluşturan hayvanlar ve ilgili kelimeler konusuna yönelmemizin de izahı gibidir. Tabiat ile iç içe yaşamış, zengin bir kültüre sahip Türk milletinin edebiyatında, folklorunda, sosyal ve ekonomik hayatında "hayvanların, hayvan kültürünün", ayrıcalıklı bir yeri vardır. Yıllar yılı göçebe bir hayat süren Türkler, çetin tabiat şartları ve tabiattaki canlılar ile giriştiği var olma mücadelesinde en büyük faydayı gördüğü hayvanlara, zaman içerisinde dini bir kimlik kazandırmıştır. Ondan türediğine, çoğaldığına inandığı hayvanları; yeri gelmiş; dini inanışları gereği bir totem kabul edip, efsane ve destanlarında "kahraman" olarak sembolleştirmiş, yeri gelmiş; minyatürlerde, motiflerde, heykellerde ve mezar taşlarında ölümsüzleştirmiştir (Doğan, 2001: 615-659). Bu önemi göz önüne alınarak bu makalede, destanlarda hayvanlar ve ilgili kelimeler ana hatlarıyla ele alınmaya çalışılacaktır.

Başkurt Mitolojik destanlarının söz varlığı taranmıştır (Akgün 2018). Akgün'ün bu taraması hayvancılık ile ilgili kelimeler bakımından tarafımızca bizatihi ele alındığında hayvanların çeşitli özellikleri doğrultusunda adlandırılmalarını içeren toplam 248 kelime ile karşılaşılmıştır. Hayvanları adlarını ve hayvancılık ile ilgili diğer isim ve fiilleri çeşitli ölçütler üzerinden değerlendirmek mümkündür. Memeliler, kanatlılar, kemirgenler sürüngenler gibi biyolojik özellikler dikkate alınarak bir sınıflandırma yapılabileceği gibi insanlar için işlevleri, insan hayatındaki etkinlik alanları, genel özellikleri bakımından da bir öbekleme yapılabilir (Abik 2009:1). Fiiller de yine bağlamına göre *hayvan seslenmesini veya hareketlerini anlatanlar, bakımları ile ilgili olanlar, üremeleri ile ilgili olanlar, av ve avlanma ile ilgili olanlar…* gibi alt başlıklarda değerlendirilebilir. Bu çalışmada, Başkurt destanlarında tespit edilen hayvan adları ve ilgili kelimeler, daha çok insan hayatındaki yerleri göz önünde bulundurularak ve destanlarda gösterdikleri sıklık sayılarına göre ele alınacaktır. Çalışmamızda, fiiller için *eylemin hayatımızdaki etkinliğine göre* alt başlıklarla öbekleme yöntemine gidilmemiş; tespit edilen kelimeler alfabetik olarak ve basit, türemiş ya da birleşik oluşlarına göre dikkatlere sunulmuştur. Fiillerin isimlere göre anlam bakımından daha dinamik olmaları, cümle içerisinde diğer kelime ve eklerle birlikte kazandıkları çok anlamlılıktan dolayı bu yöntem ile incelenecektir. Destanlarda, fiillerin türemiş ya da yer yer çatı ekli hallerinin basit ve birleşik olanlarına göre çok olması ise Türkçenin kelime üretmedeki gücünü destanların içinde de görmemiz açısından önem arz eder.

Çalışmamızda; hayvan türüne göre ilgili kelimeler, hayvancılığı yaşadıkları her dönemde çeşitli şekillerde bir yaşam biçimi haline getirmiş Türklerin sosyolojik durumu ve kelimeleri derlediğimiz metinlerin bir destan örneği olması da dikkate alınarak sıklıklarıyla değerlendirilecektir. Yer yer Eski Türkçe ve Anadolu Ağızları içerisinde ilgili madde başı, varsa geçirdiği anlam değişmeleri ve fonetik değişimler bakımından da ele alınacaktır:

1.İsimler

1.1.Hayvan adları (102)

1.1.1.Binek, yük hayvanları (16)

at (II) At. Aslen binek veya yük hayvanı olarak Türklerin hayatında önemli yer eden "at", Türkler tarafından ehlileştirilmiş ve Türkler ata binen ilk insanlar olarak görülmüşlerdir. En eski çağlardan beri "at" Türklerin siyasî, dinî, iktisadî ve sosyal hayatında önemli bir rol oynamıştır (Kafesoğlu, 1989: 208) ve tabiidir ki, rengi ve türüne göre *"ak at, toruḳ at, arḳun at"* gibi pek çok tamlamada da görülen "at" kelimesi Eski Türkçeden itibaren tarihî ve modern şive ya da lehçelerde görülür olmuştur. Destanlarda da at ve benzeri hayvanlar, renk ve türlerine göre çeşitli adlarla anılıp adeta bir kavram alanı oluşturmuştur. Tarihten günümüze "*namus,*

murad, vefa" gibi birçok kavramla birlikte Türklerin yer yer kutsal da bulduğu "at"ın Türklerin hayatında yeri büyüktür ki, bunun neticesi at adları ve türlerindeki bu çeşitlilik tesadüfi değildir. Destanlardan tespit edip ayrı madde başlarında incelediğimiz ve at türüne ad olmuş 12 (**arġımaḳ, ayġır, dünen, ḳolan, ḳolon, ḳonan, sapḳın, tolpar, yéren, yılḳı, yorġa, yurġa)** tane kelime vardır:

*ḳatil batşa ḳızınan hinen tıvġan ulıŋmın; higéź yeşte **at** méndém, il aralap küp yörönöm.* "Katil Padişah kızından senden doğan oğlunum; sekiz yaşımda at bindim, yurt gezip çok dolaştım." (UB, 3434) / *üźém yılḳı eyźeném, yılḳı men [min] kiterge aḳbuź **at**tı dimdeném.* "Kendim yılkı vaadettim, yılkı ile gitmeye Akbuz atı razı ettim." (AB, 392) / *ayıl yétmeś ala **at** yuḳ, ḳoyoşḳan yétmeś ḳola **at** yuḳ, handuġas boto ḳara **at** yuḳ, ḳarluġas botlo ḳara **at** yuḳ.* "Kayış yetmez ala at yok, eyer bağı yetmez kula at yok, bülbül butlu kara at yok, kırlangıç butlu kara at yok." (AK, 76, 77, 78, 79) / *bılar, hunarġa sıġıp, ḳoş atıp, beygé yahap, **at** saptırıp, batırźarın köreştérép, kös hınaştırıp, künél asıp kön itkender, ti. "*Bunlar, ava çıkıp, kuş fırlatıp, yarışlar düzenleyip, at koşturup, pehlivanlarını güreştirip, güç sınaştırıp, eğlenip günlerini gün etmişler." (ALP, 6) */alpamışa üźénéŋ bér tuġan ḳeréndeşé ballışeker ménen, ikéhé iké **at** ménép, mayźanġa kiteler. "*Alpamış öz kardeşi Ballışeker ile ikisi iki ata binip meydana giderler." (AA, 12) / *şul béyenen tıvġan ḳolondarźan **at** üśtérép, hunarġa yöröy. "*Bu kısraktan doğan kulanlardan at yetiştirip, ava çıkar." (KY, 4) / *yanbay: "ni bulha, ul bulır **at** méndém, baźanıp, il taşlanım, hunar tip", – höylene le **at**ın böte barışına yéberép kite. "*Yanbay 'Ne olursa olsun. At bindim çekinerek, ülke terk ettim ava çıkayım diye",- söylenmiş ve atını yel gibi sürmüş." (KB, 11) / *ḫeźér ük yılḳı öyöröne sıġıp, **at** haylaġıź yügenderégéźźé şıltıratḳanda, ḳayhı **at** borolop ḳaraha, şunı alıġıź. "*Hemen şimdi yılkı sürüsüne gidip at seçiniz. Gemlerinizi şıngırdattığınızda hangi at dönüp bakarsa, onu alınız." (ZH, 14) / *saŋ orḳotop artınan könö-tönö sapḳan, ti, **at** toyağı téygende; taştar şartlap satnaġan.* "Toz koparıp ardından gece gündüz koşmuş, at toynağı değdiğinde taşlar çatırdayıp kırılmış." (İY, 732)

arġımaḳ Hızlı koşan iyi cins at, küheylan

*iŋ şep atalġan **arġımaḳ**tar ménen de zayatülektéŋ ḳoyto dünenén uźa almaġan altı tuġan bıl yulı la ḫur ḳaldı, ti.* "En hızlı denen küheylanlar ile de Zayatülek'in kötü aygırını geçemeyen altı kardeş, bu defa da rezil olmuş." (ZH, 83)

(adġır>>) ayġır Aygır, damızlık erkek at. Kelime, *"adġır"* ın **d/>>y/** geçişme hadisesiyle değişmiş şekli olup Eski Türkçeden beri tanıklanır ve erkek at için kullanılır. Yani cinsiyet gösterir.

*zayatülek artta bér tuḳtavhıź küldé ḳaynatıp, érkélép yılḳı sıḳḳan, ḳolondar sırḳıraġan, aśav **ayġır**źar kéşnegen, yér tétretkeŋ toyaḳ tavıştarın işéte "*Zayatülek'in ardından durmaksızın gölü kaynatıp, yığılıp yılkı çıkmış; kulanlar ve yabani aygırlar kişnemiş, yeri titreten toynak sesleri işitilmiş." (ZH, 281)

dünen Üç ya da dört yaşında aygır. Kelime Bursa ili Kırım göçmenleri arasında yine "dünen" şeklinde "üç yaşını bitirmiş at" anlamıyla kullanılmaktadır (Derleme Sözlüğü IV, 1969:1631). Destanlarda da yaş farkı göstermek üzere bir aygır türünü adlandırmak üzere karşımıza çıkar:

*böyörö néske bürte yuḳ, yügen halmaś yurġa yuḳ, dürt toyaḳlı **dünen** yuḳ.* "Böğrü ince doru yok, dizgin salmaz yorga yok, dört toynaklı aygır yok." (AK, 87) / *öyörźegé kük **dünen**dé totop ḳına birsé, atay, totop ḳına birsé, atay, yélép kene üteyém. "*Sürüdeki gök (renkli) aygırı tutup da versene baba tutup da versene baba eseyim de geçip gideyim." (ALP, 41) / *olo ḳatınınan tıvġan altı ulġa uynaḳlap torġan bik heybet altı **dünen** eylenép ḳaraġan, ti. "*Büyük hanımından doğan altı oğlana oynayıp duran pek güzel altı aygır dönüp bakmış." (ZH, 18)

ḳolan (II) Yabani küheylan.

*ḳıśala barmaḳ börköt ḳaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, haġıźaḳ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét - ḳoş tanavlı, **ḳolan** ḳolaḳlı, bolan sıraḳlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan

bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 59)

ķolon Kulan, tay

[ķarap] torha – bér saķ ni küźé bélen kürhén – béye ***ķolon****on éyertép hwźan sıġıp kile, ti. "*Bakıp dursa, bir an ne görsün, kısrak kulanını arkasına takmış, sudan çıkıp gelmekteymiş."(AK, 7) / ***ķolon*** *tıwġas ta, büten ķolondar töślö, ayağına baśa almay tormaġan…*"Kulan doğunca da, diğer bütün kulanlar gibi, ayağına basamayıp ayağa kalkamadığından…" (KY, 17) / *zayatülek artta bér tuķtavhıź küldé ķaynatıp, érkélép yılķı sıķķan,* ***ķolon****dar sırķıraġan, aśav ayġırźar kéşnegen, yér tétretkeŋ toyaķ tavıştarın işéte. "*Zayatülek'in ardından durmaksızın gölü kaynatıp, yığılıp yılkı çıkmış; kulanlar ve yabani aygırlar kişnemiş, yeri titreten toynak sesleri işitilmiş."(ZH, 281)

ķonan İki ve üç yaş arasındaki aygır

tırpaķ ķolaķ ***ķonan*** *yuķ, bilé yıvan béye yuķ, altmış bötön éséndе; bilgé halġan biş at yuķ.* "Sivri kulak aygır yok, beli kalın kısrak yok, altmışlık sürü içinde, öne çıkan beş at yok." (AK, 88) / *buź* ***ķonan****dı birsé, ataķayım, kiteyém de ménép, ataķayım, kük dünendé birsé, ataķayım, yélép üteyémsé, ataķayım. "*Boz aygırı versene babacığım, bineyim de gideyim, babacığım, gök beygiri versene babacığım, uçup da geçeyim, babacığım."(ALP, 66)

sapķın Ulak, kurye; hızlı koşan küheylan

ḫuja hımaldarźıŋ artınan töşe. üźé bélen bér ***sapķın*** *éyerte. "*Sahibi, hayvanların ardına düşer, kendisi ile birlikte bir ulak götürür."(AK, 99) / *şul arala büler ḫan harayına ķoltübenéŋ* ***sapķın****ı eylenép ķaytıp yétté, ti. "*O arada Büler Han'ın sarayına Koltüben'in ulağı dönüp geldi."(ALP, 501) / *ķeźérgé min,* ***sapķın****darġa kürénmeś ösön, yeşérénem, – ti hıvhılıv. zayatülek unıŋ keŋeşéne riza bula. "*Şimdi ben, ulaklara görünmemek için saklanacağım, der Hıvhılıv. Zayatülek onun fikrine razı olur."(ZH, 304)

tay Tay

alma sıbar at bulmaś, ir-yégété taķ bulmaś; ķıź höymegen yégét artıp, ķara yurġa ***tay*** *bulmaś!* "Alacalı elma gibi at olmaz, erkeğe taht olmaz, kız sevmeyen yiğit bindirip kara yorga tay olmaz!" (KY, 287)

tolpar Küheylan

harı ***tolpar*** *bireyém, balam, atķa mén, tiné, iźél ménen kit, tiné. "*Sarı küheylan vereyim, oğlum, ata bin, dedi, İdil ile git, dedi."(UB, 3738) / *bıl harayźa min eytken danlı* ***tolpar*** *buźat bar; yanav tartıp ajġırır, küźéne tékep ķarap tor…* "Bu sarayda benim söylediğim meşhur küheylan bozat var, tehdit edip bağırır, gözünü dikip bakar."(AB, 618) / *batır źa batır yégéttéŋ* ***tolpar*** *źa bulır méngené; ileś küŋéllé ķıź balanıŋ batır źa bulır höygené. "*Cesurdan da cesur yiğidin, küheylan olur bindiği; esin gönüllü bir kız evladın, yiğit de olur sevdiği."(ALP, 150) */ ķara yurġanı-maķtımhılıv, buź* ***tolpar****ın ebley ménép, mesémge ķarşı baralar, mesémi ķıźın kürges, ķatı asıvlanıp bılay tigen…*"Kara Yorga'ya Maktımhılıv, boz küheylana Elbey binip, Mesem'e doğru gitmişler, Mesem kızını görünce sert (bir şekilde) kızıp şöyle demiş…" (KY, 482) / *tiŋ yeşehek, bına tıvır béźźen ildéŋ soltanı, hin – uraldıŋ şoŋķarı, min – yalandın* ***tolpar****ı. "*Denk yaşasak, doğar, bizim ülkenin sultanı, sen, Ural'ın doğanı, ben, ovanın küheylanı." (KB, 172) / *… tik zayatülek kéne,* ***tolpar****ı aķhap, torop ķala. "…* Ancak Zayatülek'in küheylanı aksayıp (geride) kalır." (ZH, 76)

yéren Koyu kırmızı ile sarı arası bir renk; al donlu at

yérensey ***yéren*** *méngen ul, yélbegey yélén kéygen ul, yéle le sabıp kile ul, éźlep bara yılķını.*"Kızımlısı sarı bir ata binmiş o, hızla esen yelini giymiş o, yeliyle de koşup gelir o, arayıp gider yılkıyı." (AK, 101)

yılķı Yılkı, işe koşulmamış boş at. Başkurt mitolojik destanlarında öncelikle "en iyi yılkı hayvanı" motifi dikkat çekmektedir. Akbozat, Zayatülek ile Hıvhılıv, Miney Batır ile Şülgen Padişah Destanları bu motifi içermektedir. (Yaman 2015: 225) Anadolu ağızlarında şu tabakalarla karşımıza çıkar: **yılġı ~ yılğı ~ yılhı ~ yılẖı ~ yılẖi ~ yılkı ~ yılķı ~ yülki**: Başıboş at; dağlardaki yabani at sürüsü [GİAT, 313: Gaz.; Tok-Ay.; SİYA s.714; TYHK s.437; Mal.-Ak.; Siv.2; İsce. s.306; EYSV s.227

kéşélerge ılıġıp, méneréne at bulıp, ***yılķı*** *la tüllep kitken, ti. "*İnsanlara katılıp, binmek için at olup, yılkı da döllenip gitmiş." (UB, 4520) / *üźém* ***yılķı*** *eyźeném,* ***yılķı*** *men [min] kiterge aķbuź attı dimdeném.* "Kendim yılkı vaadettim, yılkı ile gitmeye Akbuz atı razı ettim."(AB, 390, 391) / *bulġan ti, bér béye. bik zatlı neśélden bulġan, ti, ul. şülgenkülden sıķķan* ***yılķı*** *neśélénen. "*Varmış bir kısrak. Pek kıymetli nesildenmiş o. Şülgenkül'den çıkmış yılkı neslinden."(AK, 3) / *ul ẖan ķızı iken, şunda źur tirme ķorop yata iken, tirmenéŋ źurlıġı iké öyör* ***yılķı*** *hıyırlıķ bulġan. "*O, han kızı imiş. Orada büyük bir çadır kurup yaşar imiş. Çadırın büyüklüğü iki yılkı sürüsü sığacak kadarmış."(ALB,48) / *alpamışa la,* ***yılķı*** *öyörö yanına kilép, atahına eytté, ti…*"Alpamışa da yılkı sürüsünün yanına gelip babasına şöyle söyledi…" (ALP, 30) *at ķaravġa kerek bulır tip, üź avıldarınıŋ* ***yılķı*** *kötövséhé ķoltabanı la üźźeré ménen bérge alalar. "*At bakmak gerekir diye, kendi köylerinin yılkı çobanı Koltaba'yı da kendileri ile birlikte götürürler."(AA, 13) / *ěy atayım, uralıŋ, ir üśtérgen uralıŋ, iryégétke birélmestey* ***yılķı*** *üśtérmey uralıŋ. "*Ey babacığım, Ural'ın erkek büyüten Ural'ın, yiğit erkeğe verilmez gibi yılkı yetiştirmez Ural'ın."(KY, 515) /*… **yılķı**nan ġına bireyném. – tip* ***yılķı*** *inséleré géne bildeleges, esehé bıġa riza bulmaġan. "*Sadece yılkıdan vereyim, deyip yılkı adakları belirleyince, annesi buna razı olmamış."(KB, 76) / *ul, tavışķa sıźay almay, artına borolop ķaray, ķaraha, asılıkülden sısķan hırtlı öyör-öyör* ***yılķı*** *sıġıp kilgenén küre. "*O, sese dayanamayıp, arkasına dönüp bakar. Baksa, Asılıkül'den sıçan sırtlı sürü sürü yılkının çıkıp geldiğini görür."(ZH, 283)

yorġa Rahvan at, yurga

yanında bar bér ķolo ķara ķaraġol tigené, ķara ***yorġa*** *méngené, ķıptır tunın kéygené…. "*Yanında var bir kulu, Kara Karagul dediği, kara yurga bindiği, kesik kıyafetini giydiği."(AK, 200)

yurġa Rahvan at, yorga

yanında bar bér ķolo, ķara yaġa ķaraġol. ķara ***yurġa*** *méngen ul, ķıptır tunın kéygen ul. "*Yanında var bir kulu, kara yaka Karagul, kara yorga binmiş o, kesik kıyafetini giymiş o."(AK, 107) / *barsınhılıv, aķbuź* ***yurġa*** *ménép, küldek senġéne, bilén suķlı bilbavźar ménen bıvıp, sike sesterén vaķ tolomdarġa, yélkesesén ayırıp iké tolomġa ürép, ostarın yébek ménen haplanġanın yılar ménen biźep, mayźan urtahına sıġa. "*Barsınhılıv, Akboz yorgaya binip, yalnızca bir gömlek giyer; beline süslü kuşaklar takıp, perçemlerini küçük örgüler, ense saçını (da) ayırıp iki örgü (şeklinde) örüp, uçlarını ipek ile desenli incilerle süsleyip, meydanın ortasına çıkar."(AA, 15) / ***yurġa*** *méngen hılıv ķıź, töş, bitéŋdé yıvayım. ilép alıślamaś boron, höyle séréŋ, tıŋlayım. "*Yorga binen güzel kız, İn, yüzünü yıkayayım, Memleketini terk etmeden önce, Söyle sırrını, dinleyeyim."(KY, 338)

Destanlarda görülen diğer iki binek hayvanı **"deve"(döye olarak)** ve **"fil"**dir. Ancak özellikleri itibariyle diğer canlılar "deve" ve "fil"e benzetilerek dolaylı yollarla metinlerde yer almışlardır:

(teve>tewe>) döye Deve. Kelime, Eski Türkçeden başlayarak her dönemde görülmektedir (Clauson 1972: 447- 448). Cinsiyet ayrımı olmaksızın kullanılmaktadır.

…buralanġan ***döye****ley, ķanhıraġan ayıvźay küźéne ķan havźırıp, küźķabaġın toyzorop…*"…Kızgın deve gibi, Yaralanmış ayı gibi, Gözünü kan bürüyüp, Göz kapağını doyurup…" (UB, 889) / *ķara yurġa,* ***döye*** *sükken hımaķ, yérge sükkes…* "Kara Yorga, deve çökmüş gibi yere çökmüş." (KY, 457)

fil Fil

*ķaban susķa yélkelé, **fil**dey yıvan baltırlı, ķımıź tulġan habalay, imenés yıvan ķorhaķlı…*"Domuz enseli, Fil gibi kalın baldırlı, Kımız dolu kap gibi, Çirkin büyük karınlı…" (UB, 897)

1.1.2.Vahşi hayvanlar (8)

arıś(lan) (I) Aslan. Uygurca metinlerden itibaren görülen kelime, çağdaş şive ve lehçelerde de kullanılır. Kelimenin kökeni ile ilgili olarak Tuvacadaki *arsil aba* ve Teleütçedeki *arsıl aŋ* tanıkları verilmektedir (Leksika, 158) Destanlarda bir adım ileriye gidilerek *arsıl aŋ* tanığının göçüşme hadisesiyle *arıś(lan)* şekline dönüşmesi muhtemeldir.

*yégét, hinéŋ töś-başıŋ, aptıraşlı ķaraşıŋ, **arıślan** ménép kiléşéŋ sit bulırźay küréne. "*Yiğit, senin kılık kıyafetin, şaşkın bakışın, aslana binip gelişin, yabancıymışsın gibi görünüyor." (UB, 791) / *yeşke batķan uralın köles itér bélekté, **arıślan**day yörekté yeş batırźar üśépmé? "*Yaşa batan Ural'ın Güleç eden bilekli, Aslan gibi yürekli genç yiğitleri büyüdü mü?"(AB, 780) / *ultırha, uba yémérér, tayanha, tav yémérér, yörögende, yér hélkétér, **arıślan**dı örkötör. "*Otursa çadırı devirir, dayansa, dağı devirir, yürürken yeri titretir, Aslanı (da) ürkütür." (ALP, 174) / *ķıśala barmaķ börköt ķaraşlı, yulbarıś belek **arıślan** kükrek, haġıźaķ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét - ķoş tanavlı, ķolan ķolaķlı, bolan sıraķlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o." (UT, 59) / *batır irge **arıś** ta, [donyalağı ķırıś ta,] ikev bérge méngeşép, bér-béréné küźleşép, külegeley yörörźer. "*Yiğit er ile aslan da, [Dünyadaki zorluk da] İkisi birlikte binip birbirini gözleyip gölge gibi gezerler." (UB, 2825)

(adıġ>) ayıw Ayı. Kelime, *"adıġ"* ın **d/>>y/** geçişme hadisesiyle ve G# değişme ile (Eski Türkçe G#>w, sızıcılaşma~Ø, erime Kuzey Türkçesi) değişmiş şekli olup Eski Türkçeden beri tanıklanır.

*tené yönteś **ayıw**źay, üźźerézur déyévźey dürt batırı kilgen, ti* "Vücudu kıllı ayı gibi, kendileri güçlü dev gibi, dört batırı gelmiş." (UB, 1037) / *aldımda torġan mesém ḫan bına şularźıŋ béréhé, ķarımtahıź suranıŋ ķanın ķoyġan **ayıw** şu!* "Karşımda duran Mesem Han, işte bunlardan birisi, Masum Sura'nın kanını döken ayı o!" (AB, 1626) / *unda bér yıvandan imen aġası ķırķıp, yeye yahap alġan. ös **ayıw**źıŋ taramışın işép, kéréş itép tarttırġan "*Orada kalın bir meşe ağacını kesip yay yapmış. Üç ayının bağ dokusunu örüp kiriş olarak çektirmiş." (ALB,42) / ***ayıw**ımdan tun minen, uķ kerekhe, yun minen, atıp alhaŋ, bér mışım tuķ sıġırhıŋ bér ķışın "*Ayımdan, post benden, ok gerekirse, yont benden, Vurup alsan bir geyiğimi, tok geçirirsin bir kışı." (UT, 231) / *ılasın söygen iré bar, **ayıw** totķan iré bar, taķıya baş ķurayźa moŋon seśken iré bar "*Şahin fırlatan erkeği var, Ayı tutan erkeği var, Tekke başlı kurayda, derdini saçan erkeği var." (KY, 43) / *yulda barġanda, tölkö osray-sapmay, büré osray-ķıvmay, **ayıw** osray-atmay, haman alga kitken "*yolda giderken tilkiye rastlamış, koşturmamış; kurda rastlamış, kovalamamış; ayıya rastlamış atmamış, hemen ileriye doğru gitmiş." (KB, 6) / *alpan-tolpan atlağan horo **ayıw** aldı, ti, kül yaġalap yörögen, hılıv ķźźay biźengen ķolağı miŋlé tölkö aldı, ti "*Salına salına yürüyen boz ayı tutmuş, Göl yanında gezen, Güzel kız gibi bezenen Kulağı benli tilki tutmuş." (ZH, 59)

büré Kurt. Anadolu ağızlarında "börü" şeklinde karşımıza çıkar: **börü**: Kurt [TYA s.41].

***büré** talap, özgölep, hırźay ķanġa tuźġanday télgélengen arķahı, ayırılġan yélkehé…*"Kurt dalayıp, parçalayıp kızıl kana boyanmış gibi delik deşik sırtı yarılmış ensesi." (UB, 638) / *… ye **büré** aşay, ye büten bér uŋayhıźlıķķa osrap üle."…* Ya kurt yer, ya da başka bir uygunsuz durumla karşılaşıp ölür." (KY, 5) / *küźé meskey **büré**ge, aybaltalı ķasķıġa osramaysa yulıŋda nisék ķayttıŋ iléme? "*Gözü aç kurda, Aybaltalı kaçkına rastlamadan yolunda neden döndün memleketime?" (KB, 251) / *yılġa, kül buyźarına barıp hunar ite başlayźar. tölkö, **büré** kürép, yété ul da ķoştarın söyeler. "*Irmak, göl boylarına gidip avlanmaya başlamışlar. Tilki, kurt görüp yedi oğul da kuşlarını uçururlar." (ZH, 51)

ķaban Erkek yaban domuzu

ķaban *susķa yélkelé, fildey yıvan baltırlı, ķımıź tulġan habalay, imenés yıvan ķorhaķlı…*"domuz enseli, fil gibi kalın baldırlı, kımız dolu kap gibi, çirkin büyük karınlı…" (UB, 896)

ķaplan Kaplan

hayıśķan eytken hüźźerźé yulbarıś ta, ***ķaplan*** *da, büré, burhıķ, arıślan da, tipkés-öźgös ķoştar źa…* "Saksağanın söylediği sözleri, pars da kaplan da, kurt, porsuk, aslan da, yırtıcı, vurucu kuşlar da …" (UB, 458)

susķa Domuz

ķaban ***susķa*** *yélkelé, fildey yıvan baltırlı, ķımıź tulġan habalay, imenés yıvan ķorhaķlı…*"Domuz enseli, fil gibi kalın baldırlı, kımız dolu kap gibi, çirkin büyük karınlı…" (UB, 896)

tölkö Tilki

…büré, harıķ yalanda, ***tölkö****, tavıķ urmanda bérge yeşep, duś bulıp, samrav ķoşķa baş éyép…*"…Kurt, koyun kırda, tilki, tavuk ormanda birlikte yaşayıp dost olup Samrav kuşa baş eğip…" (UB, 598) / *yaġalıķķa* ***tölkö****m bar, haķlap huķhaŋ, irkéŋ bar. "*Yakalık için tilkim var, yakalayıp vursan, özgürlüğün var." (UT, 241) / *saġılında uynaġan saptar* ***tölkö****, aķķuyan, ķolon alır her büré, ular ġına yen tügél. "*Tepeliğinde oynayan çakal tilki, ak tavşan kulan alır her kurt, Sadece onlar can değil." (KY, 36) / *elle ķara tölkö le ķara tölkö tigenderé oşomo? – tip horaġan. "*Acaba kara tilki de kara tilki dedikleri bu mu? diye sormuş."(KB, 27) / *yılġa, kül buyźarına barıp hunar ite başlayźar* ***tölkö****, büré kürép, yété ul da ķoştarın söyeler "*Irmak, göl boylarına gidip avlanmaya başlamışlar. Tilki, kurt görüp yedi oğul da kuşlarını uçururlar." (ZH, 51)

yulbarıś Erkek kaplan; pars

hayıśķan eytken hüźźerźé ***yulbarıś*** *ta, ķaplan da, büré, burhıķ, arıślan da, tipkés-öźgös ķoştar źa…* "Saksağanın söylediği sözleri, Pars da kaplan da, Kurt, porsuk, aslan da, Yırtıcı, vurucu kuşlar da …" (UB, 458) / *ķıśala barmaķ börköt ķaraşlı,* ***yulbarıś*** *belek arıślan kükrek, haġıźaķ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét - ķoş tanavlı, ķolan ķolaķlı, bolan sıraķlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.*"Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 59)

1.1.3.Kuşlar, kanatlılar (40)

En eski çağlardan beri çeşitli kuş adlarının Türk düşünce ve yaşayışında şu veya bu ölçüde ve önemde yer etmiş pek çok varlığın "adı" olduğu dikkati çekmektedir. Birçok Türk boyunun özel ve cins isimlerinde kullanılmış tabiat unsurlarından biri de kuşlar özellikle yırtıcı kuşlardır (Ersoylu: 2015:56). Kuşlar, "uçma" yetenekleri, uzuvları ki bilhassa kanatları, avlanma kabiliyetleri ile Türklerin hayatında yeri gelmiş devlet sembolü olacak kadar yer etmiştir. Kuş kelimesi destanlarda da "Kuş ükesi, baht kuşu, avcı kuş" gibi kavramlarda bizzat yer alır. Yer yer kuş türleri özellikleri itibariyle doğaya ya da insana aktarılarak kullanılmıştır. Destanlarda da en sık tekrar eden kuş türü de *avcı kuşlar*dır. Bu açıdan bakıldığında destanlarda doğan ve türleri (**yaġılbay, şoŋķar, ķarsıġa, köygenek, etelgé)** başı çekerken, şahin ve türleri **(sapsan, ılasın**, **har),** kartal **(börköt)** ve atmaca (**ķıyġır)** da yine avcı kuş olarak yerini alır:

ķoş Kuş

… kéşélerźéŋ hılıvı, bér ir-yégét bulırhıŋ; ***ķoş*** *iléne barırhıŋ, samravźıŋ bér ķızın üźéŋ haylap alırhıŋ.* "İnsanların güzeli bir erkek olursun, Kuş ülkesine varırsın, Samrav'ın tek kızını, kendin seçip alırsın."(UB, 1353) / *harayźaġı ķźźarıŋ barı sıķhın buşanıp. ķayġı baśķan üźźerén, hayrahındar* ***ķoş*** *bulıp. "*Saraydaki kızların hepsi çıksın boşanıp kaygı basmış kendilerini, ötsünler kuş olup."(AB, 1421) / *uġıŋ ménen* ***ķoş*** *avlarhıŋ, baltaŋ ménen urman ķırķırhıŋ, – tigen. "*Okun ile kuş avlarsın, baltan ile ormanda ağaç kesersin, demiş."(ALB,32) / *ikev, hayraşa-hayraşa, zindanda bér aź yatķandan huŋ,* ***ķoş*** *alpamışaġa yém kiltérép*

aşattı, ti. "İkisi ötüşe ötüşe zindanda biraz yattıktan sonra kuş, Alpamışa'ya yem getirip yedirdi."(ALP, 575) / *beġérém tigen yılı hüźéŋ, ul da bulha sitke bulhın; tıvar ķıźıŋ ösön köylep ķalıp birgen beḫét* ***ķoş****oŋ – ḫönelé bay, ul da bulha, şuġa bulhın.* "Bağrım, canım dediğin sevgi sözün, O da olsa, yabancıların olsun, Doğacak kızın için ezgiler söyleyiverdiğin Baht kuşun Hönele Bay, o da olsa ona olsun."(AA, 99) / *ķıśala barmaķ börköt ķaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, haġıźaķ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét -* ***ķoş*** *tanavlı, ķolan ķolaķlı, bolan sıraķlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 60) / *hayrar* ***ķoş****to tuķratıp, taŋķaldırıp tıŋlatķan…* "Şakıyan kuşu durdurup, Hayret ettirip dinletmiş…" (KY, 125) / *tik béréhénéŋ de söygen* ***ķoş****o torna, ķaźźarźı tibe almay…* "Fakat (hiç) birisinin de uçurduğu (avcı) kuşu, turna ve kazları yakalayamaz…"(ZH, 28)

aķķoş Kuğu

aķķoş *ité kéşége şuġa ḫaram iken, ti.* "Kuğu eti insana bundan harammış." (UB, 4493) / *homayġoştoŋ baldarı bulġan* ***aķķoş****tarźı atmaḫķa ķuşķan.* "Huma kuşunun yavruları olan kuğuları vurmayı yasaklamış." (AB, 1762) / *irkén bolonda iśephéź-hanhıź yılķılar ķoştap yöröy, sıltırap aķķan yılġalarına altın balıķtar uynay, teren-teren ülderénde her törlö öyrek,* ***aķķoş****, ķır ķaźźarı yöźöp yöröy, ti.* "Geniş çiftlikte, sayısız hesapsız yılkılar otlayıp gezer, şırıldayıp kan ırmaklarında altın balıklar oynar, derin derin göllerinde her türlü ördek, kuğu, kır kazları yüzmekteymiş." (ZH, 198)

bayġoş Baykuş

küźé ķalġır ***bayġoş****to tönde avlap, şat bulır.* "Gözü kör baykuşu gece avlayıp mutlu olur."(UB, 3985) / *üźé keleş küźlemeś, bögön tıvġanday bér* ***bayġoş*** *miŋe kéyev bulaalmaś!* "Kendisi gelin aramaz, bugün doğmuş gibi bir baykuş bana güveyi olamaz." (KY, 561)

börköt Kartal

…bité könge yarılġan, ķasķan-bośķan yılanġa, yavız uylı ***börköt****ke, ķan köşegen ķoźġonġa…*"Yüzü güneşte yarılan, Kaçıp saklanan yılana, Kötü fikirli kartala, Kana susamış kuzguna…" (UB, 3888) / *béyéklékté toyamın,* ***börköt****terge oyamın halķından hem yalķından, böyöklöktö ķoyamın* "Yüceliği hissederim, Kartallara yuvayım, Soğuktan ve alevden, Büyüklüğü akıtırım." (UT, 288) / *baķtiheŋ, ularźıŋ* ***börköt****, ılasın, ķarsıġa tip haylap alġan ķoştarı ye yabalaķ, ye har, ye köygenek bulġan iken.* "Aslında, onların kartal, şahin, doğan diye seçtikleri kuşları ya baykuş, ya şahin ya (da) gökdoğan imiş." (ZH, 30)

büźene Bıldırcın

*oşo «****büźene****» uyınınan huŋ bötehé le arıp, darmanhıź bulıp, ķuyı ülen-bütegelékte avnaşıp, yoķoġa kittéler, ti.* "Bu 'Bıldırcın' oyunundan sonra hepsi de yorulup, dermansız kalıp, sık bitkili çimenliğe yatıp uykuya daldılar." (MŞ, 219)

ebérsén İri yaban güvercini

talda hayrap ultırġan, handuġastı ķuşarlap, ***ebérsén****der téźélgen.*"Söğütte oturup duran bülbüle yakınlaşıp güvercinler dizilmiş." (UB, 1817)

etelgé Akdoğan, sungur

esegéź üldé yérhénmey, ***etelgé****néŋ sayında, indé héźge ni buldı, yuġaldıŋıź bér könde?* "Anneniz öldü yerini benimsemeden, Sungurun vadisinde, Şimdi size ne oldu, Yok oldunuz bir günde…" (KB, 129)

etes Horoz

dünen ḳamış ḳolaḳ, kiŋ tanav, ḳarsıġa tüş, baḳır küź, ***etes*** *muyın, ḳuş uray, soŋḳa éyek, ḳımtı irén…*"Kamış kulak, geniş burun, şahin göğüs, bakır göz, horoz boyun, çift tepe, Sivri çene, kısa dudak…" (AB, 1303) / *ḳuyharıḳ ta, büré le,* ***etes****, tavıḳ, tölkö le bér tirege yıyılġan… "*Koç – koyun da kurt da horuz, tavuk, tilki de bir kavağa toplanmış." (UB, 1822)

haġızaḳ Yaban arısı

ḳıśala barmaḳ börköt ḳaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, ***haġızaḳ*** *billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét - ḳoş tanavlı, ḳolan ḳolaḳlı, bolan sıraḳlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti. "*Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 60)

handuġas Bülbül

tal töböne yetkende, talda hayrap ultırġan, ***handuġas****tı ḳuşarlap, ebérsénder téźélgen. "*Söğüt dibine vardığında söğütte ötüp duran bülbülün etrafını sarıp, güvercinler dizilmiş."(UB, 1816) / *min hiŋe üźém ösön géne tügél, mesém harayındaġı totḳon* ***handuġas****tarźı, şülgen harayındaġı totḳon ḳıźźarźı azat itép, uralımdaġı hayrar ḳoştarźı arttırġanıŋ ösön de hiŋe yarźam itérge burıstımın, – tigen. "*Ben sana sadece kendim için değil, Mesem'in sarayındaki tutsak bülbülleri, Şülgen'in sarayındaki tutsak kızları azat edip, Uralımdaki ötücü kuşları artırdığın için de yardım etmeye borçluyum, demiş."(AB, 1686)

har Bir tür şahin

baḳtiheŋ, ularźıŋ börköt, ılasın, ḳarsıġa tip haylap alġan ḳoştarı ye yabalaḳ, ye ***har****, ye köygenek bulġan iken. "*Aslında, onların kartal, şahin, doğan diye seçtikleri kuşları ya baykuş, ya şahin ya (da) gökdoğan imiş."(ZH, 31)

hayıśḳan Saksağan

hayıśḳan *eytken hüźźerźé yulbarıś ta, ḳaplan da, büré, burhıḳ, arıślan da, tipkés-öźgös ḳoştar źa…* "Saksağanın söylediği sözleri, Pars da kaplan da, Kurt, porsuk, aslan da, Yırtıcı, vurucu kuşlar da …" (UB, 457)

huna Suna, büyük bir ördek cinsi

zayatülek atlı ulı ḳaŋġıldatıp ḳaź aldı, ti, torḳoldatıp torna aldı, ti, bıtḳıldatıp ***huna*** *aldı, ti. "*Zayatülek adlı oğlu, Gak gak ettirip kaz yakalamış, Öttürüp turna yakalamış, Vak vak ettirip ördek yakalamış."(ZH, 41)

(laçin>>) ılasın Şahin

küp hunarsı osrattım, küpter tośḳan atha la, barınan da yaźlıḳtım, altın öyrek tun kéyhem, yér ***ılasın****ı hiźmnené. "*Pek çok avcıya rastladım, Nicesi nişan alıp vurmaya çalışsa da hepsinden de kurtuldum. Altın ördek don giysem, Yer şahini sezmedi."(AB, 501) / *mayźanda dan alġan yügérék attay, ḳıyġır* ***ılasın*** *hımaḳ osḳan ḳoştay, aldıŋda mayźan alġan yégét tora, küktegé yaŋġıź yanġan taŋ sulpanday. "*Meydanda ünlenmiş koşu atı gibi, Çevik bir şahin gibi uçan kuş gibi, Önünde galip gelmiş yiğit durur, Gökte yalnız parlayantan vakti Zühre yıldızı gibi."(AA, 62) / ***ılasın*** *söygen iré bar, ayıv totḳan iré bar, taḳıya baş ḳurayźa moŋon seśken iré bar. "*Şahin fırlatan erkeği var, Ayı tutan erkeği var, Tekke başlı kurayda, Derdini saçan erkeği var."(KY, 43) / *baḳtiheŋ, ularźıŋ börköt,* ***ılasın****, ḳarsıġa tip haylap alġan ḳoştarı ye yabalaḳ, ye har, ye köygenek bulġan iken. "*Aslında, onların kartal, şahin, doğan diye seçtikleri kuşları ya baykuş, ya şahin ya (da) gökdoğan imiş."(ZH, 30)

iŋkéş Yaban arısı

seskenen-seskege ***iŋkéş*** *töślö, atın beylegen bér yeylevźe ḳıź küźlemeś bulha, il ayaġınan töbep kilgen bér yégét iken, nahırı ḳoromahın, – min riza, – tip eytken, ti. "*Çiçekten çiçeğe uçan arı gibi, atını bağladığı bir yaylada kız gözlemez olsa, memleket ayağından tepip gelen bir yiğit imiş, umudunu yitirmesin, ben razıyım, diye söylemiş."(KB, 69)

ḳarġa Karga

turġay, maysıl, sıyırsıḳ, sevke, ***ḳarġa****, buź sepsék, mır-maźarźı aşaġas, hüź eytérge oyalġan. "*Serçe, baştankara, sığırcık, Hamaz, karga, taşkuşu börtü böceği yiyip söz söylemeye utanmış."(UB, 478) / *ḳırġa ḳarap ḳaya yurtḳan* ***ḳarġa****hı küp balḳantav; ḳıź balalay biźengen tölköhö küp balḳantav*. "Kırlara bakarak koşan, Kargası çok Balkantav, Kız çocuğu gibi bezenen, Tilkisi çok Balkantav."(ZH, 259)

ḳarluġas Kırlangıç

ayıl yétmeś ala at yuḳ, ḳoyoşḳan yétmeśḳola at yuḳ, handuġas botlo ḳara at yuḳ, ***ḳarluġas*** *botlo ḳara at yuḳ*. "Kayış yetmez ala at yok, Eyer bağı yetmez kula at yok, Bülbül butlu kara at yok, Kırlangıç butlu kara at yok."(AK, 78, 79)

ḳarsıġa Aladoğan

bıl ḳoş osha, artınan ***ḳarsıġa*** *bulıp ḳıvırhıŋ, hıvġa sumha, artınan surtan bulıp sumırhıŋ*. "Bu kuş uçsa, ardından aladoğan olup kovalarsın, suya dalsa, ardından turnabalığı olup batırırsın."(UB, 2489) /*tevźe* ***ḳarsıġa****lay ḳursalap torġan inehé ḳarsıġı ayaḳ huźa. "*Önce aladoğan gibi koruyup kollayan ihtiyar annesi ayak direr." (UT, 65) / *baḳtiheŋ, ularźıŋ börköt, ılasın,* ***ḳarsıġa*** *tip haylap alġan ḳoştarı ye yabalaḳ, ye har, ye köygenek bulġan iken. "*Aslında, onların kartal, şahin, doğan diye seçtikleri kuşları ya baykuş, ya şahin ya (da) gökdoğan imiş."(ZH, 30)

ḳaź Kaz

öyör-öyör tup bulıp, ***ḳaź****, öyregé, aḳḳoşo, şıbır-şıbır ḳoyonop, hıv öśtöne ḳaplaha…*"Grup grup toplanıp, kaz, ördek, kuğusu şıpır şıpır yıkanıp su üstünü kaplasa…" (UB, 427) / *ḳarasay* ***ḳaź****ım, ḳarasay* ***ḳaź****ım, ḳanatıŋa ḫat yaźayım…*"Karaçay kazım, Karaçay kazım, Kanadına hat yazayım…" (AA, 151) / *şul saḳta ḳola at méngen bér yégét yanbayźı ḳuşarlap kilép,* ***ḳaź*** *yaśḳıġan töślö, şıv itép ütép kitken, ti. "*O sırada kula at ile bir yiğit Yanbay'a yakınlaşıp kaz kapmış gibi, şıv ederek geçip gitmiş. (KB, 14) / *irkén bolonda iśephéź-hanhıź yılḳılar ḳoştap yöröy, sıltırap aḳḳan yılġalarına altın balıḳtar uynay, teren-teren külderénde her törlö öyrek, aḳḳoş, ḳır* ***ḳaź****źarı yözöp yöröy, ti. "*Geniş çiftlikte, sayısız hesapsız yılkılar otlayıp gezer, şırıldayıp akan ırmaklarında altın balıklar oynar, derin derin göllerinde her türlü ördek, kuğu, kır kazları yüzmekteymiş."(ZH, 198)

kekük Guguk kuşu

kekük *taġı: 'oyam yuḳ, balam tigen ḳayġım yuḳ, bala - bavırım, tigender, bala ösön köygender ni télehe, - miŋe şul', tip, urtaġa halġan, ti. "*Guguk kuşu ise: 'Yuvam yok, Yavrum diye kaygım yok, Yavrubağırım diyenler, Yavru için yananlar Ne isterse bana da o gerek.' Deyip ortaya koymuş."(UB, 481)

ḳoźġon Kuzgun

bér yérźe bér ḳan kürźém üźé yérge héŋmeyźér, üźén ***ḳoźġon*** *ésmeyźér*."Bir yerde bir kan gördüm, Kan, yere sinmiyor, Kanı kuzgun içmiyor."(UB, 3439) *say aralap yörönöm, bıźavźarım tapmanım; ülgen tihem, taġı la osḳan ḳoźġon kürmeném. "*Vadi aralayıp yürüdüm, Buzağılarımı bulamadım, Ölmüştür desem yine de Uçan kuzgun görmedim."(KB, 149)

köygenek Gökdoğan

baḳtiheŋ, ularźıŋ börköt, ılasın, ḳarsıġa tip haylap alġan ḳoştarı ye yabalaḳ, ye har, ye ***köygenek*** *bulġan iken.* "Aslında, onların kartal, şahin, doğan diye seçtikleri kuşları ya baykuş, ya şahin ya (da) gökdoğan imiş."(ZH, 31)

ḳıyġır (II) Atmaca

…urayı ḳuş, yaŋaġı as, muyındarı bér ḳolas, ***ḳıyġır*** *börköt ḳabaḳlı…*"…Tepesi kuş, yanağı aç, boyunları bir kulaç; atmaca, kartal gözlü…" (UB, 3029)

kübelek Kelebek

kübelek*tey yeném bar, bér yotomday ḳanım bar, elbéregen teném bar…* "Kelebek gibi canım var, Bir yudumluk kanım var, Takatsiz vücudum var…"(UB, 4155) / ***kübelek****tey uynaġan ḳıźźarınıŋ ḳulınan hıvhının da küp éstém.*"Kelebek gibi oynayan kızların elinden kımızını da çok içtim."(KY, 122)

kügersén Güvercin

kügersén*der kittéler, ilge ḫeber ittéler, atam bélhe bıl éşté, his ayamaḫ başıŋdı!* "Güvercinler gittiler, Ülkeye haber ettiler, Babam duysa bu işi, Hiç düşünmez başını."(AB, 335) / ***kügersén*** *tüş kük at yuḳ, sıbay ḳaşḳa saptar yuḳ, ti.* "Güvercingöğsü gibi gök at yok, Önlü arkalı koşulmuş kaşka kır at yok."(AK, 80)

(öd(i)rek>) öyrek Ördek.

haźmıt tügél, ḳırsın töp, ***öyrek****, aḳḳoş, ḳır ḳaźı yöźöp yöröy, şunday küp.* "Bataklık değil, çakıllık dip, ördek, kuğu, kır kazı, yüzüyor, öyle çok." (UB, 1801) / *hevbeŋ altın* ***öyrek****té aŋdıp küp yörögeŋ ayźar, yıldar ütkeŋ, kül siténde ḳunıp haġalap ta ḳaraġan, his osrata almaġan, ti.* "Hevben altın ördeği gözleyip, çok fazla yürümüş. Aylar, yıllar geçmiş, göl kıyısına konup, uyuyup bekmiş, [fakat] hiç rast gelememiş."(AB, 294) / *harġıl hayın haźan küp, öyöröm yérźe* ***öyrek*** *küp, söyröm yérźa süregey küp, sérén bélhen – barı küp.* "Durgun yerde sazan (balığı) çok, Ot yığını olan yerde ördek çok, Kuytu yerde bağırtlak çok, Sırrını bilirsen, hepsi çok."(UT, 170) / *unıŋḳoşo havaġa atılġan uḳ kévék ménép kite le, yalaġay şikéllé uynap, tornalarźı, ḳaźźarźı,* ***öyrek****terźé tibép töşöre başlanı, ti.* "Onun kuşu, havaya atılan ok gibi fırlayıp gider ve şimşek gibi kıvrılıp turnaları, kazları, ördekleri vurup düşürmeye başlamış."(ZH, 33)

sapsan Bir tür şahin

irtegehéne taġı la yété ul hunarġa sıġa. bıl yulı ular ***sapsan*** *ḳoştarın kéyék yenlékke söymek bulalar.* "Hemen ertesi gün yedi oğul da ava çıkar. Bu defa oğullar, şahinlerini geyiklere (doğru) uçurmayı düşünürler."(ZH, 50)

sepsék Kuyruk sallayan kuşu

turġay, maysıl, sıyırsıḳ, sevke, ḳarġa, buź ***sepsék,*** *mır-maźarźı aşaġas, hüź eytérge oyalġan.* "Serçe, baştankara, sığırcık, hamaz, karga, taşkuşu börtü böceği yiyip söz söylemeye utanmış."(UB, 478)

sevke Hamaz, ala karga

turġay, maysıl, sıyırsıḳ, ***sevke,*** *ḳarġa, buź sepsék, mır-maźarźı aşaġas, hüź eytérge oyalġan.* "Serçe, baştankara, sığırcık, hamaz, karga, taşkuşu börtü böceği yiyip söz söylemeye utanmış."(UB, 478)

sél Alaca renkli ve ibikli bir çeşit orman kuşu

ülen yémşer ḫayvandar, torna, öyrek, ḳır ḳaźźar, tuġaźaḳ ménen ***sél****, ḳorźar…* "Ot yiyen hayvanlar, turna, ördek, kır kazları, toy kuşu ile orman kuşu, kayın tavuğu…" (UB, 465)

sıyırsıḳ Sığırcık

turġay, maysıl, ***sıyırsık,*** *sevke, ķarġa, buź sepsék, mır-maźarźı aşaġas, hüź eytérge oyalġan. "*Serçe, baştankara, sığırcık, hamaz, karga, taşkuşu börtü böceği yiyip söz söylemeye utanmış."(UB, 477)

süregey Bir cins ördek, bağırtlak

harġıl hayın haźan küp, öyöröm yérźe öyrek küp, söyröm yérźa ***süregey*** *küp, sérén bélhen – barı küp. "*Durgun yerde sazan (balığı) çok, Ot yığını olan yerde ördek çok, Kuytu yerde bağırtlak çok, Sırrını bilirsen, hepsi çok."(UT, 171)

şoŋķar Doğan (6)

ķulġa suķmar totorġa, ķoşķa ***şoŋķar*** *söyörge, elé arıślan ménérge miźgélégéź yétmegen. "*Elinize gürz almaya, Kuşa doğan uçurmaya, Daha aslan binmeye, Çağınız yetmedi."(UB, 83) / *barsınhılıv télep barġas, beḫil bulıp, ķul biréŋsé! iké* ***şoŋķar*** *bérge kilép, küź yeş tüge, kürégéźsé! "*Barsınhılıv dileğine ulaşınca, Bağışlayıp elinizi versenize, İki sungur birlikte gelip, Gözyaşı döker, görsenize!" (AA, 117) / *béyźer fal sapķanda, yégétter uķ atķanda, atıp* ***şoŋķar*** *alġanda, türeler tuy itkende…"*Beyler fal açtığında, Yiğitler ok attığında, Atıp doğan aldığında, Yöneticiler toy ettiğinde…" (AK, 59) / *uraldıŋ hin şoŋķarı, kérhéź üśken ķıź inéŋ; şul* ***şoŋķar****źı avlaġan ebley batır min iném. "*Ural'ın sen, şahini, Kirsiz büyüyen kızdın, O şahini avlayan, Ebley Batır bendim."(KY, 399) / *tiŋ yeşehek, bına tıvır béźźen ildéŋ soltanı, hin – uraldıŋ* ***şoŋķar****ı, min – yalandın tolparı. "*Denk yaşasak, doğar, Bizim ülkenin sultanı, Sen, Ural'ın doğanı, Ben, ovanın küheylanı."(KB, 171) / *zayatülek yabalaķ tigen ķoşonan* ***şoŋķar*** *bulıp sıġıvına, unıŋ bik küp ķoşto tibép töşörövéne aġalarınıŋ bik nıķ asıvı, könsöllögö kilgen, ti. "*Zayatülek'in baykuş denen kuşunun doğan olup çıkmasına, onun pek çok kuşu vurup düşürmesine ağabeyleri çok kızmış, kıskançlıkları tutmuş."(ZH, 43)

tavıķ Tavuk

süplék tipken ***tavıķ****tay, ķul-ayaġı yarılġan; tamır aşap, yér ķaźıp, avıź-bitéķarayġan. "*Çöplük eşen tavuk gibi, Eli ayağı yarılmış, Kök yiyip, yer kazıp ağzı yüzü kararmış."(UB, 642)

torna Turna

ülen yémşer ḫayvandar, ***torna****, öyrek, ķır ķaźźar, tuġaźaķ ménen sél,ķorźar…* "Ot yiyen hayvanlar, Turna, ördek, kır kazları, Toy kuşu ile orman kuşu, kayın tavuğu…" (UB, 464) / *tik béréhénéŋ de söygen ķoşo* ***torna****, ķaźźarźı tibe almay…* "Fakat (hiç) birisinin de uçurduğu (avcı) kuşu, turna ve kazları yakalayamaz…."(ZH, 28)

tuġaźak Toy kuşu

ülen yémşer ḫayvandar, torna, öyrek, ķır ķaźźar, ***tuġaźaķ*** *ménen sél,ķorźar…* "Ot yiyen hayvanlar, turna, ördek, kır kazları, toy kuşu ile orman kuşu, kayın tavuğu…" (UB, 465)

turġay Turgay kuşu

handuġastı ķuşarlap, ebérsénder téźélgen; yaġılbay źa, ķarsıġa, taġı ***turġay*** *küréngen. "*Bülbüle yakınlaşıp güvercinler dizilmiş, bozdoğan ve balıkçıl bir de turgay görünmüş."(UB, 1819)

yabalaķ Puhu, bir tür baykuş

e zayatülekke könsöl aġaları: "hiŋe oşo la yarar!" – tip, aķ ***yabalaķ*** *tottorźolar, ti. "*Fakat Zayatülek'in kıskanç ağabeyleri, 'Sana şu yarar' deyip, ak baykuşu tutturmuşlar."(ZH, 21)

yaġılbay Boz doğan

handuġastı ķuşarlap, ebérsénder téźélgen; ***yaġılbay*** *źa, ķarsıġa, taġı turġay küréngen. "*Bülbüle yakınlaşıp güvercinler dizilmiş, boz doğan ve balıkçıl bir de turgay görünmüş."(UB, 1819)

yarġanat Yarasa

*batşahın [itken] taşbaḳa, déyévźerén – **yarġanat**, il talavsı béyźerén barın helek ḳılġan, ti.* "Padişahın kaplumbağasını, devlerini, yarasasını, ülke basan beylerini, hepsini helak etmiş."(AB, 1534)

1.1.4.Balık ve türleri (8)

balıḳ Balık. Abik "Kutadgu Bilig'de Hayvan Adları" adlı makalesinde, "balık kelimesi, Uygurcadan başlayarak tarihi metinlerde tespit edilir, çağdaş lehçelerde de kullanılır (Clauson 1972: 335; Leksika, 177; Hauenschild 2003: 52 vd.). KB'de sadece tür adı olarak balık kelimesi görülür. KB'de balık adları görülmez. İki kullanımda "balık burcu" (66, 141) anlamındadır" der ve şu iki örneği verir: *yaşıḳ yandı bolġay yana ornıŋa balıḳ ḳudruḳındın ḳozı burnıŋa* 66 ve *uçuġlı yorıġlı suv içre balıḳ ḳutulmaz seniŋdin aya sarp ḳılıḳ* 5366 (2009:29). Destanlarda ise tür adı olarak "balık" kelimesi dışında yedi (7) tane balık adı vardır:

*ülémden ḳurḳıp yaldımġa sumıp yatḳan **balıḳ**tıŋ, ḳayala sır-sır kiléşép, örköp osḳan ḳoş-ḳorttoŋ totop, başın seynegen.*"Ölümden korkup suyun dibine dalıp yatan balığın kayalarda çarpışıp ötüşen ürküp kaçan kuşun-kurdun, tutup başını çiğnemiş." (UB, 197) / *elle uralda at ménġe ilén yenéndey höygen batırźarı ḳırılıp, barı **balıḳ** bulıp mı?* "Yoksa Ural'da at binen, memleketini canı gibi seven yiğitleri yok olup hepsi balık mı olmuş?"(AB, 769) / *irkén bolonda iśephéź-hanhıź yılḳılar ḳoştap yöröy, sıltırap aḳḳan yılġalarına altın **balıḳ**tar uynay, teren-teren külderénde her törlö öyrek, aḳḳoş, ḳır ḳaźźarı yözöp yöröy, ti."* Geniş çiftlikte, sayısız hesapsız yılkılar otlayıp gezer, şırıldayıp akan ırmaklarında altın balıklar oynar, derin derin göllerinde her türlü ördek, kuğu, kır kazları yüzmekteymiş." (ZH, 198) / *tirme ḳorop, mal baġıp, soloḳ soḳop bal alıp, hıvınan totop **balıḳ**, irkénde, baymanlıḳta yeşep yatḳan, ti, ḫalıḳ…* "… Çadır kurup, sürü güdüp, kovanda delik açıp, yabani bal alıp; suyundan tutup balık, erkinde, zenginlikte yaşam sürmüş halk…" (İY, 8)

ajav Yayın balığı, tatlı su kefali

*aġımı tulı **ajav** bar, tabınıŋ tulı surtan bar, ḳomloġomda ḳomay küp, yatıvımda yeyén küp…* "(suyun) akımı dolusunca kefal var, sofra dolusunca turna balığı var, kumluğumda kaya balığı çok, derinimde yayın çok." (UT, 164)

ermendé Kara kurbağası

*tuġayźaġı şişmené-küldey, **ermendé** tavışıntuyźay, etlék, yıva, ḳuźġalaḳtı hıyźay kürép ḳıvanġan, ti.* "Vadideki pınarı göl gibi, kurbağa sesini şenlik gibi, kuru soğan ile kuzukulağını azık gibi görüp sevinmiş." (AB, 9)

ḳomay Kaya balığı

*aġımı tulı ajav bar, tabınıŋ tulı surtan bar, ḳomloġomda **ḳomay** küp, yatıvımda yeyén küp…* "(Suyun) akımı dolusunca kefal var, sofra dolusunca turna balığı var, kumluğumda kaya balığı çok, derinimde yayın çok."(UT, 166)

ḳorman Sazan ailesinden bir tür balık

*sébénden - sabaḳ totorġa, gölyémeş seskehé tırantay ménen **ḳorman** ḳaptırırġa şeplendérgen, ti.* "Sinek ile çapak tutmak için, ince kuşburnu çiçeği ile korman yakalamak için hızlandırmış.(UT, 251)

sabaḳ Çapak balığı

*külde yatḳan balıġı, yaltuş, **sabaḳ**, surtanı bérge yözöp uynayźar, bér-béréhéne téymeyźer.* "Gölde yatan balığı, yaltuş, bataklık ördeği, turna balığı birlikte yüzüp oynuyorlar, birbirlerine dokunmuyorlar."(UB, 1804) / *aḳ tirmenéŋ ésénde, aḳ sımıldıḳḳororźar, aḳ sımıldıḳ ésénde, aḳ **sabaḳ**tay uynarbıź.*"Ak çadır içinde ak perde kurarlar, ak perde içinde ak çapak balığı gibi oynarız."(AK, 136) / *sébénden - **sabaḳ** totorġa, gölyémeş seskehé tırantay ménen ḳorman ḳaptırırġa şeplendérgen, ti.* "Böcekten, balık tutmak için, kuşburnu çiçeği, zayıf ile sazan yakalamak için hızlandırmış."(UT, 250)

surtan Turna balığı

*été ménen arıślanġa, şonḳar ménen **surtan**ġa büten hanın taşlaġan…* "İti ile aslana, doğan ile turna balığına, bütün gövdesini bırakmış."(UB, 53) / *ḳamış ḳolaḳ, baḳır küź, bebegé le aḳḳına; mundahı béyék, tar böyör, **surtan** tendé, nıḳḳına…*"Kamış kulak, bakır göz, gözbebeği de apak, boynu uzun, dar böğür, balık (gibi) teni, sıkı mı sıkı."(AB, 123)

yeyén (II) Yayın balığı

*aġımı tulı ajav bar, tabınıŋ tulı surtan bar, ḳomloġomda ḳomay küp, yatvımda **yeyén** küp…* "(Suyun) akımı dolusunca kefal var, Sofra dolusunca turna balığı var, Kumluğumda kaya balığı çok, Derinimde yayın çok."(UT, 167)

1.1.5.Mitik hayvanlar (2)

ajdaha Ejderha; yılan başlı mitik kişi. Ural Batır'ın annesinin ve babasının mesleği avcılıktır. Zayatülek ile onun ağabeylerinin de uğraşı aynıdır. Ural Batır'ın dev ve ejderhalarla dövüşü, bir avcının hayvan avlamasına benzemektedir. Devlerle savaşan Miney Batır'a da avcı denilebilir. Kunır Buga, Kara Yorga, Akhak Kola gibi destanların kahramanlarının da asıl uğraşı hayvancılıktır(s. 23) (Yaman 2015:225)

*bınan bik yıraḳ tügél **ajdaha** – yılan ilé bar."*buradan pek uzak değil ejderha yılan ülkesi var. (UB, 2066) / *başı bérev **ajdaha**ŋ uġa kürénér munsaḳtay; iké başlı **ajdaha**ŋ uġa kürénér yansıḳtay.*"Tek başlı ejderhan, ona görünür boncuk gibi, iki başlı ejderhan, ona görünür kese gibi." (AB, 586, 588)

homayġoş İnanışa göre şans getiren mitolojik kuş; hüma kuşu. Ural Batır Destanı'nda Akbozat gökten yere iner. Ural Batır'ın Homay (Huma) ile kavuşması ise aslında iki evrenin nikâhı ve birleşmesini ifade etmektedir (s. 20-22) (Yaman 2015:225)

***homayġoş**toŋ baldarı bulġan aḳḳoştarźı atmaḫḳa ḳuşḳan. "*Huma kuşunun yavruları olan kuğuları vurmayı yasaklamış. (AB, 1762)

1.1.6.Ehlî hayvanlar (9)

burźay Uzun ayaklı, zayıf gövdeli, koşmaya uygun av köpeği; tazı

*tire-yaġın, hıbayźarźıŋ aldarın salıp ḳaraha, ḳoyroġon küpértép, bér uŋġa, bér hulġa héltep, **burźay**źarźı şayartıp, ḳasıp barġan bér yenlék kürgen. "*Atlıların önünü kesip sağa sola baksa, kuyruğunu kabartıp bir sağa bir sola sallayan, tazıları oynatıp, kandırıp kaçmakta olan bir hayvan görmüş." (KB, 9)

kösök Köpek yavrusu

*ḳan hurıvsı hölöktey, yenlék avlar **kösök**tey…*"Kan emer, sülük gibi, av avlar, köpek yavrusu gibi…" (UB, 336)

bıźav Buzağı

*havımı yétken hıyırźar möźöldep sığar **bıźav**hıź, alpanlap bahır ḳuyźarı, mégérep sıġar ḳuźıhıź…* "Sağım zamanı gelen inekler böğürüp durur buzağısız, salınıp miskin koyunları meleyip durur kuzusuz…" (AB, 63) *ḳolanses, aptırap yöröp, bér tübenéŋ başına méngen de hıyırı ülép ḳalġan üźenge ḳarap, **bıźav**źarın saḳırıp…* "Kolanses, şaşırıp, koşup bir tepenin başına çıkmış da ineğinin ölüp kaldığı nehre bakarak buzağılarını çağırıp…" (KB, 108)

buġa Boğa

*bıl **buġa** ménen hıyır ḳasıp, kiré ḳaytha, artınan küźetép barırġa bulġandar. "*Bu boğa ile inek kaçıp geri dönse, ardından gözleyip gidecek olmuşlar." (KB, 286)

ét Köpek, it

*…surtan arbap balıḳḳa, **ét** hösletép yenlékke, şoŋḳar, **ét**ke, arıślanġa, ömöt beylep surtanġa…*"Turnabalığı kapılıp balığa, İt saldırıp canavara, Doğana, köpeğe, aslana, Ümit bağlayıp turna balığına…" (UB, 169) / *ḳıśala barmaḳ börköt ḳaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, haġıźaḳ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, **ét** - ḳoş tanavlı, ḳolan ḳolaḳlı, bolan sıraḳlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 60) / *bını hiźép, yeylevźegé **ét**ter abalap örgenge, ebley hiśkenép uyanıp kitken, ti.* "Bunu fark edip, yayladaki köpekler coşup ürüyünce Ebley, sıçrayıp uyanmış." (KY, 225)

harıḳ Koyun. Anadolu ağızlarında "harıḳ" kelimesi "deve" anlamı ile karşımıza çıkıyor: **harık**: Deve [SİYA s.630].

*…büré, **harıḳ** yalanda, tölkö, tavıḳ urmanda bérge yeşep, duś bulıp, samrav ḳoşḳa baş éyép…* "…Kurt, koyun kırda, tilki, tavuk ormanda birlikte yaşayıp dost olup, samrav kuşa baş eğip…" (UB, 597) / *yılġı sıḳḳan sırḳırap, hıyır, **harıḳ** möŋörep, barı bérge ḳuşılıp, ḫan malınday, il ḳaplap….* "Yılkı çıkmış kişneyip, sığır, koyun bağırışıp, hepsi birlikte koşulup, Hanın malı gibi memleketi kaplayıp…" (AB, 394) / *iléne yaḳınlaşa kile, alpamışa bér **harıḳ** kötövséhéne tap buldı, ti. ḳaraha, bıl tanış kötöv kévék küréne, ti.* "Memleketine yaklaşırken, Alpamışa, bir koyun çobanına rastladı. Baktığında, bu sürü (ona) tanıdık gibi gelir."(ALP, 735)

(sığır>) hıyır İnek

*yılġı sıḳḳan sırḳırap, **hıyır**, harıḳ möŋörep, barı bérge ḳuşılıp, ḫan malınday, il ḳaplap….* "Yılkı çıkmış kişneyip, sığır, koyun bağırışıp, hepsi birlikte koşulup, Hanın malı gibi memleketi kaplayıp…" (AB, 394) / *kile-kile, ul bér **hıyır** kötövséhéne tap buldı, ti.* "Gele gele o, bir inek çobanına rastladı."(ALP, 748) / *ḫuşsı, atay, ḫuşsı, atay, huŋġı télegéŋ eytsé, atay, tuġıź tuġay kük-ala **hıyır**ıŋ, ul da bulha, üźéŋe bulhın.* "Hoşça kal baba, hoşça kal baba, Son dileğini söyle, baba, Dokuz ova gök-alaca ineğin, o da olsa, kendine olsun." (AA, 89) / *yılḳı töśö hanınsa öyör-öyör yılḳım bar; tuġay-tuġay ḳaplaġan kötöv-kötöv **hıyır** bar.* "Yılkı rengi sayısı kadar sürü sürü yılkım var, Çayır çimen kaplayan sürü sürü inek var."(KY, 576) / ***hıyır** asıvlanġandan-asıvlanġan bara torġas, his höt birmey başlaġan.* "İnek, öfkelendikçe öfkelenmiş. Gittikçe hiç süt vermemeye başlamış."(KB, 295)

(ḳoñ>) ḳuy Koyun. Eski Türkçe "koñ" kelimesinden gelen bu kelimenin Uygur Türkçesinde ayrışan ünsüzü "ñ"nin Budist metinlerinde görülen "y" ağzının uzantısının tercihi destanlarda karşımıza çıkmaktadır.

*havımı yétken hıyırźar möźöldep sığar bıźavhıź, alpanlap bahır **ḳuy**źarı, mégérep sıġar ḳuźıhıź…* "Sağım zamanı gelen inekler böğürüp durur buzağısız, Salınıp miskin koyunları meleyip durur kuzusuz…" (AB, 64) / *hıvıġın unda hıvıġıraḳ, ti.tik undaġı urman – üźébér **ḳuy** tunı, ti, unda meşerźer kön ite, ti źe, yébere bular mı ular béźźé yandarına.* "Soğuk orada daha soğukmuş. Fakat oradaki orman, bir koyun postu (gibi) imiş. Orada Mişerler günlerini geçirirlermiş; yaklaştırırlar mı onlar bizi yanlarına…" (UT, 22) / *şaŋ-şaŋḳoyop baldarźı, tuyıġıźźı köteyék, **ḳuy** mayına hıźźırıp, yıvasalar béşéreyék.* "Fıçı fıçı koyup balları, Düğününüzü bekleyeyim, Koyun ağını eritip pişiler pişirelim."(KY, 192)

ügéź Öküz

***ügéź**źéŋ dürt toyaġı urtalayġa yarılıp, arahına ḳom tulıp, hırźay ḳanġa tuźġan, ti.* "Öküzün dört tırnağı ortasından ayrılıp, arasına kum dolup durmaksızın akan kana batmış."(UB, 1126) / ***ügéź** bını kürges, beyźerén öźöp, ırġıp torop, ḳasḳan da şul köndö ük bılar ġeyép bulġandar.* "Öküz bunu görünce bağlarını koparıp, fırlayıp kaçmış da tam o gün bunlar kaybolmuşlar."(KB, 299) / *yavız yaman aḳırġan, **ügéź** kévék baḳırġan, biş başınan biş avıź ut-yalḳın börkken yavız.* "Kötü, acı kükremiş, Öküz gibi bağırmış, Beş başından beş ağız, Ateş saçmış kötü."(İY, 783)

1.1.7.Av, yaban hayvanları (5)

bolan Geyik. Türk mitolojisinde çok büyük bir yeri olan "Geyik" de, Türkler tarafından kutsal sayılmıştır. Bununla birlikte, Türklerin geyikten türediğini gösteren, Türklere ait efsane yoktur (Geniş bilgi için bk. Bahaeddin Ögel, *Türk Mitolojisi,* Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara-1971, C.1, s.569-583.). Türk folklorunun hemen her alanında zengin, süsleyici ve önemli bir unsur olarak karşılaştığımız "geyik" motifini birçok halk şairi, kimi zaman dağ başlarındaki çatal çatal boynuzlu görkemli görünüşlerinden dolayı güzelliğin simgesi, kimi zaman da mazlumluğun simgesi olarak işlemişlerdir. Halk edebiyatımızda geyik isminin yerine, "maral" ve "sığın" adları da kullanılır (Doğan 2001:618). Destanlarda vücut bölümleri benzerliği nedeniyle insana ve nesnelere benzetme yönüyle aktarılan "geyik"; bir yerde binek, bir yerde de avlanılan hayvan olarak yer alır.

min ni birhem, aşaġıź, min ni ḳuşham, éşlegéź, künégérge hıbayġa ana, ***bolan*** *ménégéź.* "Ben ne verirsem yiyiniz, Ben ne buyursam yapınız, ata bineni kıskandırmak için, işte, geyiğe bininiz." (UB, 89) / ***bolan*** *tiré taralġı, öźeŋgéhé kömöşteŋ, éyer ḳaşı altından, sémerlengen aḳıḳtan…*"Ceylan derisi kayışlı üzengisi gümüşten, eyerinin yanı altından işlenmiş akikten…" (AB, 1285) / *ḳıśala barmaḳ börköt ḳaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, haġıźaḳ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı,ét - ḳoş tanavlı, ḳolan ḳolaḳlı,* ***bolan*** *sıraḳlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o." (UT, 60) / *aśav öyretép, at méngen,* ***bolan*** *totop, it yéygen atın eytmeś ir bulmaś, isémén ḫur kürmehe…*"Yabaniyi alıştırıp at eden, Geyik tutup et yiyen, Adını söylemeyen er olmaz, Adını hor görmese…"(KY, 136)

kéyék: Vahşi hayvan; geyik

ḳalḳıp yatḳan źur yulıŋ kéşége töyek bulırlıḳ; déyévźen öygen tavźarıŋ ***kéyék****ke torlaḳ bulırlıḳ…*"Göze görünen büyük yolun insana yuva olabilecek, devden oluşan dağların geyiğe otlak olabilecek…" (UB, 4119) / *balḳantavźıŋ béyégé, böyörönde uynar* ***kéyég****é; hıvlap ḳaḳḳan ḳaźıḳtay hıvırı küp balḳantav;* "Balkantav'ın tepesi, böğründe oynar geyiği, sulanıp çıkan kazık gibi, köstebeği çok Balkantav…" (ZH, 251)

mışı Mus; sığın geyiği

atıp alhaŋ, bér ***mışı****m tuḳ sıġırhıŋ bér ḳışın. "*Vurup alsan bir geyiğimi, tok geçirirsin bir kışı."(UT, 233)

ḳoralay Erkek karaca

ḳoralay*ı, bolanı, ḳıźıl sike ḳuyanı, ayaġına mahayıp, bér avıź hüź eytmegen. "*Erkek karacayı, geyiği, kızıl çene tavşanı, ayağına güvenip tek bir söz söylememiş."(UB, 473)

keze Keçi. Anadolu ağızlarında "kezin" kelimesinin, bu kelimenin fonetiğine yakınlığı dikkat çeker: **kezin:** Bir yaşına girmiş dişi keçi [SİYA s.649].

ayaḳtarı ḳır ***keze****héndey hikéreŋdep, tolparźıḳılay talmaś, ti. "*Ayakları kır keçisi gibi sıçrayıp, küheylanınki gibi yorulmaz imiş."(UT, 58)

1.1.8.Sürüngenler (3)

hölök Sülük

ülen yémşer yen totha, ḳara ***hölök*** *ḳaźaġan,* ***hölög****önen hurźırıp, ḳandı hıvhın yahaġan. "*Otçul hayvan yakaladıysa, kara sülük takmış, sülükle kanı emdirip kanı içecek yapmış."(UB, 60) / *belki, unıŋ ménen yeşteş, tiŋ yeşter köreşép unı yéŋhe, ul ḳalıp ta ḳuyır, – tiges, hw* ***hölög****ö şikéllé taźa ḳıźġa ḳarap, küźźeré töşöp, yégétter ırġışıp torźolar. "*Belki, onunla yaşıt, akran gençler onunla güreşip onu yenerse, o kalabilir de deyince, su sülüğü gibi tertemiz kıza bakıp, aşık olup, yiğitler yerlerinden fırladılar."(MŞ, 1389)

göbörlö Kaplumbağa

*[ye bulamın **göbörlö** tun itép ḳapırsaḳtı]. yégét, hora télegéŋ, ḫarap itme bıl saḳtı.* "Yoksa olurum kaplumbağa, kıyafet yapıp kabuğunu, yiğit, söyle dileğini, harap etme bu kadar."(AB, 1366)

yılan Yılan; sinsi düşman. Destanlarda doğrudan hayvan adı olarak değil; *zehri, sokması, mizacı, fizikî özellikleriyle* düşmana yani insana aktarılmış olarak kullanılır:

***yılan**ġa ḳarşı yav asḳan, küp yıl buyı huġışḳan alġır tigen ir bulġan, şunı başlıḳḳılġan, ti.* "Yılana karşı çok hücum eden yıllar boyu savaşan mahir, ihtiyar bir er varmış, onu başkan yapmış."(UB, 1678) / *ḳamış bulır torlaġı, barmaḳ buyı źurluġı, **yılan**day bulıp, yözgende borġalanhın buyźarı.* "Kamış olur meskeni, parmak boyu büyüklüğü, yılan gibi olup yüzdüğünde burulsun boyları."(AB, 1412) / *maylap halġan ḳayıştay **yılan**ı küp balḳantav; yeyép ḳuyġan berḫettey urmanı küp balḳantav.* "Yağlanmış kayış gibi yılanı çok Balkantav, yayılmış kadife gibi ormanı çok Balkantav."(ZH, 265)

1.1.9.Sinekler, böcekler (5)

sébén Sinek. Kutadgu Bilig'de "sinek" anlamında kullanılan "çıbun" kelimesi ile fonetik ilgisi muhtemeldir. Bu şekliyle Eski Türkçeden beri tanıklanır.

*şulay yér-hıvźı kürép sıḳḳas, her bér taştın tının tıŋlap, her aġastıŋ moŋop otop, her yenléktéŋ hüźén totop, her **sébén**déŋ sérén yotop…* "Böylece dünyayı gördükten sonra, her bir taşın nefesini dinleyip, her ağacın hışırtısını öğrenip, her hayvanın sözünü bilip, her sineğin sırrını öğrenip…" (UT, 292)

ḳımırḳa Karınca

*hevben mesém ḫan torġan yeylevge barıp yétkende, **ḳımırḳa** törlö ḳaynap, törlö yérźe ḫalıḳ érkéléşép, yıyılıp höyleşken saḳtarı bulġan, ti.* "Hevben, Mesem Han'ın yaşadığı yaylaya ulaştığında, halkın karınca gibi yer yer toplanıp, bir araya gelip konuştuğu zamanmış." (AB, 1005)

ḳıśala Yengeç

***ḳıśala** barmaḳ börköt ḳaraşlı, yulbarıś belek arıślan kükrek, haġızaḳ billé, yélke - yéllé, köslö tabanlı, ét - ḳoş tanavlı, ḳolan ḳolaḳlı, bolan sıraḳlı bér törlö töyöröm bala bulġan, ti.* "Yengeç parmak, kartal bakışlı, kaplan bilek, aslan göğüs, yaban arısı belli, boynu güçlü, güçlü tabanlı, it – kuş burunlu, küheylan kulaklı, geyik baldırlı acayip türlü, iri yapılı bir çocuk olmuş o."(UT, 59)

ḳort 1. Kurt, kurtçuk … *hiné ülék itelmem; kösöŋ bötör ḳalırhıŋ, ülealmayḳaŋġırırhıŋ; tenéŋ sérép, **ḳort** aşar…* "… Seni öldüremem, Gücün biter kalırsın, Ölmek isteyip telaşlanırsın, Vücudun çürüyüp kurt yer…" (UB, 4170) **2.** Arı. *handarı tar, kürmege, **ḳort** balınıŋ biléne oḳşaġan, ti, torġanı.* "Butları dar, görmek için arı balının beline benzemiş, durduğu."(İY, 251)

bal ḳorto Bal arısı.

*térteyéşken ḳalḳıv tüş küź aldında tulḳınġan; **bal ḳorto**nday neźék bil, borġolanıp uynaġan.* "Titreyen kabarık göğüs, göz önünde dalgalanmış; Bal arısı gibi ince bel dönüp oynamış."(UB, 2257) / ***Bal ḳorto** inehé hımaḳ, ḳıźźar arahında ayırılıp torġan yılġır ḳara küźlé, oźon seslé, töšö-başı uynap torġan Maḳtımhılıvźı kürép…* "Bal arısı anası gibi, kızların arasında ayrılıp duran atik, kara gözlü, uzun saçlı, üstü başı oynayıp duran Maktımhılıv'ı görüp…" (KY,60)

1.1.10.Kürk hayvanları (3)

aś (II): Sansargillerden bir tür hayvan; kalkım, as. Abik, "Clauson, Arat yayınındaki 866 numaralı beyitteki *az* kullanımını da bu kapsamda değerlendirmiştir (Clauson 1972: 680; Abik 2005: 126). Clauson gibi düşünülürse *as* eserde üç kez karşımıza çıkar. *Kutadgu* Bilig'deki verilere göre İndeks'teki karşılığa "kakım

kürkü" anlamı da eklenmelidir. Hatta iki örnekte de "kakım kürkü" anlamı vardır. Hayvanın kendisi söz konusu değildir." der ve şu örnekleri verir: *tümen yılda berü tul erdim tulas bu tul tonı suçlup örüŋ kedtim as 84 kuşung awlamasa bir ördek yas ol ıtıŋ kodsa awın yası bir as ol 6368.* Anadolu ağızlarında ise bu kelime *gelincik* için kullanılır: ***ars ~ as**: Gelincik [Ank.Söz. s.16: Güd.; ADÜM-I 150:Bal.].

ḳarsıġa moron, kiŋ tanav, ḳuş aźavlı, hoha téş, oslo éyek, ***as*** *yaŋaḳ, ḳuş urayźı, şu ġına. "*Şahin burun, geniş delik, çift azılı, keskin dişli, sivri çene, sansar yüz, çift yeleli, işte o." (AB, 126)

burhıḳ Porsuk

…büré, ***burhıḳ****, arıślan da, tipkés-öźgös ḳoştar źa…* "… Kurt, porsuk, aslan da, Yırtıcı, vurucu kuşlar da …" (UB, 459) / *başı ösev ajdahaŋ uġa kürénér turhıḳtay; ilép totḳan ḳehḳeheŋ – ul da ḳalır* ***burhıḳ****tay. "*Üç başlı ejderhan, Ona görünür tohum gibi; Memleketini koruyan Kahkahan, O da kalır porsuk gibi." (AB, 593)

köźen Kokarca

yomranına ***köźen****é, ḳuyanına tölköhö, barıhın téźép uylahaŋ, köshöźöne köslöhö ülém bula tügélmé? "*Sincabına kokarcayı, tavşanına tilkiyi, hepsini dizip düşünsen, güçsüzüne güçlüsü ölüm olur değil mi?"(UB, 191)

Kemirgenler (6)

köşöl Su faresi

zerḳum ***köşöl*** *bulġan, ti, hıvźa yöźöp yörögen, ti. "*Zerkum su faresi olmuş, suda yüzüp gezmiş."(UB, 2219)

sısḳan Sıçan, fare

şülgenkülden sıġıp kile, kül töbönen sığıp kile, ***sısḳan*** *hırtlı ḳolon, béye, şülgen zatlı ḳolon, béye.*"Şülgenkül'den çıkıp gelir, göl dibinden çıkıp gelir, sıçan sırtlı kulan kısrak, şülgen soylu kulan kısrak."(AK, 16) / *semer ḫandıŋ altı ulı,* ***sısḳan****, yomran aldı, ti; zayatülek atlı ulı ḳaŋġıldatıp ḳaź aldı, ti.*"Semer Han'ın altı oğlu, fare, sincap yakalamış; Zayatülek adlı oğlu, gak gak ettirip kaz yakalamış."(ZH, 37)

ḳondoź Kunduz

kükte küpmé yondoź bar minde şunsa ***ḳondoź*** *bar, şeşkélerém, hıvharźarım. isephéźźer, hanhıźźar.* "Gökte ne kadar yıldız varsa, bende (de) o kadar kunduz var. Vizonlarım, porsuklarım, Hesapsızlar, sayısızlar."(UT, 174)

ḳuyan Tavşan

ḳuyan *hımaḳ, her yenlék yılġa iké-ös tüllehe, tönde yöröp, yeşéldéŋ barıhın da utlaha, büten yender ḳaŋġırıp, aşarına tapmaha;* "Tavşan gibi her hayvan, yılda iki üç kez ürese, gece gezip yeşilin hepsini de otlasa, başka hayvanlar şaşırıp yiyecek bulamasa…"(UB, 420) / *şunda uźaḳ* ***ḳuyan*** *aḳılın ḳuş itép, üź küŋéléne ḫuş itép, ḳolaḳtarın ḳarpaytḳan iken, şavlay, ti, urman şav ménen, ġesker kilgendey yav ménen!* "Orada Uzak, tavşanın fikrini dinleyip, aklına yatıp, kulaklarını açmış imiş; gürültü, ormanın sesi ile, asker geliyor gibi imişakın ile."(UT, 214) / *saġılında uynaġan saptar tölkö, aḳ* ***ḳuyan****, ḳolon alır her büré, ular ġına yen tügél. "*Tepeliğinde oynayan çakal tilki, ak tavşan kulan alır her kurt, sadece onlar can değil."(KY, 36)

hıvır Köstebek

balḳantavźıŋ béyégé, böyörönde uynar kéyégé; hıvlap ḳaḳḳan ḳaźıḳtay ***hıvır****ı küp balḳantav* "Balkantav'ın tepesi, Böğründe oynar geyiği, Sulanıp çıkan kazık gibi, Köstebeği çok Balkantav…" (ZH, 253)

yomran Bir tür sincap

yomran*ına közené, ḳuyanına tölköhö, barıhın téźép uylahaŋ, köshöźöne köslöhö ülém bula tügélmé?* "Sincabına kokarcayı, tavşanına tilkiyi, hepini dizip düşünsen, güçsüzüne güçlüsü ölüm olur değil mi?"(UB, 191) / *tik béréhénéŋ de söygen ḳoşo torna, ḳaźźarźı tibe almay, tübende géne keyélép yöröyźer źe, ḳayhı sısḳan, ḳayhı* ***yomran*** *tibép, éyeleréneŋéyer ḳaşına kilép ḳunalar.* "Fakat (hiç) birisinin de uçurduğu (avcı) kuşu, turna ve kazları yakalaymaz, sadece alçakta yoldan çıkarlar ve kimisi sıçan, kimisi sincap yakalayıp sahiplerinin eyerlerinin yanına gelip konarlar."(ZH, 29)

1.2. Hayvanlarla ilgili araç gereç adları (5)

arba Araba, at veya öküz arabası

töş, źur batşa, ***arba****nan, ḳoldar ḳulın siségéź, ḳıźźar ḳulın siségéź!* "İn, güçlü padişah, arabandan kölelerin kolunu çözün, kızların kolunu çözün!" (UB, 1024) / *eyler ḫan şımsıları kilép, alpamışanıŋ ayaḳ-ḳulın sınyırźar ménen sırmap, oźon kükrek* ***arba****ġa halıp, atın yéteklep alıp kitkender, ti."*Eyler Han'ın gammazları gelip, Alpamışa'nın elini ayağını zincirler ile bağlayıp, uzun göğüs at arabasına yatırıp, atını dizgininden tutup götürmüşler." (ALP 557)

haba Deriden yapılan kımız kabı.

ḳaban susḳa yélkelé, fildey yıvan baltırlı, ḳımıź tulġan ***haba****lay, imenés yıvan ḳorhaḳlı…*"Domuz enseli, Fil gibi kalın baldırlı, Kımız dolu kap gibi, Çirkin büyük karınlı…" (UB, 898)

meskev Bir tür olta

… bérḳulına ***meskev****én, bér ḳulına hıźmahın totop, hevbendé éyertép apkitken, ti. "…*bir elinde oltasını, bir elinde tüfeğini tutup, Hevben'i (de) alıp gitmiş."(AB, 20) / *arıślan ḳılını alıp,* ***meskev*** *yahamaḳ bulġan, balıḳavlamaḳ bulġan. "*Aslan kılını alıp olta yapmak istemiş, Balık avlamak istemiş."(UB, 1809)

sıbırtḳı Hayvan dürtmek için kullanılan değnek, kamçı

ular yanına, tayaġın tayanġan, ozon ***sıbırtḳı****hın yavrınına halġan elégé taravıl ḳart ta kilép, avılda aźġan-tuźġan malın horaşıp…*"Onların yanına, bastonuna dayanan, uzun kamçısını beline dolayan Taravıl Dede de gelip, köyde azıp tozan hayvanlarını sorup…" (AB, 248)

utlıḳsa Ahır yemliği, otluk

utlıḳsa*ġa – usaġım, yétmeś bér źe ḳosaġıŋ. yaġalıḳḳa tölköm bar, haḳlap huḳhaŋ, irkéŋ bar. "*Yemlik için kavağım, Yetmez tek bir kucağın, Yakalık için tilkim var, Yakalayıp vursan, özgürlüğün var."(UT, 239)

1.3. Hayvanlarla ilgili giyim-kuşam adları (14)

avızlıḳ Gem, ağızlık

avızlıḳ *seynep, yarhıvźan avıźźarın küpsétér; yélge, ḳoştay yélpénép, artında saŋ uynatır.*"Gemini çiğneyip öfkeden ağzını köpürtür, Yele kuş gibi çırpınıp ardında toz oynatır." (UB, 3036) / *ebley ḳara yurġanı uraŋġılap yöröp ḳaraha, unıŋ* ***avızlıġı*** *ḳara ḳanġa buyalıp, küźźeréne ḳan havġanın kürgen."*Ebley, Kara Yorga'ya dönüp baksa, onun ağızlığı kara kana boyanıp, gözlerine kan çöktüğünü görmüş." (KY, 318)

boġalaḳ Hayvanı tutmak için boynuna takılan düğümlü ip, kement

asıvınan miné aśır, yotorġa kös alalmam, ḳoyroġomdo ***boġalaḳ*** *taġı da min ḳılalmam."*Sinirinden beni asar, yutmak için güç bulamam, kuyruğumda kement artık ben yapamam." (UB, 1441)

éyer Eyer, koşum takımı

aḳbuźattı alırġa, uġa ***éyer*** *halırġa ye bulmaha, ul attı bıl donyanan yuyırġa yété déyév yéberźém. "*Akbozat'ı almaya, ona eyer takmaya, ya olmazsa o atı bu dünyadan kaldırmaya yedi dev gönderdim. (UB, 1924) / *altın-*

*kömöş **éyer**lé, bolġar tartķı, ayıllı, tuķımdarı ényélé, tibéngéhé semselé…*"Altın – gümüş eyerli, bulgar bağlı, kayışlı, koşumları incili, oymalı mahmuzlu…" (AB, 1281) / *altınlanġan **éyer**éŋ bar, alıştırmaś yeréŋ bar, hay alpamış, hay barhın, éşégéź alga barhın!* "Altınla süslenmiş eyerin var, değiştirmez yarin var, hey Alpamışa, hey Barhın, işiniz hep ilerlesin."(ALP, 850) / *ılasın yétmeś at inéŋ, kémden **éyer** haldırźıŋ? niŋe sitke buy birép, danıŋ ilde yuźırźıŋ? "*Şahin yetişmez at idin, kime eyer koydurdun? Neden yabancıya itaat edip ününü memlekette yok ettin?"(KY, 324) / *İl ayaġınan, hıv başınan kilgen ir ikenhéŋ, télegéŋ bulhın, – tip atınan töşken de, üź **éyer**én hıpırap taşlay halıp, yanbayźıķı ménen éyerlep, unı atına méndérgen, ti. "*Uzak diyarlardan gelmiş ersin, dileğin olsun, deyip hemen atından inmiş de kendi eyerini sıyırıp alıp, Yanbayınki ile eylerip onu atına bindirmiş."(KB, 48) / *Semer ḫandıŋ yété ulı, üźźerége ķaraġan yété atķa ménép, sapsan ķoştarın **éyer** ķaştarına, yavrındarına ķundırıp, hunarġa sığalar "*Semer Han'ın yedi oğlu, kendilerine ait yedi ata binip, avcı kuşlarına eyerlerinin yanına, omuzlarına kondurup ava çıkarlar."(ZH, 23) / ***éyer**énéŋ ķaşına almas ķılıs taġılġan, ķılısınıŋ ķınına altın, kömöş yaġılġan "*Eyerinin yanına Elmas kılıç takılmış, Kılıcının kınına altın, gümüş sürülmüş."(İY, 278)

éyer-öpsön Her türlü koşum takımı, eyer

*halġan **éyer-öpsön**ön; tarttırġan ķuş ayılın, ķoyoroġon ķayırıp, kéyźérgen koyoşķanın.* "Koymuş eyerini, Çekmiş çift yularını, Kuyruğunu kayırıp giydirmiş koşumunu."(İY, 266)

haġallıķ Atın çenesinden geçirilen ve yuların bağlı olduğu çenelik; sakandırık

*éyźére birép başın, kömöş yügen kéyźérgen, **haġallıġ**ın élgen…*"Eğdirerek başını gümüş dizgini takmış, sakandırığını asmış."(İY, 262)

ķoyoşķan Eyerin kaymaması için atın kuyruğunun altından takılan bağ

*ayıl yétmeś ala at yuķ, **ķoyoşķan** yétmeśķola at yuķ, handuġas boto ķara at yuķ, ķarluġas botlo ķara at yuķ.*"Kayış yetmez ala at yok, Eyer bağı yetmez kula at yok, Bülbül butlu kara at yok, Kırlangıç butlu kara at yok."(AK, 77) / *éyerénéŋ ķaşı altın, yügenénéŋ başı altın, kömöşlengen **ķoyoşķan**, yalt-yolt kile ķoyaştan…* "Eyerinin yanı altın, Dizginin başı altın, Gümüşlenmiş koşumu ışıl ışıl parlar güneşten…" (İY, 284)

öźeŋgé Üzengi

***öźeŋgé**hé kömöşteŋ, éyer ķaşı altından, sémerlengen aķıķtan…*"Üzengisi gümüşten, Eyerinin yanı altından, İşlenmiş akikten."(AB, 1286) / *hin, **öźeŋgé**ge nıġıraķ baśıp, bar kösöne minéŋ iké ķabırġama ķamsı ménen ķan sesretkénsé uŋlı-hullı bérer tapķır huķ, – ti. "*Sen, üzengiye sertçe basıp, bütün gücünle iki kaburgama kamçı ile kan sıçratacak gibi sağlı sollu birer defa vur, demiş."(ZH, 77)

sérgé Eyer altına yerleştirilen ter keçesinin üstüne döşenen dış keçe kaplama

*éyźére birép başın, kömöş yügen kéyźérgen, haġallıġın élgen, hırtına ündék halġan, **sérgé** ménen ķaplaġan…*"Eğdirerek başını gümüş dizgini takmış, Sakandırığını asmış, Sırtına keçe koymuş, Sergi ile kaplamış…" (İY, 264)

taralġı Eyer kayışı

*bolan tiré **taralġı,** öźeŋgéhé kömöşteŋ, éyer ķaşı altından, sémerlengen aķıķtan…*"Ceylan derisi kayışlı üzengisi gümüşten, Eyerinin yanı altından, işlenmiş akikten…" (AB, 1285)

tartķı Eyer kolanı, eyeri çekmeye yarayan bir tür kayış

*altın-kömöş éyerlé, bolġar **tartķı**, ayıllı, tuķımdarı ényélé, tibéngéhé semselé…*"Altın – gümüş eyerli, Bulgar bağlı, kayışlı, Koşumları incili, Oymalı mahmuzlu…" (AB, 1282) / *tav başına ménép, küź yöröthe, tavźıŋ arġı yaġında, savķaġa yaķın bér tübelestéŋ itegénde, tégé ķola at méngen yégéttéŋ atınan töşöp **tartķı**, ayılınmı*

yünetép mataşḳanı yanbayźun küźéne saġılġan. "Dağ başına çıkıp göz atsa, dağın öbür tarafında çalılığa yakın bir tepenin eteğide, o kula at binen yiğidin atından inip kolanını, palanını düzelttiği Yanbay'ın gözüne çarpmış."(KB, 21)

téźgén Dizgin

*yébek sılbır nuḳtalı, ḳuş avıźźıyügendé, (**téźgén** ḳaşḳa şaḳarġan) ḳıras yaldı, tök sese…* "İpek örme ipten yularlı, İki ağızlıklı gemi, (Dizgin yana bağlanmış) Sert yelesi, kılı, tüyü…" (AB, 1296) / *alpamışa tubıḳtan yérge battı, ti; bıl yulı la **téźgén**dé ḳuldan ısḳındırmanı, ti.* "Alpamışa, dizlerinden toprağa battı; bu defa da dizgini elinden bırakmadı. (ALP, 373) / *ḳara yurġalay at bulmaś, kéşen yügen haldırmaś, **téźgén**én sitte aldırha, ḳara yurġa dan totmaś.* "Kara Yorga gibi at olmaz, Yabancıya gem taktırmaz, Dizginini dışarda aldırsa, Kara Yorga şan tutmaz."(KY, 335) / *kük dünen de tolpar, ay, uynayźar, **téźgén**énen tarthaŋ, buylayźır; küźkeyźerém yoḳo alġanda la, küŋélderém hiné uylayźır*. "Gök Aygır ve küheylan, ey, oynarlar, Dizgininden çeksen, boylarlar, Gözlerim uykuya daldığında da gönlüm seni düşünür."(ZH, 328)

tuḳım Eyerin altına konulan kilim

*altın-kömöş éyerlé, bolġar tartḳı, ayıllı, **tuḳım**darı ényélé, tibéngéhé semselé…*"Altın – gümüş eyerli, Bulgar bağlı, kayışlı, Koşumları incili, Oymalı mahmuzlu…" (AB, 1283)

ündék Eyer altına konulan keçe, ter keçesi

*éyźére birép başın, kömöş yügen kéyźérgen, haġallıġın élgen, hırtına **ündék** halġan, sérgé ménen ḳaplaġan…*"Eğdirerek başını gümüş dizgini takmış, Sakandırığını asmış, Sırtına keçe koymuş, Sergi ile kaplamış…" (İY, 263)

yügen Dizgin

*éyerénéŋ ḳaşı altın, y**ügen**énéŋ başı altın; ḳolaġın béźźey ḳaźaġan, yalın ḳıźźay taraġan*. "Eyerinin kaşı altın, Dizginin başı altın, Kulağını biz gibi delmiş, Yelesini kız gibi taramış."(UB, 3018) / *üźé kéşney, üźé tibéne, üźé yarhıy, ti, baḫırıŋ, ayaġındaġı tışavźarın, başındaġı **yügen**derén özgölep böttö, ti.* "Hem kişner, hem yeri tırmıklar hem de coşar. Zavallı, ayağındaki bağları, başınaki dizginleri kopartıp işe yaramaz hale getirdi."(ALP, 722) / *ḳara yurġalay at bulmaś, kéşen **yügen** haldırmaś, téźgénén sitte aldırha, ḳara yurġa dan totmaś*. "Kara Yorga gibi at olmaz, Yabancıya gem taktırmaz, Dizginini dışarda aldırsa, Kara Yorga şan tutmaz."(KY, 334) / *semer ḫandıŋ yété ulı, yılkı öyöröne sıġıp, bérem-bérem **yügen**derén şıltıratḳan.* "Semer Han'ın yedi oğlu, yılkı sürüsüne gidip, bir bir gemlerini şıngırdatmış."(ZH, 17)

1.4. Hayvanlara seslenme (ünlem) ile ilgili kelimeler (2)

heş Sığırı kovmak ya da sürmek için söylenir

*taŋ ménen havıp, **heş-heş**lep, ḳıvır, göbörletép havganda üź iléné ŋ höt yéśterén yéśkep ultırır.* "Tan ile sağıp, hışhışlayarak gönderir. Gümbürdetip sağdığında kendi memleketinin süt kokusunu koklayıp oturur."(KB, 80)

hev-hev Sığırı çağırmak için çıkarılan ses

*esehéźźen yöregéŋ elle hıḳrap üldéŋmé? ḳuŋır buġa, **hev, hev,** ḳuŋır buġa, hev, hev!* "Annenizin yüreğini kaygılandırıp öldün mü? Konur Boğa, ho ho, Konur boğa ho ho!" (KB, 140, 141)

1.5. Hayvanlarla ilgili genel nitelemeler (36)

aśav Vahşi, yabani

*…harımsaḳtay **aśav**lı; ḳarsıġa tüş, tar böyör, yéŋél, téke toyaḳlı…*"Sarımsak gibi vahşi, aladoğan göğüs, dar böğür; yenil, yüksek toynaklı." (UB, 3022 – 3024) / ***aśav** totop öyretken ural batırı hevben min, batır höymeh at huyıp, itén yéygen batır min*. "Yılkı tutup eğiten, Ural Batır'ı Hevben ben, Yiğit sevmeyen atı kesip

etini yiyen yiğidim." (AB, 645) / ***aśav*** *öyretép, at méngen, bolan totop, it yéygen atın eytmeś ir bulmaś, isémén ḫur kürmehe…*"Yabaniyi alıştırıp at eden, Geyik tutup et yiyen, Adını söylemeyen er olmaz, Adını hor görmese…"(KY, 135) / *ḳayhı ilden kilehéŋ? ni niyetten yélehéŋ, şunday* ***aśav*** *tolparźa? [iśep yuḳmı tuḳtarġa]? "*Hangi memleketten geliyorsun? Ne niyetle koşuyorsun böyle vahşi tolparda? Niyetin yok mu durmaya?"(İY, 411) / *zayatülek artta bér tuḳtavhıź küldé ḳaynatıp, érkélép yılḳı sıḳḳan, ḳ****olon****dar sırḳıraġan,* ***aśav*** *ayġırźar éşnegen, yér tétretkeŋ toyaḳ tavıştarın işéte. "*Zayatülek'in ardından durmaksızın gölü kaynatıp, yığılıp yılkı çıkmış; kulanlar ve yabani aygırlar kişnemiş, yeri titreten toynak sesleri işitilmiş." (ZH, 281)

av (I) Av

bérźen-bér kön dürtevlep, bılar ***av****ġa kitken, ti, küp yérźerźé ütken, ti; küp yen alıp, şatlanıp,* ***av****źan bılar ḳaytḳan, ti "*(Günlerden) bir gün dördü birden bunlar ava gitmiş. Çok yerleri geçmiş, Çok can alıp sevinip avdan bunlar dönmüş." (UB, 497) / *oźaḳ uylap utırġan da,* ***av*** *avlay torġan ḳormaldarıŋ yünete başlaġan, ti. "*Uzun uzun düşünüp durmuş ve av avladığı silahlarını onarmaya başlamış." (AB, 17) / *bına, yégét, bıl bülek, küréşévźéŋ bilgéhé;* ***av****ġa üźéŋdé saḳırźım, min ḫoźayźıŋ tölköhö!* "İşte yiğit, bu hediye, Görüşmemizin emaresi, Ava enin kendini çağırdım, Ben, Hüda'nın tilkisi!" (KY, 462)

biźev Henüz yavrulamamış olan hayvan

tolparźan tıvġan ḳolon hin, höygen atım minéŋ hin, tatlı yoḳomdo ḳaldırıp, ***biźev*** *kitken atım hin. "*Küheylandan doğmuş kulansın, Sevdiğim atımsın benim, Tatlı uykunu bırakıp, Yavrulamamış atımsın ." (KY, 331)

havım Sağım, süt sağma işi

büten hıyırźar töślö bıźavın da ayırıp ḳuyġandar, hıyır kötövé ***havım****ġa ḳaytḳanda, ḳolansestéŋ hılıvı bıl hıyırźı havırġa ultırġan, ti. "*Başka inekler gibi bunun buzağını da ayırıp koymuşlar. İnek sürüsü sağıma döndüğünde Kolanses'in kız kardeşi bu ineği sağmaya oturmuş."(KB, 198)

hunar Av

hunar*ında intékmey, téş-tırnaġı, ḳoralı, üźḳulında télegé, bér źe talmay bélegé, his aźamay yöregé…* "Avında eziyet çekmeden, Dişi tırnağı, silahı kendi elinde dileği, hiç yorulmadan bileği, hiç korkmadan yüreği…" (UB, 172) / *sura batır* ***hunar****źan yöröp kilges, bik arıġan da, hıźmahın üźé men her saḳ* ***hunar****ġa yöröy torġan yuldaşı taravıl ḳartḳa birép, unı hunarġa yébergen. "*Sura Batır, avdan dönünce çok yorulmuş ve tüfeğini kendisi ile sürekli ava giden yoldaşı Taravıl Dede'ye verip, onu ava göndermiş." (AB, 1066, 1067) / *başım avırta, ḫanım-soltanım,* ***hunar****ġa barıp kileyém, – tip eytté, ti. "*Başımı ağrıtıyor, hanım – sultanım, ava gidip geleyim, diye söyledi." (ALP, 472) / *alpamışanıŋ aḳḳolahı timér harayġa biklenges, barhınhılıv źa unı,* ***hunar****ġa kitken, tip ay köte, yıl köte. "*Alpamışa'nın Akkola'sı demir ahıra kilitlenince, Barsınhılıv da onu, ava gitmiştir diye ay bekler, yıl bekler."(AA, 141) / ***hunar*** *sıḳham, hunarźa, yort yünethem, yortta üźéme iş uźaḳ bulır tip, uźaḳ isémén haylap ḳuyġan, ti, ḳart. "*Ava çıksam avda, çadır onarsam, çadırda kendime eş uzak olur diye, Uzak adını düşünüp koymuş, ihtiyar."(UT, 52) / *şul béyenen tıvġan ḳolondarźan at üśtérép,* ***hunar****ġa yöröy. "*Bu kısraktan doğan kulanlardan at yetiştirip, ava çıkar." (KY, 4) /*… taġı* ***hunar*** *bulıp, ḳırpaḳḳar töşkes, yanbay hunarźa küp yöröy almaġan, ḳapıl avırıp ülgen, ti. "…* daha av olup ilk kar düşünce, Yanbay ava çok çıkamamış, aniden hastalanıp ölmüş."(KB, 90)

ḫayvan Hayvan

erem bulıp ḳuymaġıź, tevźe şunı uylaġıź, üźégéźźen köslörek bérey ***ḫayvan*** *haylaġıź, tiges, bılar yaman kölgen, ti. "*Heder olup gitmeyiniz, önce şunu düşününüz, Sizden daha güçlü bir hayvan seçiniz, deyince, bunlar çok gülmüş."(UB, 1045)

hıbay Ata binmiş, ata binmiş şekilde

hıbay *yörögen arıślanım iké hörönöp abındı, iké tapḳır huġıldı, tenénde ḳandar küréndé.* "Binip gittiğim aslanım, İki sürünüp tökezledi, İki defa yıkıldı, Vücudunda kanlar göründü."(UB, 3953) / *balalarım, héz bér aź bıvınġa ultırźıġıź. indé uḳ atırġa,* ***hıbay*** *sabışırġa, ḳoş söyöp hunar itérge, hönerźerégéźźé kürhetérge vaḳıt yétté, – tigen. "*Evlatlarım, siz biraz büyüdünüz. Artık ok atma, at yarıştırma, kuş uçurup avlanma hünerlerinizi gösterme vakti geldi, demiş."(ZH, 12)

insé Adak, adaklık hayvan

ulım, béyenéŋ ḳolonlar saġı yéte, ḳaravılla. eger irkek bulha, üźéŋe ***insé*** *itép birérmén. "*Oğlum, kısrağın kulanlama zamanı geldi, dikkat et. Eğer erkek olursa, onu sana adak edip vereceğim."(KY, 11) *.../ yılḳınan ġına bireyném. – tip yılḳı* ***insé****leré géne bildeleges, esehé bıġa riza bulmaġan. "*Sadece yılkıdan vereyim, deyip yılkı adakları belirleyince, annesi buna razı olmamış."(KB, 76) / *balam, rızığıŋ alıśḳa seséldé. ayırı toyaḳtan inse birév ménen de, barıp yéte almaś. "*Yavrum, rızkın uzağa saçıldı. Ayrı tırnaktan hediye versem de varıp ulaşamaz."(KB, 75)

kötöv Sürü

ḳolanses hıyır ***kötöv****é ḳaytvıġa, bıźavźar ḳararġa sıḳha, büten bıźavźar bötehé le téźéléşép, yeylevge taban ḳaytıp kileler...* "Kolanses, inek sürüsü dönünce buzağılara bakmaya çıktığında diğer buzağıların hepsi dizilişip, yaylaya doğru dönüp gelmektelermiş..." (KB, 103)

küs (II) Arı sürüsü, sürü

alġa sıġıp bér üźé, ***küs*** *başlığı ineley, ḳunaḳ kötken éyeley...* "Öne çıkıp bir kendisi, Sürünün başı ana gibi, Konuk bekleyen sahip gibi..." (UB, 2157 – 2159) / *Alpamışa teren soḳorźa yatḳanda osop barġan ḳır ḳaźźarınıŋ* ***küs****én küre le yırlay...* "Alpamışa bu derin çukurda yatarken, uçup gelen yabani kazların sürüsünü görür de yırlar..." (AA, 148)

ḳaşḳa Hayvanların alınlarındaki beyazlık, akıtma

kügersén tüş kük at yuḳ, sıbay ***ḳaşḳa*** *saptar yuḳ, ti. "*Güvercin göğsü gibi gök at yok, önlü arkalı koşulmuş kaşka kır at yok." (AK, 81)

ḳıśıraḳ Kısır hayvan

bıl iké bıźav, yanbayźıŋ ḳırźa utlap, yalanda ḳunıp yörögen ***ḳıśıraḳ*** *tana-torpo kötövéne kilép ḳuşılġan. "*Bu iki buzağı, Yanbay'ın kırda otlayıp ovada konup yürüyen kısır genç sığır sürüsüne gelip koşulmuş."(KB, 193)

ḳoş-ḳort Çeşitli hayvanlar

ḳayala sır-sır kiléşép, örköp osḳan ***ḳoş- ḳort****toŋ totop, başın seynegen, yöregén yarıp aşaġan. "*Kayalarda çağrışıp ötüşen ürküp uçan kuş-kurdun tutup başını çiğnemiş, yüreğini yarıp yemiş." (UB, 199) / *bıl iké bıźav, his hıv-hülge élekmey,* ***ḳoş- ḳort****ḳa osramay, yaman-artaḳḳa totalmay, gél hırt ménen, kéşé ayaġı baśmaġan yulhıź yérźen üźźeré ayırım yul halıp, ayźar barıp, toyaḳtarı tubır bulıp, arıp-talıp bulha la, uralġa barıp sıḳḳandar. "*Bu iki buzağı, hiçbir suya, göle rastlamadan, kuş kurtla karşılaşmadan, kötü yırtıcılara yakalanmadan, daima dağ sırtından, insan ayağı basmayan yolsuz yerlerden kendileri başka yol yapıp, aylarca gidip, toynakları şişip, ağrıyıp sızlasa da Ural'a varıp çıkmışlar. (KB, 190) / *semer ḫan her törlö uyın-kölköge, hunarġa sıġıp* ***ḳoş-ḳort****, kéyék avlarġa yaratḳan. "*Semer Han, her türlü oyun ve eğlenceyi, ava çıkıp kuş-kurt, geyik avlamayı severmiş." (ZH, 5)

ḳuy-harıḳ Küçükbaş hayvanlar

av biténe küź halha, ***ķuy-harıķ*** *ta, büré le, etes, tavıķ, tölkö le bér tirege yıyılġan…* "Dağın yüzüne göz atsa, koç koyun da kurt da, horoz, tavuk, tilki de bir kavağa toplanmış."(UB, 1821)

mal Evcil ya da çiftlik hayvanı, mal

ḫujahı ***mal****darźıŋ artınan töşe, üźé bélen bér sapķın éyerte.* "Sahibi, hayvanların ardına düşer, kendisi ile birlikte bir ulak götürür."(AK, 99) / *ul ķart üźé bay tügél, ırġızźı bayźa* ***mal*** *kötken taravıl tigen ķart iken.* "O ihtiyar zengin değil (imiş), Irıgızlı ağanın hayvanlarını güden Taravıl adlı ihtiyar imiş."(AB, 1508) / *balabeşnek ırwı élék yér siténde, aźaķ diŋgéźé ménen ķalķa yılġahı arahında* ***mal*** *utlatıp, tormoş kisken iken.* "Balabeşnek boyu, önce memleket kenarında, Azak Denizi ile Kalka Irmağı arasında hayvan otlatarak hayatlarını geçirmişler."(UT, 5) / *atıŋ avızı kübékken, tatır yalar* ***mal****ġa oķşay, sabıvıŋķıypıp tégélgen, yalan yaġı irge oķşay.* "Atın ağzı köpürmüş, tuz yalamış hayvana benziyor, paçan, kırpılıp dikilmiş kır tarafı erkeğine benziyor."(KY, 66) / *ayźar, könder uźġan, ķolanses iké ķuŋır bıźavźı la onotķan,* ***mal*** *ķayġıların da taratķan, ti.* "Aylar, günler geçmiş, Kolanses iki konur buzağıyı da unutmuş, hayvan kaygılarını da dağıtmış."(KB, 188) / *donya ķorop yéberév ösön* ***mal*** *birem külden sıġıp, balķantavġa yétmey torop, artına eylenép ķarama! – ti.* "Yuva kurup geçim için hayvan veririm. Gölden çıkıp, Balkantav'a varmadan durup, ardına dönüp bakma, der." (ZH, 277)

mal-tıvar Davar, çiftlik hayvanları; mal, davar

mal-tıvar *bik tüllenges, mal iśebén bélmeges; yeşerge yér aźķalġan, kötör yérźer tarayġan, hunar-bilem aźayġan…* "Mal-davar çok üreyince, Malın hesabını bilmeyince yaşamak için toprak az kalmış, Otlak yerleri daralmış, av yerleri azalmış…" (İY, 45)

mır-maźar Börtü böcek

turġay, maysıl, sıyırsıķ, sevke, ķarġa, buź sepsék, ***mır-maźar****źı aşaġas, hüź eytérge oyalġan.* "Serçe, baştankara, sığırcık, hamaz, karga, taşkuşu börtü böceği yiyip söz söylemeye utanmış."(UB, 479)

mögöźlö Boynuzlu

bögön avġa sıķ, tiné, yılan tunıŋ kéy, tine, un iké tarbaķ ***mögöźlö*** *bolan tabıp yéy, tiné.* "Bugün ava çık, dedi, Yılan kıyafetini giy, dedi, On iki çatal boynuzlu geyik bulup ye, dedi." (UB, 1346)

orġaśı Dişi

bik yabıķha la, hıyırı ülmey, igéź bıwaźlap birgen. bıźavźarźıŋ béréhé ***orġası****, béréhé buġa bulıp, ikéhé le ķuŋır töślö bulġan, ti.* "Çok zayıflasa da ineği ölmemiş, ikiz buzağılamış. Buzağılarından birisi dişi, birisi erkek olup ikisi de boz renkliymiş." (KB, 95)

öyör Sürü; grup, topluluk

iremeldey harayġa altın taştar tultırġan; törlö töśte yılķılar ***öyör-öyör*** *köttörgen* ."İremel gibi saraya, altın taşlar doldurmuş; Türlü renkte yılkılar sürü sürü güttürmüş." (AB, 101) / ***öyör****ge kilép, barlahalar, ķayhı atķa ķaraha, şunıhı yuķ, ti.* "Sürüyü gelip saysalar, hangi ata baksalar, o yokmuş." (AK, 70) / *ul ḫan ķızı iken. şunda źur tirme ķorop yata iken. tirmenéŋ źurlığı iké* ***öyör*** *yılķı hıyırlıķ bulġan.* "O, han kızı imiş. Orada büyük bir çadır kurup yaşar imiş. Çadırın büyüklüğü iki yılkı sürüsü sığacak kadarmış." (ALB,47) / *yavsı, mesém horaġansa, yılķınıŋ her töśöneŋ bérer* ***öyör*** *birérge riza bulġan.* "Elçi, Mesem'in istediği kadar, yılkının her türünden birer sürü vermek için razı olmuş." (KY, 217) / *atın elle nise* ***öyör*** *yılķınan artıķ kürhe le, yanbaynıŋ hüź asıvına ķıvanġan.* "Atını bir nice yılkı sürüsünden üstün görse de Yanbay'ın söz açmasına sevinmiş." (KB, 44) / *ķaraha, asılıkülden sısķan hırtlı* ***öyör-öyör*** *yılķı sıġıp kilgenén küre.* "Baksa, Asılıkül'den sıçan sırtlı sürü sürü yılkının çıkıp geldiğini görür."(ZH, 283)

saptar Hayvanlar için yelesi ve kuyruğu ak olan kırmızımsı sarı renk

kügersén tüş kük at yuḳ, sıbay ḳaşḳa ***saptar*** *yuḳ, ti. "*Güvercin göğsü gibi gök at yok, Önlü arkalı koşulmuş kaşka kır at yok." (AK, 81) / *saġılında uynaġan* ***saptar*** *tölkö, aḳḳuyan, ḳolon alır her büré, ular ġına yen tügél. "*Tepeliğinde oynayan kızıl tilki, ak tavşan kulan alır her kurt, sadece onlar can değil." (KY, 36)

sar (II) Tavşan, tilki vb. hayvanların özellikle kar üzerinde açtığı patika

alġır bulġan hunarsı haźaġın buşḳa tośḳamaś, źur hunarźıŋ yulını, ***sar****ġa inép, taşlamaś. "*Hünerli avcı, sadağını boşa hazırlamaz, büyük avın yolunu patikaya girip bırakmaz."(KY, 505)

téréklék Canlı, hayvan

tebiġetke yem inér, ***téréklék****ke yen inér. [teŋrénen bulır emér barı taġı tüllenér]. "*Tabiata huzur iner, Canlılara can iner, [Tanrıdan olur emir, Bütün varlık yine döllenir." (İY, 816)

tıv (III) Kısır, yavrulamayan (hayvan için)

baymın tigen danım bar; tuyġa béye tihegéź, biş öyör ***tıv*** *béyem bar. "*Ağayım diye şanım var, Toya kısrak deseniz, Beş sürü dolusu yavrulamayan kısrağım var." (KY, 581) / *ayhıźḳara tönderźe mayaḳhıź bérlem yuldarźa nisék ḳayttıŋ aźaşmay ḳıśıraḳ yatḳan* ***tıv****ıma?* "Aysız kara gecelerde kılavuzsuz yaya yollarında nasıl döndün yolunu kaybetmeden yavrulamadan duran kısır (hayvanıma)?" (KB, 260)

toyaḳlı Toynaklı, toynağı olan

…harımsaḳtay aśavlı; ḳarsıġa tüş, tar böyör, yéŋél, téke ***toyaḳlı****…*"Sarımsak gibi vahşi, aladoğan göğüs, dar böğür, yenil, yüksek toynaklı."(UB, 3024)

turı (II) Doru (at rengi)

aśtımdaġı ***turı*** *at, örköp ḳashaŋ – hiŋe oyat! ḳulımdaġı ḳılısım, keypélép kitheŋ – hine oyat!* "Altımdaki doru at, ürküp kaçarsan sen utan! Elimdeki kılıcım, kıvrılıp gidersen sen utan!" (İY, 747)

tül Döl

… ilérép ilahaŋ, huḳır küźźen de yeş sıġa, ti. tilmérép téleheŋ, ḳıśır télek te ***tül*** *yıya, ti. "*İnleyip ağlasan, kör gözden de yaş çıkar. Muhtaç olup dilesen, kısır dilek de döl yayar." (UT, 49)

yalbır Uzun tüylü

yalbır *yallı yéren yuḳ, böyörö néske bürte yuḳ, yügen halmaś yurġa yuḳ, dürt toyaḳlı dünen yuḳ.* "Uzun yeleli, al donlu at yok, böğrü ince doru yok, dizgin salmaz yorga yok, dört toynaklı aygır yok."(AK, 84)

yanvar Yabani, vahşi hayvan; canavar

ülém tigen yavız ul, küźge his te kürénmey, kilgené le bélénmey yeşey torġan ***yanvar*** *ul. "*Ölüm denen kötü şey hiç göze görünmez, gelişi de bilinmez. Yaşayan bir canavar o."(UB, 294) / *üźémden ant aldılar; bına ḫeźér üźémdé şular hıvġa haldılar şunda uḳ yotto bér* ***yanvar****. "*Benden söz aldılar; işte şimdi beni, bunlar suya attılar, hemencecik yuttu bir canavar."(AB, 1192)

yenlék 1. Hayvan. *ayaġı-ḳulı his unıŋ balġa totop yonsomaś; arıślan ménen hunarźa üźé* ***yenlék*** *yullamaś. "*Ayağı, eli hiç onun, çekiç tutup yorulmaz, aslan binip avda kendisi hayvan aramaz."(UB, 2302) / *şulay yér-hıvźı kürép sıḳḳas, her bér taştın tının tıŋlap, her aġastıŋ moŋop otop, her* ***yenlék****téŋ hüźén totop, her sébéndéŋ sérén yotop…* "Böylece dünyayı gördükten sonra, her bir taşın nefesini dinleyip, her ağacın hışırtısını öğrenip, her hayvanın sözünü bilip, her sineğin sırrını öğrenip…" (UT, 293) / *yanbay yéle halıp yégét yanına barıp yéthe, yégét* ***yenlék****té ültérép, ḳanyaġahına aśıp tora, ti. "*Yanbay, yel gibi gidip, yiğidin yanına varıp yetişse, yiğit hayvanı öldürüp kayışına asmaktaymış."(KB, 22) / *bıl yulı semer ḫan zayatülekke kiltérgen* ***yenlék****teré ösön uġı ménen yan bülék ite. "*Bu defa Semer Han, Zayatülek'e getirdiği hayvanlar için ok ile yay

hediye eder."(ZH, 65) **2.** Av. *ulay bulha, eyźe yuldaş bul!* ***yenlék*** *urtaḳ bulır. minde ḫoźay ḳunaġı bulırhıŋ, – tip yanbayźı üź yeylevéne alıp kitken. "*Öyleyse, haydi yoldaş ol! Av, ortak olur. Bana tanrı misafiri olursun deyip, Yanbay'ı kendi yaylasına alıp götürmüş."(KB, 35)

yém Yem, yemek, yal

ana, yégét, küremhéŋ, ul ḳoştarźı bélemhéŋ, kilép tavġa ḳunġandar, ***yém*** *bulırın bélgender. "*İşte, yiğit, görüyor musun? O kuşları bilir misin? Gelip dağa konmuşlar, yem olduğunu bilmişler." (UB, 809) / *ikev, hayraşa-hayraşa, zindanda bér aź yatḳandan huŋ, ḳoş alpamışaġa* ***yém*** *kiltérép aşattı, ti. "*İkisi ötüşe ötüşe zindanda biraz yattıktan sonra kuş, Alpamışa'ya yem getirip yedirdi."(ALP, 575)

yémtek Leş, ceset; hayvan ölüsü

uraldıŋ ezreḳené, başḳa déyévźerźé turaḳlaġanı, şular ***yémtég****énen tavźar yahaġanı* "Ural'ın Ezrekeyi ve başka devleri doğradığı, onların cesetlerinden dağlar yaptığı" (UB, 3263)

yılan-sayan Yılan çıyan, zehirli ve ısıran hayvanlar

déyévzerge asıv itép, uraldıŋ şülgen külén yotḳanı, éske ütken ***yılan-sayan****dıŋ yöregén télgélengené…* "Devlere kızıp Ural'ın Şülgen Gölünü yuttuğu, içeri giren yılan-çıyanın yüreğini doğradıkları…" (UB, 4273)

yırtḳıs Yırtıcı hayvan, canavar

bérge éźlep ültéreyék! tigen hüźge ***yırtḳıs****tar, ularġa ḳuşılıp şülgen de, barıhı ḳarşı kilgen ti, törlö hüźźer bulġan, ti. "*Birlikte arayıp öldürelim, dediği söze canavarlar, onlara katılıp Şülgen de, hepsi karşı çıkmış, türlü sözler söylemiş."(UB, 398)

yırtḳıslıḳ Yabanilik, vahşilik, canavarlık

yırtḳıslıḳ*tı bötöreyék, yaŋġıźḳalġan ülémdé bérge éźlep ültéreyék!* "Canavarlığı bitirelim, yalnız kalan ölümü birlikte arayıp öldürelim."(UB, 395)

yönteś Yünlü, tüylü, kıllı

tené ***yönteś*** *ayıvźay, üźźeré źur déyévźey dürt batırı kilgen, ti.* "Vücudu kıllı ayı gibi, kendileri güçlü dev gibi, dört batırı gelmiş."(UB, 1037)

1.6. Hayvancılıkla ilgili kişiler ya da meslekî adlandırmalar (5)

atlı (II) Atlı, ata binmiş olan, süvari

küp te tormay, semer ḫandıŋ ***atlı*** *ġeskeré balḳantavġa kilép yéte. ġesker başı zayatülekke kilép…* "Çok da geçmeden, Semer Han'ın atlı askerleri Balkantav'a gelir. Askerlerin başı Zayatülek'e gelip…" (ZH, 306)

hıbay Atlı

yanbay, atın ḳamsılap, bıl ***hıbay*** *artınan ḳalmaśḳa uylaha la, hıbay unı yérġandan-yıra, küźźen yuġalġandan-yuġala bara, ti. "*Yanbay, atını kamçılayıp bu atlının arkasında kalmamayı düşünmüşse de atlı ondan uzaklaştıkça uzaklaşmış, gözden kaybolmaya başlamış." (KB, 15, 16) / *nindey kürkem* ***hıbay****hıŋ! [ḳayhı yaḳḳa yullayhıŋ?] ḳayhı ilden kilehéŋ? ni niyetten yélehéŋ, şunday aśav tolparźa? [iśep yuḳmı tuḳtarġa]? "*Ne görkemli atlısın! [Hangi tarafa yolcusun?] Hangi memleketten gelirsin? Ne niyetle koşarsın, Böyle asil küheylanda? [Niyetin yok mu durmaya?] (İY, 407)

hıbaylı At binmiş, atlı

… aptıraġan hıbaylı, ġejep ḳılġan ***hıbaylı****…* "… Şaşırmış atlı, garipsemiş atlı…" (İY, 375 376)

hunarsı Avcı

ul arıv ġına ***hunarsı*** *bulıp un yété-un higéź yeşterge yétken, ti.* "O, iyi bir avcı olup on yedi – on sekiz yaşlarına ulaşmış." (AB, 57) / *alġır bulġan* ***hunarsı*** *haźaġın buşķa tośķamaś, źur hunarźıŋ yulını, sarġa inép, taşlamaś.* "Hünerli avcı, sadağını boşa hazırlamaz, büyük avın yolunu, patikaya girip bırakmaz." (KY, 502) / *avķan tuġayġa yétkes,* ***hunarsı****lar yaķındaġı kül öśtönen ķurķışıp tup-tup bulıp küterélgen torna, ķır ķazı, öyrekterźé kürép ķalalar.* "Avkan çayırına varınca, avcılar, yakındaki gölün üstünden korkup, öbek öbek olup yükselen turna, kır kazı ve ördekler görürler." (ZH, 26)

kötövsé Çoban

bıl büler ḫandıŋ barhınhılıvġa bülek itken öyörö, – tip yavap birźé, ti, ***kötövsé.*** "Bu, Büler Han'ın Barhınhılıv'a hediye ettiği sürüsü, diye cevap verdi çoban."(ALP, 764) /*at ķaravġa kerek bulır tip, üź avıldarınıŋ yılķı kötövséhé ķoltabanı la üźźeré ménen bérge alalar.* "At bakmak gerekir diye, kendi köylerinin yılkı çobanı Koltaba'yı da kendileri ile birlikte götürürler."(AA, 13)

1.7. Hayvan sesi taklidî kelimeler (4)

bıtbıldıķ Bıldırcın sesini bildiren söz

büźenenéŋ öyö yuķ ***bıtbıldıķ*** *ta bıtbıldıķ. ķoźasalarźıŋ yüné yuķ bırḫıldıķ ta şırķıldıķ.* "Bıldırcının evi yok, 'bıtbıldık' da 'bıtbıldık', Kızların iyisi yok kakara kikiri eden." (MŞ, 66)

larś Büyük hayvanların ürüme, uluma vb. seslerini bildirir

miney batır üźé le aşanıp tuyınġanġa uyhıź, nihéź atlap kile torġas, ***«larś!»*** *itép, as ayıv taşlandı, ti.* "Miney Batır kendisi de yemek yiyip karnını doyurduğundan, düşüncesizce hareket ederken, aç olan ayı "lars!" diye onun üzerine atladı." (MŞ, 1593)

pır Kuş uçarken çıkan ses, pır

at-iséménen ülém örkhön, ***pır*** *tuźźırıp tormoş köthön, tip, tuźaķ isémén yörek bavırına indérgen, ti, ķarsıġı.* "Adından, isminden ölüm korksun, savurup ömrünü geçirsin deyip, Tuzak ismini gönlünden geçirmiş ninesi."(UT, 54)

sır-sır: Cır cır diye tekrar eden sesi bildirir.

ülémden ķurķıp yaldımġa sumıp yatķan balıķtıŋ, ķayala ***sır-sır*** *kiléşép, örköp osķan ķoş-ķorttoŋ totop, başın seynegen.* "Ölümden korkup suyun dibine dalıp yatan balığın kayalarda çarpışıp ötüşen ürküp kaçan kuşun-kurdun, tutup başını çiğnemiş."(UB, 198)

1.8. Hayvan vücudunun bölümleri ile ilgili kelimeler (18)

boġal Sığırın boynu altında sallanan et; gerdan

boġal *bulıp, kükten töşken sınyır muyınınan aldı şep itép.* "Gerdan olup, gökten düşen zincir, Boynundan sardı hızlıca." (MŞ, 798)

ķanat Kanat

bılar aşarġa ultırġas, ķoş hav ***ķanat****ın hélékken, – ös ķavırhını töşken, şularźı hınġan* ***ķanat****ınan sıķķan ķanġa buyap, yérge taşlaġan iken…*"Bunlar yemeğe oturunca kuş, sağlam kanadını çırpmış, üç tüyü düşmüş, bunları kırık kanadından çıkan kana boyayıp yere bırakmış…" (UB, 558) / *hevben töşöp, avızlıķ seynep kübékken aķbuźattıŋ avızındaġı kübékterén ķoştoŋ zeġiflengen* ***ķanat****tarına hörtkes, ķoştoŋ iké ķanatı [la] töźelgeŋ, ti.* "Hevben inip, gem çiğneyip köpüren Akbozat'ın ağzındaki köpükleri kuşun zayıflayan kanatlarına sürünce, kuşun iki kanadı da düzelmiş."(AB, 1676, 1677) / *alpamışa bını kürép kalġan da uŋ yaķ* ***ķanat****ınıŋ ösönsö kavırhınına uġın küźep kéne atıp yébergen, ti.* "Alpamışa bunu görmüş ve sağ kanadının üçüncü tüyüne okunu nişanlayıp atıvermiş." (ALP, 247) / *barsınhılıv – höygen ķızım, ballışeker – uŋ* ***ķanat****ım,*

töşögözsö, min ularġa ***ķanat****ıŋa ḫat yaźayım. "*Barsınhılıv, sevdiğim kız, Ballışeker, sağ kanadım, insenize, ben onlara, kanadına mektup yazayım."(AA, 154, 156) / *kük tolpar, ķanatın yeyép, uķ kévék alġa atıla. "*Gök Tolpar, kanadını açıp ok gibi öne atılmış."(ZH, 81)

ķavırhın Kanat tüyü, kanat

bılar aşarġa ultırġas, ķoş hav ķanatın hélékken, ös ***ķavırhın****ı töşken. "*Bunlar yemeğe oturunca kuş sağlıklı kanadını çırpmış, üç tüyü düşmüş."(UB, 558) / *indé ḫeźér alpamışa barhınhılıvźıŋ ķoşonan atıp alġan* ***ķavırhın****dı kéśehénen alıp, ḫat yaźıp, üźķoşonoŋ suķışına ķaptırźı la tıvġan iléne osorop yéberźé, ti. "*Artık şimdi Alpamışa, Barhınhılıv'ın kuşuna ok atıp hatıra olarak aldığı kuş tüyünü cebinden çıkarıp mektup yazdı ve kendi kuşunun gagasına tutuşturup anavatanı tarafına yolladı."(ALP, 580) / *şunda tüben osop kilgen ķaźźar, bınıŋ tavışın işétép, ķapıl talpınġan ıŋġayġa, iké* ***ķavırhın*** *töşöp ķala. "*Orada çok aşağıdan uçmakta olan kazlar, onun sesini duyup, birden kanatlarını salladıklarında, iki kaz tüyü yere düşer."(AA, 159)

ķılsıķ Kılçık

avıźı-morono sapsaķtay, méngen atı ***ķılsıķ****tay…*"Ağzı burnu susak gibi, bindiği atı kılçık gibi…" (AK, 192)

(ķudruķ>) ķoyroķ Kuyruk

ural urap yılandıŋ ***ķoyroġ****onan totķan, ti. 'yéber hin bolandı!' tip, yılanġa ural eytken, ti. "*Ural, dolayıp yılanın kuyruğundan tutmuş, 'Bırak sen geyiği!' deyip yılana Ural söylemiş."(UB, 1277) / *bını kürges, hevben nerkestéŋ bar eytkenderéne ışanġan da aķbuźattıŋ yal-* ***ķoyroġ****onan ķıl alġan. "*Hevben bunu görünce, Nerkes'in bütün söylediklerine inanmış ve Akbozat'ın yelesi (ile) kuyruğundan kıl almış."(AB, 657) *… / ḫucahı antın boźop, aķhaķķolanıŋ hırtına atıp yébere, uķ tégénéŋ* ***ķoyroķ*** *töbönen inép, ķolaġınan sıġıp kite. "…* sahibi andını bozup Aksak Kula'nın sırtına ok atar. Ok, onun kuyruğunun dibinden girip kulağından çıkıp gider."(KB, 243) / *alpamışa buź tolparźıŋ* ***ķoyroġ****ona yebéşép sıķtı la, unı ménép alıp, ķaytıp ta kitté, ti. "*Alpmışa, boz küheylanın kuyruğuna yapışıp kurtuldu ve ona binip, dönüp gitti."(ALP, 727) / *tire-yaġın, hıbayźarźıŋ aldarın salıp ķaraha,* ***ķoyroġ****on küpértép, bér uŋġa, bér hulġa héltep, burźayźarźı şayartıp, ķasıp barġan bér yenlék kürgen. "*Atlıların önünü kesip sağa sola baksa, kuyruğunu kabartıp bir sağa bir sola sallayan, kovalayanları oynatıp, kandırıp kaçmakta olan bir hayvan görmüş."(KB, 9)

mögöź Boynuz

kéşé kösön kürźéŋ hin, ḫelhéźlégéŋ béldéŋ hin, kéşége ***mögöź*** *sayķama, yéŋérmén tip, ayķanma!* "İnsan gücünü gördün sen, Güçsüzlüğünü bildin sen, İnsana boynuz sallama, Yenerim deyip heveslenme."(UB, 1141)

sese Atın toynak ve bileklerinde bulunan uzun tüyler

ķoyoroġo töynelgen; toyaġı – yunġan uķtay, ***sese****hé – aśıl suķtay.* "Kuyruğu düğümlenmiş; Toynağı, yontulmuş ok gibi, Paçası, değerli püskül gibi."(İY, 245)

suķış Gaga, kuş gagası

indé ḫeźér alpamışa barhınhılıvźıŋ ķoşonan atıp alġan ķavırhındı kéśehénen alıp, ḫat yaźıp, üźķoşonoŋ ***suķış****ına ķaptırźı la tıvġan iléne osorop yéberźé, ti. "*Artık şimdi Alpamışa, Barhınhılıv'ın kuşuna ok atıp hatıra olarak aldığı kuş tüyünü cebinden çıkarıp mektup yazdı ve kendi kuşunun gagasına tutuşturup anavatanı tarafına yolladı."(ALP, 580)

şılaġay Salya

yérźé tırnap, ükérép, ***şılaġay****ın aġızıp, tavźay ügéź kilgen, ti. "*Yeri tırmalayıp, böğürüp, salyasını akıtıp dağ gibi öküz gelmiş."(UB, 1081)

şırt Bazı hayvanların sert ve kalın kılları, yapağı

şırt *ḳaplaġan sesterén, huplap yunġan aġastay…*"Yapağı kaplayan saçları, yarı budanmış ağaç gibi."(UB, 654)

tiré Deri; post, kürk

iréŋ atḳaynı [miné], ihen-aman saġında, ***tiré****m alam tip huyıp, bısaḳ hurıp alġaynı.* "Kocan vurmuştu beni; sağ salim çağında derimi almak için kesip, bıçak vurup çekti."(AB, 1202)

toyaḳ Hayvan tırnağı, toynak

ayırılġan ***toyaġ****ıŋ his te bérékmeyénse, üźéŋ tügél, balaŋ da meŋgéḳalır şul köyse.* "Ayrılan tırnağın, asla bir bütün haline gelmeyince, sadece kendin değil, yavrun da sonsuza değin kalır, böylece."(UB, 1135) / *Téke* ***toyaḳ****, as yaŋaḳ, ḳamış ḳolaḳ, kiŋ tanav…* "Sert toynak, sansar yüz, kamış kulak, geniş burun…" (AB, 1300) / *ösönsö könge sıḳḳas, buź tolpar kéşnep aldı, ti,* ***toyaġ****ı ménen baśḳan yérén tırnap ḳuyźı, ti.* "Üçüncü güne çıkınca, boz küheylan kişnedi, toynağı ile bastığı yeri tırmıkladı."(ALP, 545) / *tilérép tulahaŋ, dindérek te* ***toyaḳ****ḳa töyörömlene, ti, ilérép ilahaŋ, huḳır küźźen de yeş sıġa, ti.* "Deliye dönüp çifte atsan, un tarağı da tırnağa çevirilmiş, feryat edip ağlasan, kör gözden de yaş çıkar." (UT, 48) / *hayt, ḳara yurġa, vayt, ḳara yurġa, yomoro matur* ***toyaġ****ıŋdı daġalayıḳ, yurġa.* "Hay, Kara Yorga, vay, Kara Yorga, yumru (gibi) güzel toynağını, nallayalım Yorga."(KY, 626) / *ḳolansestéŋ ésehé, tiź géne sabarźar yıyıp, ḳuŋır buġa ménen hıyırźıŋ yulın salıp alıp éźlegende, bér tav biténdegé ḳomloḳta hıyır* ***toyaġ****ı yulına osraġandar.* "Kolanses'in annesi, hemencecik muhafız toplayıp Konır Boğa ile ineğin yolunu kesip aradıklarında, bir dağ yüzündeki kumlukta inek toynağı izine rastlamışlar."(KB, 302) / *zayatülek artta bér tuḳtavhıź küldé ḳaynatıp, érkélép yılḳı sıḳḳan, ḳolondar sırḳıraġan, aśav ayġırźar kéşnegen, yér tétretkeŋ* ***toyaḳ*** *tavıştarın işéte.* "Zayatülek'in ardından durmaksızın gölü kaynatıp, yığılıp yılkı çıkmış; kulanlar ve yabani aygırlar kişnemiş, yeri titreten toynak sesleri işitilmiş."(ZH, 282)

tök Tüy, kıl; saç teli

yébek sılbır nuḳtalı, ḳuş avıźźıyügendé, (téźgén ḳaşḳa şaḳarġan) ḳıras yaldı, ***tök*** *sese…* "İpek örme ipten yularlı, iki ağızlıklı gemi, (Dizgin yana bağlanmış) sert yelesi, kılı, tüyü…" (AB, 1297)

tun Hayvan kürkü, post. Dil tarihimizde "elbise kıyafet" anlamında yaygın olarak kullanılan kelime, destanlarda hayvan için yine bu kelimeden aktarımla *"kürk, post"* anlamı kazanmıştır:

oźaḳ vaḳıt ütmegen ḳoş tuptarı barıhı ḳoş ***tun****darın halġan da hılıv ḳıźġa eylengen.* "Uzun süre geçmeden, kuş sürüsünün hepsi, kuş kürkünü çıkarmış da güzel kıza dönmüş."(UB, 2124) / *miné alıp hin, yégét, his te mandıy almaḫhıŋ; kügersén* ***tun****ım kéymeges, miné tönde kürmeḫhéŋ…*"Beni alıp sen, yiğit, hiç de fayda göremezsin; güvercin kürkümü giymeyince, beni gece göremezsin."(AB, 219) / *ayıvımdan –* ***tun*** *minen, uḳ kerekhe, yun minen, atıp alhaŋ, bér mışım tuḳ sıġırhıŋ bér ḳışın.* "Ayımdan, post benden, ok gerekirse, yont benden, vurup alsan bir geyiğimi, tok geçirirsin bir kışı."(UT, 231)

ürkes Deve hörgücü; dağların çiftli zirvesi. Destanlarda hayvandan doğaya aktarılarak *"zirve"* anlamında kullanılmıştır:

…déyév yén de ul yérge kilép ayaḳ baśmaġan ***ürkes-ürkes*** *ḳayahı, törlö aġas éyehé…*"Devin, cinin de o yere gelip ayak basmadığı, sivri sivri kayası, türlü ağaç sahibi.."(UB, 2417)

yal (II) Hayvan yelesi

ḳolaġın béźźey ḳaźaġan, ***yal****ın ḳıźźay taraġan.*"Kulağını biz gibi delmiş, yelesini kız gibi taramış."(UB, 3020) / *yébek sılbır nuḳtalı, ḳuş avıźźıyügendé, (téźgén ḳaşḳa şaḳarġan) ḳıras* ***yal****dı, tök sese…* "İpek örme ipten yularlı, İki ağızlıklı gemi, (Dizgin yana bağlanmış) Sert yelesi, kılı, tüyü…" (AB, 1297) / ***yal****ı yérge höyrelgen, iké ayaġı imgengen aḫhaḳ ḳola – bér méśkén, ul da bulha öyźe yuḳ.* "Yelesi yere sürünen, iki ayağı sakatlanan,

Aksak Kula bir zavallı, O da evde yok."(KB, 94) / *ayt, ķara yurġam, vayt, ķara yurġam, ķıras ķara* ***yal****darıŋdı uķalayım, yurġam. "*Hay, Kara Yorgam, vay, Kara Yorgam, Uzun ve siyah yelelerini, öreyim yorgam."(KY, 266)

yélén Hayvan memesi

atay, béyenéŋ ***yélén****éne höt töşken, bögönden ķalmay ķolonlar, atıŋdı bir ķaravıllayım,– tigen. "*Baba, kısrağın memesine süt gelmiş, yarına kalmaz kulanlar; atını ver (de) gözetleyeyim, demiş."(KY, 15)

yön Tüy, kıl; yün

bérźen-bér kön, kül yaġalap yörögen[én]de, bıl bér altın ***yön****lö öyrek yözöp yörögenén kürgen, ti. "*Günlerden bir gün, göl kıyısında gezerken, altın tüylü bir ördeğin yüzdüğünü görmüş."(AB, 58)

1.9. Hayvanlardan elde edilen besin kaynakları ve ilgili kelimeler (4)

éyéndé Meme dibinden tekrar sağılarak alınan süt

ĕyéndé*mdé hav, hav, toź yalatıp hav, hav, hüźém bötmey, hav, hav!.. "*Meme dibinde kalan sütümü sağ, sağ, tuz yalatıp sağ, sağ, sözüm bitmeden sağ, sağ!" (KB, 237)

havmal Yeni sağılmış taze kımız

köŋner ***havmal*** *höźörźer, köŋner ķımıź béşérérźer, ésép kitkél, bay ulı! töşöp kitkél, bay ulı!* "Hizmetçiler taze kımız süzerler, Hizmetçiler kımız yaparlar, İçip git, ağa oğlu, İnip git, ağa oğlu."(AK, 125)

ıvıź Memelilerin doğumun ardından gelen ilk sütü, ağız sütü

... hıyırı bıźavlaġansı ***ıvıź*** *ķoymaġı ķoyop, kilén-kirten yıyıp, küŋél asır. "...* ineği buzağılayıncaya kadar ağız (süt) kuymağı yapıp, gelin görümcelerini toplayıp gönül açar." (KB, 82)

ķımıź Kısrak sütünün mayalanmasıyla yapılan bir tür içecek, kımız

ķaban susķa yélkelé, fildey yıvan baltırlı, ***ķımıź*** *tulġan habalay, imenés yıvan ķorhaķlı...*"Domuz enseli, Fil gibi kalın baldırlı, Kımız dolu kap gibi, Çirkin büyük karınlı..." (UB, 898) / *biseler yıbanıp yörgende, köŋder* ***ķımıź*** *béşkende, ŋandar* ***ķımıź*** *éskende, gévlep tuyźar itkende...*"Zevceler erinip yürüdüğünde, Hizmetçiler kımız yaydığında, Hanlar kımız içtiğinde, Gürleyip toylar yaptığında..." (AK, 63, 64) / *ķulıġıźźan alıp ésken* ***ķımıź*** *yöregémde duślıķ-hıvhın ul. "*Elinizden alıp içtiğim kımız, yüreğimde dostluk içeceğidir."(KY, 203)

1.10. Hayvanlarla ilgili mekân adları, barınaklar (6)

haray Odunluk, ambar, ahır

haray *ķapķahın asıp yéberévźeré buldı – buź tolpar haķsılarźı bere yıġıp, sıġıp ta ķastı, ti. "*Ahır kapısını açacak oldular ki Boz Küheylan, nöbetçileri yere serip, kaçıp gitti." (ALP, 724) /*alpamışanıŋ aķķolahı timér* ***haray****ġa biklenges, barhınhılıv źa unı, hunarġa kitken, tip ay köte, yıl köte. "*Alpamışa'nın Akkola'sı demir ahıra kilitlenince, Barsınhılıv da onu, ava gitmiştir diye ay bekler, yıl bekler."(AA, 140)

hunar-bilem Av yeri, av yapılan yer

mal-tıvar bik tüllenges, mal iśebén bélmeges; yeşerge yér aźķalġan, kötör yérźer tarayġan, ***hunar-bilem*** *aźayġan...* "Mal-davar çok üreyince, malın hesabını bilmeyince yaşamak için toprak az kalmış, Otlak yerleri daralmış, av yerleri azalmış..." (İY, 49)

ķura Hayvan yuvası, ahır

kerĕşke utlap uralda, seske yalmap tuġayźa, tuġıź ayźa bér bıźav tül ķuşırmın ***ķura****ŋda. "*Burçak toplayıp Ural'da çiçek koparıp vadide, dokuz ayda bir buzağı yavrularım yuvanda."(KB, 275)

oya Yuva

Ḳoştar ḳunıp hayraġan, ***oya*** *ḳorop yeşegen botaḳtarın haylaġan asıl aġas bulġandır*. "Kuşlar konup ötmüş, Yuva kurup yaşamış, Budakları seçilen heybetli bir ağaç olmuş." (UB, 324) / ***oya*** *töbö – huŋġıtvım – nigéź bula kürhén iné, béréhé ülhe, béréhé ḳalır igéź bula kürhén iné!* "Yuva dibi, sonuncu doğum; Esas olsa idi, Birisi ölse, birisi kalır, İkiz oluverse idi..." (UT, 32) / ***oya*** *yahar, tül yeyér ḳoştarı küp balḳantav; maylap halġan ḳayıştay yılanı küp balḳantav*. "Yuva kurar, döl yayar, Kuşları çok Balkantav; yağlanmış kayış gibi yılanı çok Balkantav." (ZH, 262)

öŋ Hayvan ini

avızı şunday źur tağı his bér téşé téymené, ***öŋ****öne kilges, uḳşını...* "Ağzı öyle büyük ki, hiçbir dişi değmedi. İnine gelince, kustu." (AB, 1196)

soloḳ Arı kovanı; arının ağaçta bulunan yuvası; kovuk

ayıvźan kös yıyırġa, ***soloḳ*** *balın tabırġa, şifalı yémés ḳabırġa öyrengen, ti. "*Ayıdan güç toplamayı, arının kovandaki balını bulmayı, şifalı yemiş yemeyi öğrenmiş."(UT, 250) / *tirme ḳorop, mal baġıp,* ***soloḳ*** *soḳop bal alıp, hvınan totop balık, irkénde, baymanlıḳta yeşep yatḳan, ti, ḫalıḳ... "...* Çadır kurup, sürü güdüp, kovanda delik açıp, yabani bal alıp, suyundan tutup balık, erkinde, zenginlikte yaşam sürmüş halk..." (İY, 9)

2. Fiiller (52)

Basit Fiiller: mén- 1. Binmek, 2. Yukarı doğru çıkmak, yükselmek. (**méndér-** Bindirmek, **méngeş-** Bir ata iki kişi binmek. "bin-" fiilinin kelime başı "b"sinin süreklileştiği işteş çatı halidir.), **saḳ- (II)** Sokup zehirlemek, **sap- (II)** At üstünde hızlıca gitmek, **söy-** Av için avcı bir kuş fırlatmak, **suḳ-** Gagalamak

Türemiş Fiiller: arġımaḳ uynat- At sürmek, **aśıra-** Ehlileştirmek; ev içinde beslemek. Destanların arkaik kelimelerindendir. Uygur metinlerde "terbiye etmek" anlamında "asırmaḳ" (THV. 39.7.) şeklinde geçer (EUTS s.15), **atlan- 1.** Ata binmek, **2.** Her türlü binek hayvanının üzerine binmek. Destanlarda görülen arkaik kelimelerdendir. "Ata binmek" anlamıyla Uygur metinlerde yer alır (TT. II.8,63) (EUTS s.17), **avla-** Avlamak, **bışḳır-** Burnundan bir anda nefes vermek (at ve ceylan için) , **bıtḳıldat-** Vak vak ettirmek, **bıźavla-** Buzağılamak, **daġala-** Nallamak, nal takmak, **éyerle-** Eyerlemek, eyer takmak, **hayra-** Ötmek, şakımak. Destanlarda yer alan arkaik kelimelerdendir. DLT'de "şakımak, ötüşmek" anlamlarıyla **"sayra-"** şeklinde geçer. (Atalay 2006:501), **heş-heşle-** Hış hışlamak. Bu fiil Anadolu ağızlarında **heşle-** şekliyle "bozmak, örselemek, hırpalamak" (Çr.) anlamlarıyla karşımıza çıkar. Fiil ***heş (hest)*** ünleminden +lA- ekiyle türetilmiştir. *hest (heş)*, "öküz, at vb. hayvanların yürütme ünlemi" olarak Anadolu ağızlarında yer alır., **höslet-** Köpeği kızdırıp saldırtmak için hareketlendirmek, **hunarla-** Ava çıkmak, avlamak, **ḳaŋġıldat-** Gak gak ettirmek, **ḳolonla-** Doğrumak, yavrulamak; tay doğrumak, **meskevle-** Olta ile tutmak, yakalamak, **mégére-** Melemek, **möŋre-** Sesi çok çıkmadan bağırmak, böğürmek (sığır için), **möźölde-** Mölemek; böğürmek, **sınyırla-** Zincirlemek, **sırḳıra-** Kişnemek, **soyorġot-** Atmak, fırlatmak, **suḳı-** Gagalamak, gagayla vurmak, **şımayt-** (Hayvanlar için) kulaklarını geriye doğru eğmek, **talpın-** Kanat çırpmak. Fiil, soyutlaştırma sonucu farklı bağlamlarda anlamını genişletmiş ve *"Uğraşmak, çırpınmak, gayret etmek"* anlamı kazanmıştır. , **torḳoldat-** Turnayı öttürmek, tork tork ettirmek, **tula-** Tepişmek, çifte atmak, **tuyźır-** Doyurmak, beslemek, **ükér-** Böğürmek, hırlamak, **ürepsé-** Şaha kalkmak, **ürsé-** Üremek, çoğalmak, **ürsé-t-(Ettirgen çatı ekli iken)** Hayvan vb. üretmek, yetiştirmek, **yasḳı-** Alçalıp kapmak (yırtıcı kuş için), **yélpén-** Kanat çırpmak, çırpınmak, **yémşe-** Yemlenmek, yem yemek, **yétekle-** Hayvanı dizgininden tutup götürmek, sürmek, **yügenle-** Yular, dizgin takmak

Birleşik Fiiller: ḳanat ḳaḳ- Kanat çırpmak, **mal baḳ-** Sürü gütmek**, tül (>döl, ötümlüleşme, Oğuz Türkçesi) ḳuş-** Yavrulamak, **tül yey-** Çoğalmak, üremek, **yügen ḫal-** Dizgin salmak

Sonuç

Bu çalışmada, *Başkurt Mitolojik Destanları'nda* tespit edilen 248 hayvanlarla ilgili kelimeyi genel başlıklar altında değerlendirdiğimizde, en çok *hayvan adı* ile karşılaşılmaktadır. Hayvan adları içerisinde ise en sık tekrar edilen hayvan türü (40) kuş adıdır. Kuş genel adının dışında, 39 kuş adının farklı sıklıklarla kullanıldığı görülür. En sık *yırtıcı kuşlar* tekrar eder: **yağılbay, şoŋḳar, ḳarsığa, köygenek, etelgé, sapsan, ılasın**, **har, börköt, ḳıyğır**... Kuşlardan sonra çeşitlilik bakımından *binek, yük hayvanları* sıralamaya girer. Bu öbekte 16 hayvan adı bulunur. Deve, fil ve at genel başlığı dışında, diğer binek hayvanları yaş, renk, gibi özellikleriyle farklı at türlerine isim olmuş kelimelerdir. Hayvan adları içerisinde en az karşılaşılan tür örnekleri ise (ajdaha ve homayġoş olarak geçen (2)) mitik hayvanlardır.

Kullanım sıklığı bakımından değerlendirildiğinde ise yine kuş adları 72, akabinde de *binek, yük hayvanları 45 ile* en çok adı geçen hayvanlardır. Yine destanları genel başlıklar bakımından değerlendirdiğimizde hayvan adları dışında 5 adet araç gereç adı, 14 adet giyim kuşam adı, 2 adet seslenme, 36 adet genel niteleme, 5 adet meslekî adlandırmalar, 4 adet ses taklidî kelimeler, 18 adet vücut bölümleri, 4 adet elde edilen besin kaynakları, 6 adet barınaklar ile ilgili 196 isim ve 52 fiil olmak üzere toplam 248 kelime tespit edilmiştir. Bu kullanımlar, o dönem Başkurt Türklerinin toplum hayatı, yaşayışı hakkında bir çerçeve oluşmasına katkıda bulunacak özelliktedir. Veriler, tarihi söz varlığı ve eş zamanlı olarak Anadolu ağızlarıyla karşılaştırıldığında ise destanlarda yer yer arkaik kelimelere yer yer Anadolu ağızlarında hala kullanılan sözcüklere yer verildiği görülür. Bu mukayese kültürel bağın izlenmesi bakımından önem taşır.

Kısaltmalar

AA Altıyeşer Alpamışa

AB Aḳbuẕat

ADÜM Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme-I

AK Aḳhaḳ Ḳola

ALB Alıp Batır

ALP Alpamışa

Ank.Söz. Ankara İli Ağzı Sözlüğü

Bal.**Blk**. Balıkesir

Çr. Çoruh ağzı

EYSV Elazığ Yöresi Söz Varlığı

Gaz.Gz. Gaziantep

GİAT Güneydoğu İllerimiz Ağızlarından Toplamalar

İsce. İscehisar ve İhsaniye Ağzı

İY İẕél ménen Yayıḳ

KB Ḳuñır Buġa

KY Ḳara Yurġa

Mal.-Ak. Malatya, Arapgir, Aktal köyü

MŞ Méney Batır ménen Şülgen Batşa

Siv.2 Sivas kültürü, http:www.istsivder.org.tr

SİYA Sivas İli ve Yöresi Ağızları

Tok-Ay. Tokat - Aydoğdu

TYA Trabzon ve Yöresi Ağızları

TYHK Tarsus Yöresi Dağ Köylerinde Geleneksel Halk Kültürü Üzerine Bir İnceleme

UB Ural Batır

UT Uzaḳ ménen Tuz̲aḳ Balabeşnek Yarsığı

ZH Zayatülek ménen Hıvhılıv

Kaynaklar

Abik, A. Deniz (2009), Kutadgu Bilig'de Hayvan Adları, Journal Of Turkısh Studıes, Türklük Bilgisi Araştırmaları Cilt 331, s.1-32.

Akgün, Mertcan Başkurt Mitolojik Destanlarının Söz Varlığı, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Dili Bilim dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2018.

Aksan, Doğan (1996) "Türkçenin Söz Varlığı", (*Türk Dilinin Sözcükbilimiyle İlgili Gözlemler, Saptamalar*), Ankara, Engin Yayınevi.

Arat, R. Rahmeti (1947), *Kutadgu Bilig I Metin,* Türk Dil Kurumu, İstanbul.

Arat, R. Rahmeti (1985), *Kutadgu Bilig II Çeviri,* Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Arat, R. Rahmeti (1979), *Kutadgu Bilig III İndeks* (Neşre hazırlayanlar: Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce), Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, Mustafa (2017), *Başkurt Türklerinin Tarihî Destanı İdigey ile Moradım,* İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Atalay, Besim (1985), *Divanü Lugat-it- Türk Tercümesi I,* Türk Dil Kurumu, Ankara.

Atalay, Besim (1986), *Divanü Lugat-it- Türk Tercümesi II,* Türk Dil Kurumu, Ankara.

Atalay, Besim (1986), *Divanü Lugat-it- Türk Tercümesi II,* Türk Dil Kurumu, Ankara:.

Atalay, Besim (1986), *Divanü Lugat-it- Türk Tercümesi II,* Türk Dil Kurumu, Ankara:.

Başkurt Destanları 1 "Mitolojik Destanlar", Haz.: Ahmet Suleymanov, Gaynislam İbrahimov, Metin Ergun, Türkiye Türkçesine Aktaranlar: Metin Ergun, Gaynislam İbrahimov, Feride Aetbaeva, Mehmet Yasin Kaya, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 2014.

Caferoğlu, Ahmet (1993), Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü, 3. Baskı, Enderun Kitabevi, İstanbul.

Clauson, G. (1972), An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth Century Turkish, Oxford.

Derleme Sözlüğü (DS), *I-XII* (1963-1982), Türk Dil Kurumu Yayınları: 211, Ankara.

Doğan, Levent (2001) Türk kültüründe hayvanlar ve hayvan isimleri, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, sayı: 12, TDK yayınları, s.615-659.

Ercilasun, Ahmet (2007), Türk Lehçeleri Grameri, Akçağ yayınları, Ankara.

Ergun, İbrahimov (2000), *Başkurt Halk Destanları*, Ankara: TÜRKSOY.

Ersoylu, Halil (2015), Türk Kültüründe Kuşlar, Ötüken Neşriyat, Mayıs, İstanbul.

Kafesoğlu, İbrahim (1989) Türk Milli Kültürü. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Leksika (1997), *Sravnite'lno-istoriçeskaya Grammatika Tyurskih Yazıko Leksika* (Redaktör E.R. Tenişev), Rossiykaya Akademiya Nauk İnstitut Yazıkoznaniya, Moskova.

Ögel, Bahaeddin (1971) *Türk Mitolojisi,* Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara, C.1, s.569-583.

Öner, Mustafa (1998) *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özşahin, Murat (2011), *Başkurt Türkçesi Söz Varlığı* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Özşahin, Murat (2017) *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil veTarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yaman, Süveyda (2015) ""Başkurt Destanları" Hakkında (On "Bashkir Epics")". Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi 40 Aralık, s. 223-227.

35. Uluslaşma, batılılaşma ve filoloji: Türkiye'de filolojik bilginin geçmişine bir bakış[1]

Hatice Şebnem SUNAR[2]

APA: Sunar, H. Ş. (2022). Uluslaşma, batılılaşma ve filoloji: Türkiye'de filolojik bilginin geçmişine bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 585-592. DOI: 10.29000/rumelide.1222068.

Öz

Filolojik disiplinler, kültürel dinamiklerden beslenen bir söylem alanına yaslanır ve bu alanın içinde yorumlanır. Filolojiler, bağlı bulundukları dil ve edebiyatın bilgisini sunan söylem ve disiplin alanlarıdır. Türkiye'de yabancı dil filolojileri, Nazi Almanya'sından kaçmak zorunda kalan Yahudi bilim insanları tarafından 1933 Üniversite Reformu kapsamında kurulan ilk akademik kürsüler arasında yer alır. Böylece yabancı bir dilin ve edebiyatın bilgisinin sunulduğu bir eğitim kurumu olarak bu kurum, kendini siyasi ve kültürel anlamda konumlandıran bir söylem alanına dahil olur. Bu, temeli erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sinde atılan Batılılaşma söylemidir. Batılılaşma kendi içinde paradoksal bir yapı sergiler. Bir yandan kendisine karşı antiemperyalist tavır alınan, fakat diğer yandan da bütün kurumlarıyla birlikte devralınması gereken bir söylem olarak karşımıza çıkar. Ulus olma tasarımı da dahil olmak üzere, kültüre ve topluma ilişkin olarak erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sini şekillendiren kültürel tasarımlar bu paradoksal durumun etkisi altında kalırlar. Darülfünunun 1933'te kapatılarak yerine Batı'ya dönük eğitim veren bir akademik kurum olarak İstanbul Üniversitesinin kurulması da bu tasarımlar arasında sayılır. Bu anlamıyla üniversite, Türkiye Aydınlanmasının önemli bir etabını oluşturur. Zira üniversite, uluslaşma sürecinde yeni bir nesil yaratma ödevini üstlenir. Bu çalışma, 1933 Üniversite Reformu'yla kurulan yabancı dil filolojilerinin aslen Batılı bir bilgiyi dolaşıma sokmaları bakımından Türkiye Cumhuriyeti'nin kültür pratikleri içinde hangi konumu işgal ettiğini araştırmayı amaçlamaktır.

Anahtar kelimeler: Filoloji, 1933 Üniversite Reformu, Türk modernleşmesi, Batılılaşma.

Nationalisation, westernisation, and the philology: Looking at the history of the philological knowledge in Turkey

Abstract

Philological disciplines are based on a discourse that feeds on cultural dynamics and are interpreted within this field. Philologies are the fields of discourse and discipline that present the knowledge of the language and literature to which they belong. Foreign language philology in Turkey is among the first academic chairs established within the scope of the 1933 University Reform by Jewish scientists who had to flee from Nazi Germany. Thus, as an educational institution where knowledge of a foreign language and literature is presented, this institution is included in a discourse that positions itself politically and culturally. This is the Westernisation discourse, the foundation of which was laid in

1 Bu makale, yazarın 2003 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Zeynep Sayın Balıkçıoğlu ve Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı danışmanlığında tamamladığı "Türkiye Cumhuriyeti Batılılaşma Sürecinde Filolojinin Örgütlenmesi (İstanbul Üniversitesi Alman Filolojisi Örneğinde)" başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye), sunars@istanbul.edu.tr, 0000-0001-9739-1826 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222068]

early republican Turkey. Westernisation exhibits a paradoxical structure in itself. On the one hand, it appears as a discourse against which an anti-imperialist attitude is taken, but on the other hand, it must be taken over with all its institutions. The cultural designs that shaped the early republican Turkey regarding culture and society, including the idea of being a nation, are under the influence of this paradoxical situation. The closure of the Darülfünun in 1933 and the establishment of the Istanbul University as an academic institution in its stead oriented towards the West are among these designs. In this sense, the university constitutes an important stage of the Turkish Enlightenment. Because the university undertakes the task of creating a new generation in the process of nationalisation. In this context, this study aims to investigate what position the Republic of Turkey occupies in cultural practices in terms of foreign language philologies established with the 1933 University Reform in order to circulate an originally Western knowledge.

Keywords: Philology, 1933 University Reform, Turkish modernisation, westernisation.

Filoloji ve temeller

Erich Auerbach "Philologie der Weltliteratur" [Dünya Edebiyatı Filolojisi] adlı çalışmasında, bizim filolojik evimizin dünya olduğunu, ulus fikrine bağlı söylemlerde kendimizi artık evimizde hissedemeyeceğimizi (karş. Auerbach, 1952, s. 49) belirtmiştir. Edebiyat ve dil çalışmaları söz konusu olduğunda bunun anlamı, çözümleme olanaklarını çeşitli teorik ekollerin ya da ulusal sistemlerin sunduğu kısmi çerçeveyle sınırlandırmak yerine daha geniş bir perspektifle ele almak, daha kapsamlı bir ölçekte değerlendirmektir. Zira metinler tek bir düşünsel çizgiye indirgenemeyen çokyönlü, karmaşık yapılardır. Bu, onların içinde bulunulan kültürel koşullarla bağlantılı olmalarından ileri gelir. Dolayısıyla hangi metinleri okuduğumuz, nasıl okuduğumuz ve o okumayla ne yaptığımız gibi soruların yanıtları da ilgili kültürel koşulların içinde şekillenmektedir.

Filolojik disiplinlerin temelini oluşturan edebiyat tarihi ve eleştiri kuramı çalışmaları, kültürel dinamiklerden beslenen bir söylem alanına yaslanır ve bu alanın içinde yorumlanır. Filolojiler, bağlı bulundukları dil ve edebiyatın bilgisini sunan söylem ve disiplin alanları olarak tanımlanır. Türkiye'de yabancı dil filolojileri, Nazi Almanya'sından kaçan Yahudi bilim insanları tarafından *1933 Üniversite Reformu* kapsamında kurulan ilk akademik kürsülerdendir. Almanya'da Hitler'in şansölye seçildiği 1933 yılından sonra ırksal olduğu söylenen nedenlerle ülkelerini terk etmeye mecbur bırakılan Alman ve Avusturyalı bilim mültecileri aracılığıyla kurulan yabancı dil filolojileri, Türkiye Cumhuriyeti gibi Batı tarafından tarihsel olarak onun yabancısı olma özelliğiyle belirlenen bir coğrafyada, kendini ters orantıyla kurmak zorunda kalmıştır. Bunun başlıca nedeni, söz konusu disiplinin tarihsel olarak kendini inşa etme söylemiyle ilintilidir: Filoloji, insanlığa dair evrensel bilgiyi açığa çıkarma iddiasıyla aslen Batı'ya ait bir bilim dalı olarak ilkin 19. yüzyıl Avrupa'sında somutluk kazanmıştır. Buna göre insanlığı bütünüyle kuşatarak ondaki tüm bilgiyi birlik içinde görüp yorumlama, filolojinin ayırt edici özelliği olarak öne çıkmaktadır. Fakat bu aynı zamanda modern(ist) ve Avrupalı olmanın özgül kipini oluşturan düşünce kalıbıdır; 1930'lar Türkiye'si içinse kültürel, dahası politik bir hedef niteliği taşımaktadır.

Böyle ele alındığında filolojinin genişleme, yayılma ve bu yolla hakikati üstlenme fikriyle ilişkilendiği görülmektedir. Ülkemizde yabancı dil filolojilerinin akademik disiplinler olarak kurulduğu erken dönem Cumhuriyet Türkiye'si yüzünü Batı'ya dönerken bu temeller üzerinde yükselen bir kültürel hedefe yönelmiştir. Konuya yakından bir bakış, filolojik bilginin burada kendinin ötesine geçme amacı ile kesiştiğini gösterir: Bu amaç, yabancı olanı kendine yakınlaştırmak, onun bilgisini dil ve edebiyat çalışmaları aracılığıyla bilinebilir kılmak suretiyle yeni bir kendilik oluşturmayı hedefler. Bu amaç hem

genç Türkiye Cumhuriyeti'nin hem de 1933 Üniversite Reformu'yla kurulan yabancı dil filolojilerinin amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira filoloji yabancı ve uzak olanı kendi yakınına getirirken, kültürel söylemde onu somutlaştırmaya hizmet edecek bir bilgi olma iddiasını taşımaktadır. Bu, filolojinin kültürel söylem içinde anlam örüntüleri yaratma çabasına dikkat çeker. Böylece yabancıyı anlamak, yaratılan anlam örüntüleriyle hareket etmekten ibaret hale gelecektir.

Bu çerçeveden hareket eden makalenin amacı, ülkemizde ilk kez 1933 Üniversite Reformu kapsamında kurulan yabancı dil filolojilerinin karakteristiğini araştırmak ve 1936-1945 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Roman Filolojisi kürsüsünde görev yapan Erich Auerbach'ın geride bıraktığı yazışmaları temel alarak bu disiplinin sorunsallaştırdığı bilginin *Türk modernleşmesiyle* kesişme noktalarına işaret etmektir.

Uluslaşma ve batılılaşma ekseninde filolojik disiplinler

İstanbul Üniversitesi, Türkiye Büyük Millet Meclisinin 31 Temmuz 1933 tarihli kararıyla kapatılan Darülfünunun yerine 1 Ağustos 1933'te kurulmuştur. Üniversitenin ilk kurulan kürsüleri arasında yabancı dil filolojilerine de yer verilmiştir. Cumhuriyetin onuncu yılında gerçekleştirilen kapsamlı bir yükseköğretim reformu sonucunda akademik hayata başlayan kürsüler arasında filoloji disiplinlerinin de bulunması ilginç görünebilir. Oysa Islahat Müşaviri olarak o günlerde Cenevre Üniversitesinden Ankara'ya davet edilen pedagoji profesörü Albert Malche, 1933 Üniversite Reformu için yazdığı raporda, Türkiye Cumhuriyeti'nin o dönem için tek üniversitesinde kurulacak ilk disiplinlerden birinin filoloji olmasını önermiştir. Hümanist disiplinlere bağlı filolojinin yeni kurulacak üniversitede çeşitli kürsülerle temsil edilmesi, Malche'a göre mutlak surette yerine getirilmesi gereken bir hususdur. Zira hakiki olması beklenen bir edebi kültürün temelinde hümanist bilgi ve filoloji yatmaktadır (karş. Malche, 1934, s. 50 ve Hirsch, 1950, s. 284-285). Malche'ın bu önerisi, Batı'nın klasik bilgisine dayanan bir üniversite eğitimiyle kısa zamanda Türk kültürünü yeniden tahayyül etmenin mükemmel aracına dönüşecektir. Böylece Türkiye'de filoloji daha en başından kendine yabancı gözlerle bakmanın ve kendini bu yeni bakışla yeniden inşa etmenin metot bilgisi olarak şekillenmiştir. İstanbul Üniversitesinin erken dönem mezunlarından, anayasa hukukçusu Profesör Tarık Zafer Tunaya, "[h]ümanizmacı […] fikirlerin müşterek esası, kendi kendimizi batılı metodlara uyarak tanımak […] olarak özetlenebilir" (1960, s. 259) derken bu noktaya temas etmektedir.

Türk ülküsü ve *Türkiye Aydınlanması* adıyla anılacak bu bakış, bilindiği üzere, modernlik ve çağdaşlığın sembolü olan Batı'ya eklemlenip safları arasına katıldıktan sonra çağdaş uygarlık seviyesini aşmayı hedefler. Aşağıda ayrıntılarıyla tartışacağımız bu hedef, yabancı bir dili ve yabancı bir edebiyatı eğitiminin konusu yapan bir bilim dalının kurumsallaşmasıyla özdeşleşebilecek niteliktedir. Peki yabancı bir dil ve edebiyattan söz ederken hangi bilgi nasıl kullanılmaktadır? Bu soru aslında her türlü filolojik çalışmanın merkezinde yer alır ve özellikle ülkemizin ilk filolojilerinin epistemolojisini, edebi metnin tüm yönleriyle açımlanması ve hedef kültürün dilsel dizgesine düşünsel olarak aktarılması olarak belirler. Çalışma sahası bir kez bu şekilde belirlendiğinde filoloji, her şeyden önce bir anlama sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira filoloji, anlamayı ve bu anlama ediminden doğan anlamı aktarmayı gerektirir. Özellikle yabancı dildeki filolojik çalışmanın, ilgili kültüre yak(ın)laşarak onu kavramayı hedeflemesi, filolojiyi anlamayı odağına alan bir disiplin olarak öne çıkarmaktadır.

Bu bağlamda Darülfünun bünyesinde yer alan tüm kürsüleri ve akademik kadroları Batılı anlamda yeniden düzenleyen 1933 Üniversite Reformu'nu, Türk devriminin en önemli yapıtaşlarından biri olarak görmek gerekir. Zira devrim, Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhuriyetin onuncu yılında manevi kızı

Âfetinan'a yazdırdığı üzere, "Türk ulusunu son yıllarda geri bırakmış olan kurumları yıkarak yerlerine ulusun en yüksek uygarlık gereklerine göre ilerlemesini sağlayacak yeni kurumları koymuş olmaktır." (Âfetinan, 1969, s. 7) Lağvedilen Darülfünunun aksine yeni üniversite, daha en başından Batılı bir kurum olarak yapılandırılmış, bilginin öğretime yön veren kültürel hedef doğrultusunda çağdaş uygarlık seviyesine açıldığı yer olarak tasarlanmıştır. Bu ayırt edici özelliğiyle İstanbul Üniversitesi, Nazi Almanya'sından kaçan sürgün bilim insanlarıyla olsun, eğitim ve öğretim faaliyetlerini ilk kez hayata geçirdiği bilim dallarıyla olsun, akademik eğitimin içeriğinin Batılı anlamda kurgulanmasıyla oluşturulan bir model olma iddiasını taşımaktadır. Bu iddianın düşünsel desteğini Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözlerinde bulmak mümkündür:

> "İleri ve uygar bir ulus olarak çağdaş uygarlık alanı içinde yaşayacağız. Bu yaşama da bilgi [...] ile olur. Bilgi [...] nerede ise oradan alacağız. Bilgi [...] için başka bağ, başka koşul yoktur." (Atatürk, 1954, s. 44)

Atatürk'ün bu sözlerinin hem dönemin konjonktürünü yansıttığı hem de hedefe yönelik bir kararlılık sergilediği görülmektedir. Buna göre ileri ve uygar olmanın yolu, hiç kuşkusuz bilgiden geçmektedir. Bilginin ise çağdaş uygarlığı oluşturan bir bileşen olarak Batı coğrafyasında köklendiğini kabul etmek gerekir. Bu korelasyon, filolojinin kuruluşu ile kültürel olarak Batı'ya yönelen cumhuriyetin arasındaki düşünsel akrabalığı açığa vurmaktadır. 1940'lı yıllarda İstanbul Üniversitesinde ders veren felsefeci ve klasik filolog Walter Kranz'ın filolojiyi "doğrudan doğruya metne dalmayı, hatta onunla düşünsel bir kaynaşmayı gerektiren doğru yorumla hakikati arayan" (Kranz, 1947, s. 317) bir bilim dalı olarak tarif eden sözleri, bu yakın bağa mercek tutmaktadır.

Filolojiye düşünsel kaynaşma talep eden bir bilim dalı gözüyle bakılması ve doğru filolojik yorumun ancak bu yolla olanaklı kılınması, bu disipline geçmişte hâkim olan bir yaklaşımı dışa vurmakla kalmaz. Zira bu yaklaşım, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin Batı'ya bakışıyla da paralellik göstermektedir. Walter Kranz'ın filolojinin genelgeçer metodu olarak açıkladığı metinle düşünsel kaynaşma, yorumcudan metinle bir ve aynı olmasını bekler. Metinle bir ve aynı olma talebi, her türlü özdeşleşme bilgisine vakıf bir yorumcunun varlığını öngerektirir. Dolayısıyla Kranz'ın önerdiği filolojik metotta yorumcu, metni bütün yönleriyle kapsamlı bir şekilde anlayabilmek için kültürel özdeşleşme sürecini tamamlamış olmalıdır. Bu metot, metnin doğru yorumuna, başka bir deyişle kendini hakikat olarak sunan özüne ancak özdeşleşmeci bir okuma becerisinin sonucu olarak ulaşmanın mümkün olduğunu söyler.

Görüldüğü üzere bu metot, kendi başarısını hakikati anlamanın ve bilmenin üzerinden kurmaktadır. Nesnesi ne olursa olsun düşünsel kaynaşma, kendi cinsinden olmayan başka bir değerle birleşmeyi, deyiş yerindeyse onun içinde erimeyi gerektirir. Bu bakımdan Kranz'ın önerdiği metot bir yanıyla filolojik gereksinimleri karşılama iddiasını taşırken, diğer yanıyla da kültürel arka planda Batılılaşma ülküsüyle örtüşür. Erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sini kültür alanında harekete geçiren güç, bu türden bir düşünsel kaynaşma arzusundan beslenmiştir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere, bugün daha ziyade Türkiye Aydınlanması adıyla anılan bu hareket, başta dil, edebiyat ve dönemin Millî Eğitim Bakanlığı'nca desteklenen çeviri çalışmaları olmak üzere Batı kültürünü oluşturan bileşenleri yeni bir toplum projesi içine kapsülleyerek telafi etmeye çalışır ve evrensel yönelimi içinde Batı tipi modernleşmeye öykünen bir eğilimi ifade eder. Bu mimetik eğilim, kurumlardan başlamak suretiyle kültürel alanda eksikliği hissedilen boşlukları doldurmaya çalışırken aslında spesifik bir görme biçimini edinme gayreti içindedir. Başka bir deyişle bu eğilim, modern kültüre entegrasyon sağlama niyetiyle dikkat çekmektedir.

Edebi metinleri anlama stratejisi olarak Kranz'ın önerdiği düşünsel kaynaşmanın, Batılı kültürü oluşturma yolunda erken cumhuriyet döneminin gösterdiği toplumsal çabaları destekleyen bir yanı vardır. Alman üniversitelerinden Ari olmadığı gerekçesiyle kovulan ve İstanbul Üniversitesinde 1933'te Roman-Fransız Filolojisi kürsüsünü kuran Profesör Leo Spitzer'in ardından 1936'da bu üniversitede ders vermeye gelen ve Batı edebiyatında gerçekliğin temsil edilme biçimlerini irdeleyen *Mimesis* adlı başyapıtını burada kaleme alan Erich Auerbach, 3 Ocak 1937'de Walter Benjamin'e yazdığı mektupta o günlerden şöyle bahseder:

> [...] Burada bütün Avrupa filolojilerini, Roman filolojisini, İngiliz filolojisini, eski filolojiyi ve Alman filolojisini öğretiyoruz; ders ve kitaplık sistemleri üzerinde etki yaratmaya, ders planından kartoteğe kadar bilimsel faaliyet tekniğini Avrupalılaştırmaya çalışıyoruz. (akt. Vialon, 1997, s. 37-38 – çeviri bana ait)

Auerbach'ın sözleri anlam belirsizliğine yer bırakmayacak kadar açıktır. Bu sözler, yüzü uygar Batı'ya dönük genç Türkiye Cumhuriyeti'nin hedefine ulaşma çabalarının akademik alanda nasıl göründüğünü net bir şekilde yansıtmaktadır. Bununla birlikte bunlar, Auerbach'ın İstanbul Üniversitesi ve Türkiye deneyimi hakkındaki ilk sözleri değildir. Yine Benjamin'e yazdığı daha eski tarihli bir mektup –ki 12 Aralık 1936'da, İstanbul'a gelişinden üç ay sonra yazılmıştır– okuruna daha geniş bir deneyim penceresi açar:

> [...] Buradaki durum o kadar yalın değil ama ilginç olmaktan uzak da değil. Burada bütün gelenekler bir tarafa atılmış ve Avrupa tarzında rasyonelleşmiş –ekstrem bir şekilde milliyetçi-Türkçü– bir devlet kurmak isteniyor. Her şey baş döndüren ve dehşet verici bir hızla ilerliyor, daha şimdiden hemen hiç kimse Arapça ya da Farsça konuşamıyor ve dil modernleştirilerek Öztürkçeye yönelindiğinden ve Latin harfleri kullanılmaya başlandığından bu yana, geçen yüzyılın Türkçe metinleri bile çabucak anlaşılamaz olmuş. "Romanoloji"[3] aslında bir lüks ve ben yeni atanan Avrupalılar arasında tek gerçek tinbilimciyim. Yine de üniversitede bütün Batı dillerindeki dil dersleriyle[4] hatırı sayılır başka şeyleri de organize etmek zorundayım. (agy., s. 38 – çeviri bana ait)

Auerbach'ın yukarıda alıntılanan 1936 ve 1937 tarihli mektup örnekleri, Türkiye üniversite tarihinin başlangıç yıllarında hem akademinin içine hem de dışına ilişkin tespit ve gözlemlerini aktarmaktadır. Bu mektuplar, tek başına Batılı anlamda bir üniversitenin kuruluşuyla ilgili değildir, bir yanıyla modern bir ulus kurma sürecine de ışık tutmaktadırlar. Ulus kurma düşüncesiyle ilgili hemen hemen tüm doktrinlerin ifade ettiği gibi, ulus kolektif bir bilince ve bu bilinçten doğan birlik duygusuna yaslanır. Ulus tezi bu bakımdan kültürel alana ait bir tezdir. Ulus, kültürün yanı sıra kimi zaman ortak bir dil, bazen din ve etnik temel, çoğu zaman da beraber paylaşılan bir geçmiş ya da müşterek bir yurt gibi içeriği tanımlanmış bileşenlerin bir ya da birkaçının öne çıkarılmasıyla kimliğini kazanır. Bu açıdan ulus, kendi biricikliğini vurgulayan özel bir birliktelik olarak düşünülür. Ulusun artık gelenekselleşmiş bu tanımı müşterek, o nedenle de benzerlerinden ayrışan simgesel bir bütünlüğü temsil eder ve bu özelliğiyle de içinde barındırdığı öğelerin kaynaşmasını, deyiş yerindeyse standardizasyonunu talep eder; bu ise değerler birliğinin, dahası milliyetçiliğin yerel kimliğe dayalı doğasının, kimi zaman da sözgelimi düşman karşısında savunma mekanizması olarak doğal tepkisinin ifadesidir. Øyvind Østerud'un belirttiği üzere, "ulus, uykuda olabilir ve milliyetçilik, bir uyanışı, uykuda ve baskı altında olan bir kimliğin uyanışını ister." (Østerud, 1996, s. 10)

Bu son noktayla beraber ele alındığında, Auerbach'ın da özel doğasını gözlemleme fırsatı bulduğu Türk ulus tezinin "bağımsızlık için anti-emperyalist bir program [olarak şekillendiği], fakat aynı zamanda [...]

3 Özgün dilde Türkçe transkripsiyonuyla.

4 Marburg Üniversitesi Roman Dilleri ve Edebiyatları bölüm başkanlığından İstanbul Üniversitesi Roman-Fransız Filolojisine gelen Erich Auerbach, bugün aynı üniversitede Yabancı Diller Yüksekokulu adıyla resmiyet kazanan birimin de başına getirilmiştir. Alıntıda bahsi geçen dil derslerinin organizasyonundan kasıt budur.

kültürel ve politik olarak bir batılılaşma programı"nı (agy., s. 15) da takip ettiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre emperyalist Batı'nın karşısında gücünü yerel kimlikten alan milliyetçi tepki ile kurumları, siyasi ve sosyal açıdan yeni hayat tercihi ve çağdaş Batı'ya dönük yüzüyle modern Türkiye'nin savunusu, aynı söylemin farklı versiyonları olarak belirirler. Auerbach'ın da gözlemlediği üzere bu söylem, Batılılaşma hareketleri karşısında zaman zaman diyalektik bir gerilim yaratabilmektedir.

Bütün bunlar, Auerbach'ın İstanbul Üniversitesinde kurduğu kurumsal ilişkiler aracılığıyla henüz 1936'da keşfettiği bir çelişkiyi açıklamak bakımından önemli saptamalardır; çünkü Østerud'un Türk milliyetçiliğinin doğasına ilişkin saptamasını, Auerbach'ın burada örneklenen, özellikle 12 Aralık 1936 tarihli ikinci mektubundaki saptamayla bir arada okumaya olanak tanırlar. Østerud'un siyaset bilimi açısından, Auerbach'ınsa bizzat akademik deneyimlerinden çıkardığı bu sonuç, erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sinde kültürel bir belirteç rolü oynamış gibidir: Türkiye'nin Tanzimat'tan cumhuriyete uzanan süreçte gerçekleştirdiği siyasi ve sosyal atılımlar, kurumsal reformlara dayalı yapılanmalar ilerici kadronun hiç kuşkusuz zaman içinde gitgide daha fazla bağlanmayı amaçladığı Batılı modeli örnek almıştır. Bu model, çağdaş uygarlık seviyesini evrenselci taleplerle yan yana getirmiş, öte yandan imparatorluktan cumhuriyete geçişteki rejim değişikliğinin nedenleri, Batı karşısında antiemperyalist bir söylemi harekete geçirmiştir.

Çelişkinin tam olarak bu noktada toplandığını görüyoruz; zira Østerud'un vurguladığı üzere, Batılılaşma bu kurguda kendine antiemperyalist söylemin bir parçası olarak yer bulmaktadır. Ne var ki çağdaşlık Batı'ya, milli biriciklikse bize aittir. Evrenselliğin ifadesi olarak çağdaşlık, aynı zamanda dünyanın baskın bölümünün kendisi gibi baskın olamayan bir bölümü üzerinde hesap kitap yapan anlayışının da ifadesidir. Kendini ancak kendi karşıtı üzerinden var edebilen bir evrenselliktir bu, Batı'ya aittir ve modern Türkiye'nin oluşumunu hazırlayan koşullar altında ön plana çıkarılan yerel kimliğe dayalı ulusal teze dikişsizce eklemlenebilme olasılığı yoktur. Auerbach'ın tespit ettiği çelişki tam olarak budur.

Sonuç Düşünceleri

Buraya kadar ele aldıklarımızdan bazı sonuç düşünceleri çıkarabiliriz. Türkiye en geç Tanzimat'tan başlamak üzere Batılılaşmanın etkisi altına girmiş, modernleşme ve çağdaşlaşma ekseninde Batılı sosyal ve siyasal paradigmalarla giderek daha yakın ilişkiler kurmuştur. Dil ve alfabe, kılık kıyafet ve başta üniversite düzeyinde olmak üzere eğitim-öğretim kurumlarını kapsayan reformlar veya çoğunluğu Batı klasik edebiyatından yapılan çeviriler yoluyla kültür aktarımını hedefleyen çalışmalar, Türk ülküsü bağlamında somutluk kazanmıştır. Bunlar –ve burada sayamadığımız nicesi– çağdaş uygarlık düzeyini yakalamak ve Türk ulusunu ileriye taşımak için hayata geçirilen uygulamalardır. Bu anlamda Türkiye tarihinde belirli bir döneme kadar gerçekleştirilen yenilik hareketlerini, Batı kültürüne yakınlaşma ve iki kültür dünyası arasında en geç Avrupa Aydınlanmasından başlamak üzere gittikçe açılan arayı kapatma ihtiyacından doğan uygulamalar olarak düşünmek mümkündür. İstanbul Üniversitesinde 1944 yılından itibaren Alman Filolojisinin başkanlığını da üstlenen Walter Kranz'ın (Sunar, 2003, s. 86) yabancı dildeki metinleri anlama ve yorumlama metodu olarak önerdiği düşünsel kaynaşma fikri, bahsettiğimiz bu yakınlaşma çabalarını besler.

Bununla birlikte Türk ülküsünün, Batılı evrenselliği aşıp çağdaşlığın ölçütünü bizzat belirleme umudu, ulus tezinin paradoksal doğasını açığa çıkarmaktadır. Yukarıda da göstermeye çalıştığımız üzere, Auerbach'ın Benjamin'e yazdığı mektuplar bu umudun içindeki gizli çelişkiyi, daha doğrusu evrensellik ve yerellik ikiliğiyle beslenmiş gerilimli bir sosyokültürel izleği ortaya koymaktadır. Çağdaş dünyanın bir parçası olma ve belirleyici bir rol oynama umudu, öncelikle evrenselin bilgisiyle donanmayı

gerektirmektedir. Kranz'ın filolojik bir metot olarak önerdiği düşünsel kaynaşma, bu noktada Auerbach'ın Walter Benjamin'e bahsettiği geleneklerden kopuşla örtüşme göstermektedir. Her ikisi de çağdaş uygarlığın evrensel dilini bilip anlamakla, aslen yabancısı olunan bu dille özdeşlik ilişkisi içine girmekle olanaklı hale gelmektedir.

Burada anlattıklarımızı yereli evrensele eklemleme projesi olarak değerlendirmekten ziyade "Cumhuriyet'in benimsediği *evrenselci içe kapanış*" (Koçak ve Sökmen, 1997, s. 100) olarak yorumlamak daha uygun görünmektedir. Zira Batılılaşma, modernleşme ve çağdaşlaşmayı içeren programın aynı anda hem antiemperyalist hem de ulusal bir bilgiyi kuşatma olasılığı yoktur – ya da ancak kendisiyle çelişik olarak vardır. Kranz'ın filolojik metodunun, Auerbach'ın mektuplarının ve Øyvind Østerud'un çıkarımlarının gösterdiği üzere, bu program bir yandan özdeşleşmeci bir yaklaşımdan hareket ederken, diğer yandan da bu yaklaşımın kültürel açıdan mimetik yansımasını üretmeye koyulmaktadır. Filoloji bu noktada devreye girmektedir. Nitekim filolojik metodun sunduğu anlama olanakları, kültürel yabancılıkları bertaraf etmeye çalışan söylemle örtüşmektedir. Filoloji kanonunun görevi, Auerbach'ın belirttiği üzere, kültürel olarak yabancı bilgiyi "dil ve edebiyat sahasında [...] tarihî bir bilgiyle" (1947, s. 2) eritip böylece onu kendine içkin kılmaktır. Çağdaş uygarlık saflarında kendine yer edinebilmenin koşulu, bilgi ve kültür transferinde filolojinin aracı rolü oynama becerisine dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere uluslaşma, Batılılaşma ve filoloji arasında ilişki kurmak mümkündür. Asıl hedefin Türkiye'yi Avrupa'yla kaynaştırmak ve Türk kimliğini bu yolla oluşturmak olduğu dikkate alındığında, bu ilişki bizim için şaşırtıcı olmaktan çıkar. Yabancı dillerin ve edebiyatlarının akademik alanda kanonlaştırılması, erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sinin düşünce iklimini belirleyen ideolojik kaynaklarla uyumlu bir duruş sergilemektedir.

Kaynakça

Âfetinan, A. (1969). *M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Atatürk, Mustafa Kemal (1954). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Auerbach, Erich (1952). Philologie der Weltliteratur. Walter Muschg/Emil Staiger, *Weltliteratur, Festgabe für Fritz Strich zum 70. Geburtstag*. Bern: Franke Verlag.

Auerbach, Erich (1947). Önsöz. *Garp Filolojileri Dergisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1-5.

Hirsch, Ernst E. (1950). *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi I*. İstanbul: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Koçak, Orhan ve Semih Sökmen (1997). Türkçe'de Eleştiri. Bir Tarihselleştirme Denemesi. *Defter* 31. İstanbul: Metis Yayınları, 88-109.

Kranz, Walter (1947). Einleitende Betrachtungen zum ersten Erscheinen unserer Zeitschrift: Die Philologie und ihre Methode unter Berücksichtigung der Deutschen Philologie. *Garp Filolojileri Dergisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 317-335.

Malche, Albert (1934). *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*. İstanbul: Maarif Vekaleti.

Østerud, Øyvind (1996). Ulus Kurma Modelleri ve Kemalist Modernizasyon. *Dünya ve Türkiye Açısından Atatürk*. Haz. Suna Kili. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 9-19.

Sunar, Şebnem (2003): Türkiye Cumhuriyeti Batılılaşma Sürecinde Filolojinin Örgütlenmesi (İstanbul Üniversitesi Alman Filolojisi Örneğinde), Danışmanlar: Prof. Dr. Zeynep Sayın Balıkçıoğlu / Prof. Dr. Nilüfer Kuruyazıcı, İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı / Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.

Tunaya, Tarık Z. (1960). *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*. İstanbul: Yedigün Matbaası.

Vialon, Martin (1997). *Erich Auerbachs Briefe an Martin Hellweg (1939-1950): Edition und historisch-philologischer Kommentar*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

36. *Don* sözü ve kök ailesi

Arzu YIKILMAZ[1]

APA: Yıkılmaz, A. (2022). *Don* sözü ve kök ailesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 593-604. DOI: 10.29000/rumelide.1222071.

Öz

Dilin yapısının temelinde ses-biçim ve anlam unsurları yer alır. Buna göre, örneğin Türkçe bir sözün Türkçenin konuşulduğu farklı coğrafyalarda farklı söylenir durumda oluşunu veya türevlerinde görülen birtakım ses-biçim değişikliklerini tespit etmek, sözün kök ailesini bulmanın bir yoludur. Diğer bir yol, bir sözün kök veya türevlerinin temel, yani yazılı dilde bilinen ilk anlamından, mecazlaşmasıyla ortaya çıkan tüm anlam genişlemelerindeki söz-varlık ilişkilerini bulmaktır. Yazı tarihine bakıldığında, söz köklerine yapımlık eklerin gelmesiyle oluşan türevleşmelerin ve lehçeler arası alıntıların, sözlüklerin oluşturulmasından çok daha önce gerçekleşmiş olduğu görülür. Bu sebepten sözlüklerde bir söz kökü de, bir türev biçim de madde başı olabilmektedir. Farklı madde başlarında yer almış sözlerin birbiriyle olan ilişkilerini kurmak, kök ailesini bulmak da demektir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda ise anlam belirleyici unsur olarak görev almaktadır. Anlamdaki aktarmalar yoluyla elde edilen "nedenli" olan eğretilemeli anlatımlar ile de bazen bütünün bir bölümü, bazen dışın içi veya tersi kastedilebilir. Bu yolla yapılan anlam aktarmaları da kök bilgiye ait anlam dallanmalarını gösterir. Bu çalışmada Türklerin hem temel hem de kültür sözlerinden biri olarak önem arz eden *don* sözü ve kök ailesi incelenecektir. Bu ailenin her üyesinin; kendi içinde tarihî ve çağdaş lehçelerdeki ses-biçim özellikleri, türevleri, kazandıkları tüm anlamlar üzerinden bağlantıları gösterilecektir. Bağlantıların bazen kök, bazen de türev biçimler yoluyla; bazen mecaz anlam, bazen de aktarmalı anlamlar yoluyla kurulabildiği gösterilecektir.

Anahtar kelimeler: Köken bilgisi, kök ailesi, anlam bilgisi, ses bilgisi, biçim bilgisi

The word of *don* and ıts root family

Abstract

On the basis of the structure of the language, there are elements of sound-form and meaning. Accordingly, for example, a Turkish word being pronounced differently in different geographies where Turkish is spoken, or detecting some phonetic-morphological changes in its derivatives is a way to find the root family of the word. Another way is to find the word-entity relations in all semantic expansions that arise with the metaphorization of the root or derivatives of a word, from the first known meaning in the written language. When we look at the history of writing, it is seen that the derivations and inter-dialectal quotations, which are formed by the addition of constructive suffixes to the root of the word, took place long before the creation of dictionaries. For this reason, a word root and a derivative form can be the head of the article in dictionaries. Establishing the relations between the words in different headings means finding the root family. The roots identified are thought to have emerged as a result of an early semantic separetion. In studies conducted for this purpose, meaning is the determining factor. In this study, *don* root, which is one of the basic and

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bayburt, Türkiye), arzuyikilmaz1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8228-9597 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222071]

cultural words of Turkish, and derivative forms are included with their usage characteristics, while other root and derivative forms that can be associated with this root in forms and meaning were brought together in line with the mentioned features and evaluated as root family.

Keywords: Etymology, root family, semantics, phonology, morphology

1. Giriş

Dilin yapısının temelinde ses-biçim ve anlam unsurları yer alır. Buna göre, örneğin Türkçe bir sözün Türkçenin konuşulduğu farklı coğrafyalarda farklı söylenir durumda oluşunu veya türevlerinde görülen birtakım ses-biçim değişikliklerini tespit etmek, sözün kök ailesini bulmanın bir yoludur. Diğer bir yol, bir sözün kök veya türevlerinin temel, yani yazılı dilde bilinen ilk anlamından, mecazlaşmasıyla ortaya çıkan tüm anlam genişlemelerindeki söz-varlık ilişkilerini bulmaktır.

İnsan ve varlık arasında kurulan ilişkilerdeki değişmelerin dildeki değiştirmelere sebep olduğu düşünülürse, dili oluşturan toplumun dünya görüşü çerçevesinde yeni bilgilere bağlı tüm adlandırmaları da bu değişikliklerden nasibini alır.

Yazı tarihine bakıldığında, söz köküne yapımlık eklerin gelmesiyle oluşan türevleşmelerin ve lehçeler arası alıntıların, sözlüklerin oluşturulmasından çok daha önce gerçekleşmiş olduğu görülür. Bu sebepten sözlüklerde bir söz kökü de, bir türev biçim de madde başı olabilmektedir. Bir kök ile anlam bağı olan, fakat çeşitli sebeplere bağlı değişimlerle farklı ses-biçim (fonetik-morfolojik) özellikleri taşıyan bir söz de farklı bir kök ya da farklı bir köke bağlı sayılan türev olarak algılanabilmektedir; ya da sözün kökü ile bağlantısı tam olarak kurulamamaktadır. Bunun örnekleri bu yazının inceleme bölümünde görülecektir; burada açıklayıcı olması bakımından, 'deri' demek olan *kön* > *gön* tabanının *gömlek* türevinde sezilememesini, fark edilememesini örneklendirmek yerinde olacaktır. Demek ki, aynı kökün dal biçimleri ve köke bağlı gelişmiş türevleri incelendiğinde çeşitli ses-biçim değişmeleri ile komşu bilgileri içerenler arasında kurulan bağlantı ile benzerlikler bulunabilmektedir. Diğer bir deyişle, sözlüklerde farklı madde başlarında görülen kimi sözler aynı anlam bütününün, aynı bilginin parçaları olabilirler. Bu durumda, aslında kimi ses-biçim değişmeleri ile aynı anlam bilgisine bağlı kökler, aynı kök ailesine mensup olarak ele alınırlar. Bu durumda bu tip kökler, anlam alanının her noktasında farklı bir varlık üzerine bilgi veren adı temsil eder duruma gelmiş olurlar. Bu durumda da, yukarıda vurgulandığı gibi, anlam bilgisine dayanmanın önemi ortaya çıkmış olmaktadır.

Anlam bilgisi, varlığın temel anlamından, mecazlaşarak kazandığı tüm anlamlara kadar olan alandaki her türlü anlamı ifade eder. Aktarmalar yoluyla elde edilen "nedenli" olan eğretilemeli anlatımlarda ise, bazen bütünün bir bölümü, bazen dışın içi veya tersi kastedilebilir. Bu yolla yapılan anlam aktarmaları da kök bilgiye ait sıkça rastlanan anlam dallanmalarıdır.

Bu yazının konusu olan *don* sözü ve kök ailesinin bulunmasında temel işte anılan bu düşünceler üzerine kurulmuştur. Bu düşünceler üzerinden bir deneme yapılmıştır.

2. İnceleme

Bu bölümde, eş kaynaklı olduğunu düşündüğümüz ve kök ailesi olarak değerlendirdiğimiz *don* < *ton* ~ *kön* ~*ön* sözleri üzerine genel bir değerlendirme yer almaktadır.

Bugün hem temel hem de kültür sözlerinden biri olan ve Türkiye Türkçesinin *don* olarak kullanılan sözün Eski Türkçe, Orta Türkçe, tarihî Kıpçak Türkçesi, Çağatay Türkçesi dönemlerinde ve bugün çağdaş Türk lehçelerinin neredeyse çoğunda *ton* biçimiyle kullanıldığı tespit edilmektedir. Eski Anadolu Türkçesinde ise aynı zaman içinde *ton* ve *don* şeklindeki ikili kullanımları görülmektedir.

Buna göre örneğin, kök ailesi olarak değerlendirdiğimiz *don* < *ton* ve *kön* biçimlerinin ses bilgisi, söz başı *t- ~ k-* denkliği ile birbirine bağlanmaktadır. Bu denklik, Türk dilinin lehçeleri arasında ve lehçelerin kendi içinde görülmektedir. Cihangir Kızılözen bu denkliği gösteren değerli yazısında, *kop ~ top* "bütün", *kök ~ tök* "kök", *tezek ~ kizek* "tezek" bazı örnekleri olmak üzere, on yedi sözcüğü saptamıştır (2018, 262-281). Bu örnekler açıkça izlenebilen ses denklikleridir. Dolayısıyla bu yazıda *ton* ve *kön* denkliğine yer verilmemiştir. Çünkü bu yazıda ele alınan meselenin özneleri için durum biraz farklıdır. Örneğin, *ton* ile *kön* arasındaki "anlam" birliği ilk bakışta sezilememektedir. Biz de bu durum karşısında şu soruyu sorduk: Nasıl oluyor da *ton*'un kazandığı anlamlardan biri "kılık, görünüş; beden, vücut"tur? Eğer bu anlamlara da gelebiliyorsa, bunu sadece ilk anlamı olan "kıyafet, giysi" olarak düşünmek yetmez. "İnsan için en değerli giysi cildi" şeklinde bir söyleyiş vardır; cilt ise insanın bedenini saran şeydir, bir anlamda "beden"dir. Başka bir deyişle bu bakış açısı, bu düşünce tarzı, bu zihniyet ile, "insanın en temel giysisi bedeni, yani bedenini saran derisi, cildidir" denilebilir. Bu bakış açısının örneği olan "güvercin donuna girmek" eski Türk kültüründe ve İslâmî eserlerde bir mazmun, kalıp olarak kullanılmış ve kullanılmaya devam edilmektedir. Ayrıca *ton-* fiil biçiminin 'kapanmak, bağlanmak' anlamları da bu alana dahildir. Diğer yandan *kön* sözünün anlamı "deri" iken, bu sözün *kön-lek* eski biçiminden gelerek bugün *gömlek* şeklindeki türevinde olduğu gibi "kıyafet, giysi" anlamı vardır. Burada da, insanın eski çağlarda ya da eski zamanlarda kıyafetlerini ilk olarak "deri" hammaddesiyle ürettiği hatırlanmalıdır. Yine, giyilen şeyin insan bedeninde farklı yerlerdeki kullanımlarına bağlı olarak "takı" işlevi kazanması (*tonangu* 'takı' ve *köndegü* 'gerdanlık') söz konusudur. Nasıl ki *kön-lek* tam karşılığı olan *deri-lik* şeklinde değil de "üst giyim" olarak tanımlanıyorsa, *köndegü* de *deri-ile* ya da *deri-li* şeklinde değil de "gerdanlık" şeklinde tanımlanarak bu varlığın karşılığı olmuştur.

Buna bağlı olarak, bahsi geçen bu kökler arasındaki bağlantı farklı yerlerde, insan-varlık ilişkisinin farklı boyutlarında birbiriyle çakışmaktadır.

Kök ailesinin diğer üyesi *ön* için ise, belki söz başı ünsüzün erken döneme ait düşme ile, "beden, vücut; kıyafet, giysi; takı, vb." anlamları taşıyor olması da, onun aynı bilgi dünyasına aitliğini göstermektedir.

Kök ailesini oluşturan *ton ~ kön ~ ön* sözlerindeki *t- ~ k- ~ ø-* fonetik denklik *tişi ~ kişi ~ işi* sözlerinde tanıklanmaktadır. Clauson *tişi* 'dişi' (ED, 1972, 560), *kişi* 'kişi, insan, birey' (ED, 1972, 752), *işi* 'hanım, hanımefendi' (ED, 1972, 256) biçimleri arasında birlik kurmamıştır. Fakat Günay Karaağaç bu sözler arasındaki bağlantı üzerinde durarak özetle şunları yazar: "Kişi bilgisi, muhtemelen bütün kültürlerde 'dişi' ve 'erkek' bilgilerinden daha üst bilgidir. Zaten 'kişi' bilgisi birçok dilde 'erkek' veya 'dişi' anlamlı kelimelerin türemişleri veya her ikisiyle birlikte adlandırılmıştır. Kısacası 'kişi' kelimesi 'dişi kadın'dan 'kişi, insan'a doğru genişlemiş bir kelimedir ve bu alanlar komşu başka alanların adı olan *tişi* 'dişi' ve *işi* 'hanım' kelimeleriyle eş köklerdir (cognate)." (2017, 371-372). Karaağaç'ın farklı çalışmalarında *t- ~ k- ~ ø-* ses denkliğini gösteren iki tane daha örneğe rastlanmaktadır: 1. *til ~ *kal ~ *il* bağlantılarıyla *til* 'dil' ~ Çuvaşça *kala-* ''söylemek, demek' ~ Genel Türkçe *ilen-* 'söylenmek, kötü söylemek' (*il-çi* 'elçi') (2017: 330-331) ve *taş* 'taş' ~ *kaş* 'yüzük taşı' ~ *alçı* 'alçı taşı' (2017: 115) sözleridir. Buna göre, *ton ~ kön ~ ön* sözlerinin **to-n ~*kö-n ~ *ö-n* şeklinde bir kök denemesini yapmak mümkün olabilir. Bu denemeye göre *kön* ve ön biçimlerindeki ek olan *-n*'nin bazen damak *n*'si ve bazen dil-diş *n*'si olması anlam

değiştirici değildir. Clauson bizim bağlantı kurduğumuz isim biçimi *ton* ile 'kapanmak' anlamındaki *ton-* fiili arasında bir bağlantı kurmasa da *ton-* (1972: 514) madde başında *to-* kökünü göstermiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, kökler, türevler ve lehçeler arası alıntılarla ortaya çıkmış sözler, yazı tarihinin çok öncesinde şekillenmiştir. Bu kökler de muhtemelen erken zamana ait fonetik ve semantik ayrılığın izlerini taşımaktadırlar.

3. Kök Ailesi: *don < ton ~ gön <kön/köñ ~ ön/öñ*

Yazının konusu olan *don* < ton sözü ve kök ailesinin her üyesinin ilk yazılı metinlerden günümüze gelene dek tüm ses-biçim değişmeleri, türevleri ve kazandığı anlamlar üzerinden bağlantıları aşağıda gösterildi.

3.1. don < ton

Türkiye Türkçesinde *don* sözü, '1. Giysi. 2. Vücudun belden aşağısına giyilen uzun veya kısa iç giysisi, külot, 3**.** *At tüyünün rengi 4. Görünüş, kılık'* (Kubbealtı, 2008: 757) anlamlarıyla kullanılmaktadır.

Türkçenin tarihî lehçelerinde kullanıldığı tespit edilir. En eski yazılı metinler olan Orhun Yazıtlarında *ton* biçimiyle 'elbise, giyim, giysi, giyecek, kıyafet, üst-baş' gibi anlamlarıyla görülür. Ayrıca 'kapanmak, bağlanmak, sıkılmak, üzülmek' (ED, 1972: 514) anlamıyla *ton-* fiili de isim biçimiyle ilgili olmalıdır. Clauson bu bağlantıyı göstermemiştir. Fakat *to-* kökünü vermiştir (ED, 1972: 512-514). İsim olarak *ton > don;* Kültigin Yazıtı'nın doğu yüzü- 29. satırında ve Bilge Kağan Yazıtı'nın 23. satırında *Yalañ bodunug tonlug kıltım*. 'Çıplak halkı giyimli kıldım (giydirdim).' cümlesinde *-lug* yapım eki almış biçimiyle görülmektedir (Tekin, 1998: 46 ve 70). Sözün *-sız* yapım ekini almış başka bir örneği olan, *Aşsız tonsuz yabız yablak bodunta üzre olurtum*. 'Aç, sırtı çıplak (elbisesiz), yoksul (ve) sefil halk üzerine kağan oldum.' cümlesi, Kültigin Yazıtı'nın doğu yüzü 26. ve Bilge Kağan Yazıtı'nın doğu yüzü 21. satırında görülür (Tekin, 1998: 44-68).

Uygurca metinlerde *ton, tōn, toon* imlâlarıyla ve 'elbise, giyecek, giyim, giysi, kıyafet, kürk' anlamlarıyla kaydedilmiştir (Gabain, 2000: 301; Caferoğlu, 1968: 246). Maitrisimit adlı eserde, *tonın itigin* (40/11), *tonlug* (92/10), *yarlıḳap tonsuz çuba* (60/17) biçimlerinde 'elbise, giysi' anlamlarıyla geçer (Tekin, 1960: 93-166-118). Kuanşi İm Pusar metninde ikileme olarak *tonın tonanġusın* 'giyimini kuşamını' şeklinde görülür (Tekin, 1993: 12). Altun Yaruk adlı eserde, *yangı arıg ton tonanıp* 'yeni, temiz elbise giyinip' (487/7) şeklinde geçer (Kaya, 1994: 270). Bu döneme ait kullanımlarda ikileme ve deyimler içinde de görülür: *ton kedim* 'elbise', *ton tonagu* 'elbise', *ton tonangu* 'elbise', *tonın kedimin ked-* 'elbisesini giymek', *tonın körkin adukla-* 'kıyafetini ve görünüşünü tuhaf bulmak', *tonın talvırt-* 'elbisesini dalgalandırmak, elbisesini uçuşturmak' *ton bıç-* 'elbise biçmek' (Wilkens, 2021: 730-731).

Uygurca metinlerde tespit edilen sözün türevleri sözün kullanımındaki yaygınlığına işaret eder. Örnekleri; *tona-* 'elbise giymek; donatmak, üstüne çeki düzen vermek', *tonaġu* 'elbise, kıyafet, takılacak şey; giyecek, elbise, giyim' (Wilkens, 2021: 731; Tekin, 1960: 480; Caferoğlu, 1968: 246), *tonan-* 'giymek, giyinmek' (Wilkens, 2021: 731), *tonat-* 'giydirmek, donatmak' (Wilkens, 2021: 731), *tonandur-* 'giydirmek' (Wilkens, 2021: 731), *tonanġu* 'sarınılacak şey; giyecek, elbise, giyinilen şey' şeklinde kullanımları tespit edilmiştir (Tekin, 1960: 480; Caferoğlu, 1968: 246; Wilkens, 2021: 731).

Karahanlı Türkçesi dönemindeki eserlerde sözün ifade ettiği 'elbise, kıyafet, giyim' anlam alanının deyim aktarması ya da mecaz yoluyla genişlediği örnekler tespit edilir. Bu dönemde sözün kökü, türevleri ve kazandığı anlamları üzerine tespit edilebilen örnekleri şunlardır: Dîvânu Lugāti't-Türk'te

tōn ve *ton* imlâsıyla gösterilmiş ve 'elbise, kıyafet; dış giyim' anlamıyla kullanıldığı kaydedilmiştir. Örneğin, *yag tonda yadıldı* 'yağ elbisede yayıldı.' cümlesinde görülür (DLT, 2015: 381). Yapım ekleri almış türev-biçimleriyle kullanımları mevcuttur. Örneğin, *tonat-* 'elbise giydirmek' *ol meni tonattı* 'O, bana hediye ettiği elbiseyi giydirdi.' Ayrıca "Aslı *tōn ıdtı"*dır. 'Ona elbiseyi gönderdi' demektir, açıklaması yapılmıştır (DLT, 2015: 330). Bir diğeri, *-luk* isimden isim yapım ekiyle genişlemiş biçim *tōnluk* da 'elbise için planlanan kumaş' anlamıyla bulunur.

Kutadgu Bilig'de *ton* biçiminin 'elbise, kıyafet, giysi' anlamıyla karşılandığı tespit edilir. Örneği: *biligligke bilgi tükel ton aş ol* 'Bilgili insan için onun bilgisi kâfi bir yiyecek ve giyecektir (KB, 1991: 47). Burada "bilgi", "giysi" yerine kullanılmıştır. Yapımlık ek alan söz *tonan-* biçimiyle ve 'donanmak, süslenmek, giyinmek' anlamıyla görülür. Örneği: *kurımış yıġaçlar tonandı yaşıl/ bezendi yipün al sarıġ kök ḳızıl* 'Kurumuş ağaçlar yeşiller giyindi/ tabiat mor, al, yeşil ve kızıl renkler ile süslendi.' (KB, 1991: 24). Burada 'giyinmek, süslenmek' anlamının doğaya aktarılarak, *yıġaçlar tonandı* ile 'ağaçların yapraklanması' ifade edilmiştir.

Atebetü'l-Hakayık'ta *ton* biçimi 'elbise, giyim, giyilecek şey' anlamıyla yer alır. Örneği: *könilik tonın keḍ*. 'doğruluk elbisesini giy.' (AH, 1992: 53). Bu cümlede somut *ton* 'elbise' sözü, soyut anlamlı "köni: doğruluk" sözüyle birlikte "hâl; davranış" ifade etmektedir.

Kıpçak Türkçesinde *ton* biçimiyle 'kıyafet, elbise' anlamında görülür. Yapım ekleri alarak *tonan-* 'süslenmek', *tonçı* 'kürkçü' türev-biçimlerinde kullanımları vardır. Burada *tonçı* sözünün 'kürkçü' anlamı, yine 'giyim, kıyafet' anlamındaki genişlemeye işaret etmektedir. (Toparlı vd., 2007: 280).

Çağatay Türkçesinde *ton* biçiminde görülür. Abuşka Lügati'nde "'kiyecek' demektir; 'kaftan' manasına da gelir" açıklamasıyla verilmiştir. Anlam alanındaki "giyim" ile "kaftan"ı ifade etmesi dikkatleri çekmektedir. Örneği: *Tikilmey ton hesabın kimse bilmey* 'Dikilmeyen elbise/kaftan hesabını kimse bilmez.' (Atalay, 1970: 218).

Eski Anadolu Türkçesinde sözün hem *ton* hem de *don* fonetiğiyle yer aldığı görülür. Anlam alanında deyim aktarmalı ve mecaz anlamlı kullanımlar da dikkat çekmektedir. Tarama Sözlüğü'nde geçen örnekler bu dönemde anlam genişlemesine dâir bilgi vermektedir ve şöyledir: 14. yüzyıla ait bir eserde (Tebareke, 54-2) *Bir boğ don* دون*Fâtıma'ya ilet ve vergil*. 14. yüzyıla ait bir başka eserde (Dede Korkut) *yedi kız kardaşı ağ çıkardılar, kara tonlar* طونلر*giydiler* şeklinde bulunan örneklerde aynı yüzyıla ait eserlerde hem söz başı *t-* ile *ton*, hem de söz başı *d-* ile *don* kullanımları örneklenmektedir. 15. yüzyıla ait başka bir eserde (Çengnâme) *Işk tonun* طونن*geymeye himmet-i balâ gerek* şeklinde mecaz anlamıyla geçer. 15. yüzyıla ait başka bir eserde (Ruşeni) *telvin donu* دونى*ana giyesidür* örneklerinde söz başı *t-*'*li* ve *d-*'li kullanımların aynı dönemde birlikte kullanıldığı görülür. 16. Yüzyılda Öksüz, *Dağlar yeşil ton giyince* cümlesinde "giyinmek" anlamı doğaya aktarılarak, "dağların yeşillenmesi" anlatılmıştır. 16. yüzyıl Fazilet adlı eserde *Fena donu* دونى*ana kılmadı yâri*. ile 'fena donu' mecazlı kullanım görülür (TarS c. 2, 1995: 1211-1213). 19.-20. yüzyıla ait Bürhan-ı Katı' Tercümesi adlı eserde *pâ-câme* için, *ayak tonu* طونى*mânasındadır ki mutlaka ayağa giyilen sevbdir,* (Arapça sevb: ton), açıklamasında bulunulur. Burada *ayak tonu* sözünün "ayakkabı" anlamına geldiği bilgisi mevcuttur. Tarama Sözlüğü sözün ikinci anlamını 'renk' olarak verir. Bu kullanım ile 'at tüyünün rengi' ifade edilmek istenmektedir: 19. yüzyıla ait Dadaloğlu'ndan, *Kır atın sarı donlusu* ile örneği verilebilir (TarS c. 2, 1995: 1213).

Eski Anadolu Türkçesinde sözün türevlerinin söz başı *t-* ve *d-*'li şekilleri ile türevlerdeki çeşitlilik görülmektedir. Örnekleri: *donanmak (tonanmak)* 'süslenmek, giyinip kuşanmak' *Varup kız donanup*

geldi oturdı (14. yy.), *donatmak (tonatmak)* 'Süslemek, giydirip kuşatmak' *Oglanı tonattılar* طوناتديلر atasiyle *anasiyle geldi görüştü.* (14. yy.), *donaltmak (tonaltmak)* 'elbise giydirmek' *Açları doyurdu, yalıncakları donaldurdı.* (14. yy) *donluk (tonluk)* 'elbiselik' *Bir donluk kırmızı çuka* (15.yy.), *donak* 'bezek, süs', *donanma (tonanma)* 'donanmış, teçhiz edilmiş' *Sabah oldu derya yüzünden bir tonanma* طونانمه*gemi çıktı, halk rengâreng tonlar giymiş, şadılıklar ile çalıcılar*. (Ferec, 15. yy.) (TarS c. 2, 1995: 1213-1216). Deyimlerde görülür: *don biçmek (ton biçmek)* 'elbise kesmek', *dondan dona girmek (tondan tona girmek)* 'şekilden şekile girmek', *don değşürmek (ton değşürmek)* 'tebdil-i kıyafet etmek', *don eylemek (ton eylemek)* 'elbise yapmak', *don idinmek* 'itiyat edinmek' (TarS c. 2, 1995: 1216).

Derleme Sözlüğü'nde, Halk ağızlarındaki kullanımlarında, sözün gerek türev biçimlerindeki değişkenler, gerekse anlam alanındaki genişlemeler bakımından zenginliği tespit edilmektedir. Örnekleri: *don (I)* 1. Çamaşır 2. Kıyafet, biçim. 3. donak (I) 4. Pantolon. 5. Şalvar. 6. Beyaz bezden yapılmış pijama. 7. Tavukların ayağına işaret olarak bağlanan bez: *Annem tavuklarımız belli olsun dire ayaklarına don dikmiş.* 8. Saman taşımak için kağnıların yanlarına konulan yün örtü. 9. 'Ağaçların yapraklanması' *donak [donaḫ]* 1. Gelin elbisesi, kadın elbisesi. 2. Çeyiz. 3. Tören. *donak evi* 'Gelin evi'. *donam* 1. donak 2. Gemi ve sandalların donatılması, *donan* 'yeni elbise giyinme', *donangı* 'yeni giyilen elbise', *donan donaklı [donangılı]* 'süslü', *donanmak* 'Düğün yapılacağı gün gelin çıkmadan bir saat önce damadı evin ya da köyün meydanına getirip dualar okuyarak yapılan el öpme töreni'. Deyimlerde: *doncak/ doncaḫ kalmak* '1. Donsuz, çıplak. 2. Üstünde yalnız iç donu olarak: 'Doncak çıktı geldi.', *don değişmek* 'ölmek', *donluk* 'çamaşırlık', *donluk* 1. Dokuz arşın uzunluğunda ensiz çizgili dokuma. 2. İki baş örtüsüne yetecek kadar ipek çizgili ya da sade iplikten dokuma, *donlukçu* 'Çamaşır yıkayan, çamaşırcı' *Çamaşır çok, bir donlukçu bulmalı*, *donnuḫ* 1. Düğünde atın başına takılan bez parçası.' 2. Yapımı yeni biten evin çatısına asılan bez parçası, *donñuk iplik* 'Dokuma yapmaya yarayan kilo veya çile ile satılan beyaz bir çeşit iplik' *Dastarlık iplikler donnuklardan pahalı*', *donu bozuk olmak* 'rengi çirkin olmak', *donu dönmek* 'şekli değişmek', *donun ağarsın* 'Çamaşır yıkayanlara kolay gelsin anlamında söylenen söz.' (DS c. 4, 1993: 1557-1562)

Bugün Türkiye Türkçesinde yazılı dilde sözün kullanımları ve türevleri şunlardır: *donam* 1. Bir evin kapı, pencere, tavan, döşeme, vb. bölümleri. 2. Gemi ve sandalların donanımları; *donama* süsleme; *donamak* süslemek; *donanım* 1. Bir gemi direğine, bir yelkene veya başka bir parçaya bağlı bulunan halat ve makara vb. manevra araçları. 2. Tesisat, döşem. 3. Bir bilgisayarda bulunan fiziksel birimler. Diğer türevler; *donanma, donanmak, donatı, donatılı, donatılma, donatılmak, donatım donatımcı, donatısız, donatış, donatma* şekilleriyle görülmektedir (TS, 2005: 559-560).

Türkçenin tarihî tüm lehçelerinde tespit edilebilen sözün Çağdaş Türk lehçelerinde de izlerini takip edebilmek mümkündür. Türkmen Türkçesinde *dōn* 'giysi', Balkar Türkçesinde *ton* 'kürk', Kara-Kalpak Türkçesinde *ton* 'kürk', Kazak Türkçeside *ton* 'kürk', Nogay Türkçesinde *ton* 'kürk', Kırgız Türkçesinde *ton* 'gocuk', Altay Türkçesinde *ton* 'kürk', Tatar Türkçesinde *tun* 'kürk', Çuvaş Türkçesinde *tom, tum* 'elbise' (Räsänen, 1969: 488; Doerfer, 1965: 645; Eren, 1999: 119) biçimleri ve anlamlarıyla tespit edilir.

Türkçe kökenli *don <ton* sözünün ve türevlerinden bazılarının başka dillere de verildiği tespit edilmiştir: *don* (I)> *Çin., Far., Rus., Erm., Bul., Srp., Arn.*; *donat->Erm., Bul., Arn.; donanma > Ar., Erm., Mac., Rom., Bul., Srp., Arn., Mak., Yun.; donat->Erm., Bul., Arn.; iç donu >Rus., Fin., Erm., Bul.* (Karaağaç, 2008: 116).

Bugün *don* sözünün Türkiye Türkçesinde kullanıldığı 'iç çamaşır, içe giyilen giysi; külot' anlamı Uygurcada *içton < iç+ton* biçimindeydi: *kişiniŋ içtonınıŋ ağında* (TT VII 26: 9-10), Karahanlı

Türkçesinde *iç+ton - içdon > işdon - işton - iştan* biçimleri ile görülür; Dîvânu Lugāti't-Türk'te *iştonlan-* türevi için, "Aslı *içtonlandı*'dır. Mahreçleri yakın olduğu için *ç, ş*'ye dönüşmüştür" açıklaması da yapılmıştır (DLT, 2015: 137). Çağatayca *ıştan* 'diz donu' şeklindedir (Kaçalin, 2011: 205). Bu kullanımın 15 ve 16. yüzyıllara ait iki eserde *iç ton* biçiminde geçtiği ve 'şalvar, iç pantalonu' anlamlarıyla kullanıldığı kaydedilmiştir (TarS, 1995: 1997).

Sözlüklerde geçen bir diğer anlamı "kılık, görünüş" ile ilgili olan "don (kılık) değiştirme" motifinde görülür. Türk, Altay mitolojisinde "Şekil Değiştirme", "Metamorfoz" "Transformasyon" "kubulgan" kavramına karşılık gelir. Tam olarak "başka bir varlığa dönüşmek, kılık değiştirmek" demektir.[2] "Kişinin fiziksel bir değişimle farklı bir canlıya dönüşmesi inancı literatürde "don değiştirme" olarak anılır. Türk tarihinin neredeyse her devresinde görülen "don değiştirme" imgesi, pekçok durumu ifade etmek için kullanılmıştır. Şamanizim'de ölen kişinin ruhunun kuş olduğu inancı vardır. İslamiyetle birlikte "don değiştirme" hikayeleri kendine erenlerin menkıbelerinde yer bulmuştur. En bilinen örneklerinden biri "Güvercin donuyla Urum'a uçan, İmamlar evinün kapısın açan Hacı Bektaş-I Velî'nin Sulucakarahöyük'e yerleşmesi menkıbesidir[3].

Neşat Ertaş'ın söylediği bir türküde "Gördüm güvercin donunda oturur."[4] şeklinde geçer. Burada, *don* sözü "görünüm, kılık, şekil" anlamıyla ve "dışa giyilen bir giysiden dolayı oluşan bir değişiklik" değil; direkt olarak "bedenen gerçekleşmiş bir değişiklik, değişim" ile "güvercin bedeninde olmak" demektir. Yani "güvercin görünümünde olmak", "beden olarak, vücut olarak görünümün değişmiş olması"na işaret eder. *Güvercin donunda görünmek* 'Güvercin bedeniyle görünmek; güvercin olarak görünmek, güvercin kılığında görünmek'; yani 'güvercin olmak' demektir.

Bu kullanım ile, aslında *don < ton* sözünün, "kılık; deri, beden, vücut" anlamlarını içerdiği bilgisi anlaşılmaktadır.

3.2. gön < kön

Eski Türkçeden beri bilinen söz, bugün Türkiye Türkçesinde *gön* biçimiyle kullanılır ve 'işlenmiş deri' anlamındadır (TS, 2005: 776).

Daha Uygurcada görülen söz *kön* biçiminde ve 'deri, cilt' anlamıyla kullanılmıştır (ED, 1972: 725; Wilkens, 2021: 402). Örneğin; *kön işlersen tavar kor bolur* 'ham deri işlersen mallar işe yaramaz.' (TT VII- 28/4) cümlesinde görülür.

Uygurcada bu köke ait *köndegü* türev biçimi, 'gerdanlık, kolye' anlamıyla kullanılmıştır (ED, 1972: 730). Burada türevin, kök anlamından farklı olarak "deriye (tene, bedene, vücuda) takılan şey; takı" anlamına gelmiş olması, daha Uygurca döneminde köke ait türevler ile anlam alanındaki bölümlenmelerin oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca, *ön* sözünün türevi olan *öñik* sözündeki gibi, 'kadınların kullandıkları, keçi kılından yapılma sahte zülüf; perçem' anlamıyla da "bir tür takı" olarak kullanımı yine bu durumun ön kök biçimi için eş örneğidir. Farklı tarihî dönemlere ait türevlerde de bu durumu açıklayan örnekler görülecektir:

Karahanlı Türkçesi döneminde sözün *kön* biçimi tespit edilir. Dîvânu Lugāti't-Türk'te *kön* sözü için, 'Özellikle atın derisi; fakat insan derisi için de kullanılabilir.'; "Bu, işlenmemiş derinin adıdır, işlendikten

[2] https://tr.wikipedia.org/wiki/Kabulgan Erişim: 18.09.2022.
[3] https://dumendergi.com/anadolu-kulturunde-kus-imgesi-ve-don-degistirme/ Erişim: 10.10.2022.
[4] https://www.youtube.com/watch?v=PDLhrBw-Tao Erişim: 12.10.2022.

sonra koğuş denir." açıklaması verilmiştir. Bunun örnekleri: *at köni* 'at derisi' şeklindedir. Ayrıca *tewe köni* 'deve derisi' kullanımının mecazlı bir ifade olduğu Dîvânu Lugāti't-Türk'te kaydedilmiştir. (DLT, 2015: 404). Burada görüldüğü gibi, *at donu* < *at tonı* ifadesindeki gibi bir kullanım vardır.

Dîvânu Lugāti't-Türk'te *kön* kök-biçiminden türemiş *köngük/ köngek* sözü ise 'giysinin göğüs bölümü, göğüslük; göğüs cebi; cep, yaka' anlamıyla bulunur (ED, 1972: 728; DLT, 2015: 737). Buna ek olarak *köngüklen-* '(elbiseye) yaka yapılmak' biçimi ile de "takı" anlamı tespit edilir (DLT, 2015: 737).

Ayrıca, *kön* kökünden başka türemiş biçimlerde de "giysi, takı, eşya parçası" anlamları bulunur. Örnekleri: *könek* "küçük deri şey; kova" (ED, 1972: 731), *kösürgü* 'deri çanta, deri torba' (ED, 1972: 751), *kuyka* 'deri', (ED, 1972: 676), *kuykala-* 'deri yüzmek' (ED, 1972: 677), *kürk* 'kürk, deri; deri giysi (ED, 1972: 741), *köben (?köpen)* 'kuştüyü yatak; elbisenin etek astarı; keçe kilim; eyer minderi' (ED, 1972: 689) şeklindedir.

Kıpçak Türkçesinde *kön* fonetiğiyle görülen bu söz, 'deri, gön, kösele' anlamındadır. Bu söze ait türev biçimler anlamlarıyla şöyledir: *köñülek, köñlek, kömlek, kövlek* 'gömlek'; *kömüldürük/ kömüldrük* 'göğüs kemeri, at göğüslüğü'; *köngek* 'don, pantolon; pelerin gibi omuza alınan bir elbise'; *köngekli kedik* 'ayakları tüylü bir hayvan' *köngekli kögerçin* 'paçalı güvercin'; *köngük künçük, göngük* 'cep, elbisenin iç cebi' biçimleri bulunur (Toparlı, 2007: 157-158).

Bugün Türk lehçelerinde bugün söz şu biçimlerde yaşamaktadır: Azerbaycan Türkçesinde *gön, deri*; Başkurt Türkçesinde *kün, tiri*; Kazak Türkçesinde *kön, teri*; Kırgız Türkçesinde *kön, teri*; Özbek Türkçesinde *kön*, *teri*; Tatar Türkçesinde *kün, tiri*; Uygur Türkçesinde *kön, terä* (Ercilasun vd., 1991: 280-281).

Bütün bu türevler de sözün temel anlamı olan "deri"den genişleyerek ya da daralarak, *don* ve *kön* köklerinde ve türevlerinde görüldüğü "giysi, kıyafet, tüy, cep, vb." anlamlarıyla varlık göstermektedir. Buradaki kullanımlara dayanarak anlamdaki genişleme veya daralmaktan kasıt, "giyecek"in hangi alan, yer için kullanıldığıdır. Örneğin bir kumaş dış giyim için de alt giyim ya da üst giyim için de kullanılabilir; aynı kumaş dar, ince ve uzun biçimde bel bölgesi için kullanılacaksa bu durumda "giymek" değil, "takmak" fiiliyle karşılanır olur. Bu tip parçalar aynı malzeme, hammadde kullanılarak yapılsa bile, dış dünyanın bir parçası (*könek* "küçük deri şey; kova" (ED, 1972: 731) gibi) da olabilirler.

Bunlara göre bir değerlendirme yapmak gerekirse, türevlerin anlamlarının, kök-biçiminden farklılaşarak, yani daralarak ya da genişleyerek "deri" anlamı dışında "gömlek, pantolon, pelerin, paça, cep, vs." şeklinde ve "deri üzerindeki farklı unsurlar"ı ifade eder şekildeki kullanışları ile, *don* < *ton* ve *kön* sözü için geçerli olan "düşünce sistemi"ne uygun bir varlık adlandırmasının burada da geçerli olduğu görülür.

İnceleme bölümünde değinildiği gibi, *don* < *ton* ile *kön* sözü arasında, Türk dilinin lehçeleri arasında ve lehçelerin kendi içindeki görülen söz başındaki *t- ~ k-* denkliği söz konusudur. Bu yazının inceleme bölümünde bu konuya açıklık getirilmiş, sonuç bölümünde de değerlendirilmiştir. Ünlünün ön ve art oluşları için "ateş" anlamındaki *ot* (ED, 1972: 34) ve 'kin, öc' mecaz anlamıyla aynı kökün *öç* (*ö:ç1*: ED, 1972: 18) biçimini burada örnek vermek yerinde olacaktır.

3.3. ön

Bu sözün varlığı Eski Türkçeden beri tespit edilebilmektedir. Daha Uygurcada *öñ ~ öng* biçimiyle ve 'renk, yüz rengi; beniz; biçim, şekil, beden' anlamlarıyla kullanılmıştır. Örnekleri: *öñ bod* 'biçim ve beden', *öñ bod sın* 'biçim ve beden', *öñ kırtış* 'yüz rengi, yüz ifadesi', *öñ tözlüg* 'şekilli', *öñ körk* 'güzel biçim, şekil', *öñ meñiz* 'şekil ve görünüş', *öñ bodug* 'renk' (Willkens, 2021: 533, ED, 1972: 167).

Sözün *öñür* türev biçimi ise 'giysi eteği; kadın giysisinin ön işlemesi; işlemeli giysi' anlamı ile görülür (ED, 1972: 188). Burada türev biçiminin *ton* > *don* sözündeki gibi 'kıyafet, giysi' anlamını taşıdığı görülür. Bu da bize iki kökün aynı aileye ait olduğunu gösterir. Yine, Dîvânu Lugāti't-Türk'te *öñ* sözünün türemiş biçimlerinden *öñik* 'kadınların kullandıkları, keçi kılından yapılma sahte zülüf; perçem', *öñik ~ öñük* 'yastıkların ipek kulak ve kuyrukları' ve *öñiklen-* 'keçi kılında yapılmış zülüf takmak; perçemlenmek, perçem bırakmak' (DLT 2015: 787; ED 1972: 183-184) örnekleri "kıyafet, giyim; takı" anlamlarıyla görülür. Bugün Türkiye Tükçesi ağızlarında da *önücek* türev biçimi, 'peştamal, eteklik' anlamıyla kullanılmaktadır (DS IX, 1977: 3335).

Bugün Türkiye Türkçesinde kullanılan *önlük* türev biçiminin bilinen ve Türkçe Sözlük'teki anlamıyla '2. İlköğretimin ilk beş yılında öğrencilerin giydiği bir örnek üstlük.' (TS, 2005: 1545) kullanımı mevcuttur. Burada görüldüğü ve anlaşıldığı üzere, *önlük* sadece "bedenin önünde olan bir örtü" anlamıyla "ön" anlamına bağlı değil; aynı zamanda "bedeni tümüyle saran bir giysi, kıyafet" anlamında "ön"e değil, "ten"e, "beden"e giyilen "bir çeşit kıyafet"i ifade etmektedir. Buradan 'giysi, kıyafet' anlamında olan *don* < *ton* sözündeki gibi *ön* sözünün türevinde "giysi" anlamıyla varlığını sürdürdüğünü ve dolayısıyla aynı kök ailesine aitliğini kanıtlamaktadır**.** Ayrıca önlük türevinin Arapça ve Ermeniceye verildiği tespit edilmiştir (Karaağaç, 2008: 302).

Tüm örneklere bakıldığında, *ön* sözünün türemiş biçimlerinin 'kadın giysisi, kadın giysisinin ön işlemesi; takı; eklenmiş parça; eteklik; tek tip kıyafet, vs.' anlamlarıyla kullanılmış olduğu tespit edilir. Bu yönüyle *don* <*ton* ve *gön* < *kön* için kullanılan anlam alanlarıyla da örtüşür durumdadır.

Sonuç

Bu çalışmada Türklerin hem temel, hem de kültür sözlerinden biri olarak önem arz eden *don* sözü ve onun eş kaynaklı olduğunu düşündüğümüz kök ailesi incelenmiştir. Bu ailenin her üyesinin; kendi içinde tarihî ve çağdaş lehçelerdeki ses-biçim özellikleri, türevleri, kazandıkları anlamlar üzerinden bağlantıları gösterilmiştir. Bağlantıların bazen kök, bazen de türev biçimler yoluyla, bazen mecaz anlam, bazen de aktarmalı anlamlar yoluyla kurulabildiği görülmüştür.

İncelenen *don* < t*on, kön, ön* köklerinin tarihî Türk lehçelerinden günümüze değin çok çeşitli türevleriyle kullanımlarının ve anlam alanındaki genişlemelerin veya daralmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kullanımlarının çok eskiye dayanmasına, yaygın ve sık kullanılmalarına bağlanmıştır.

Anlam alanı için şu tespit yapılmıştır: En temel anlamıyla 'giymek, giyinmek' eylemine bağlı olan isim haliyle 'giyim/ giyinilmiş şey=ton>don' en geniş dolayısıyla en belirsiz durumu anlatan bir ifadedir. Özelleştirilerek düşünülürse "giyim" sırta, bedenin alt, üst ya da iç bölümüne, ayağa, ele, başa ya da saça… olabilir. Eğer "giyinilen şey", örneğin *başa, ele, boyuna* olursa 'takmak' fiili ile karşılandığı görülür; "şapka giymek" değil "şapka takmak"; "kuşak giymek" değil "kuşak takmak" şeklinde söylenir. Buna göre "giyinmek"in insan bedeninde daha geniş alanlar için; "takmak" ise insan bedeninde bölümler

ya da belirgin noktalar için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, bedende küçük bölümler ya da belirgin noktalar için "giyimi" ifade ederken "takmak", genel ya da genişliği olan alanlar için "giymek" fiili kullanılmaktadır. Belki de "takmak" sabitliği, sabit duruşu; "giymek" ise hareketliliği ve değişebilirliği anlatmaktadır. Çünkü *boyun, kulak, parmak, el bileği vb. yerler* için kullanılan parçalar da "takı" olarak genel bir ad ile anılır. Bu tip "parçalar" aynı malzeme, hammadde kullanılarak yapılsa bile artık "takı"dırlar ve bazen dış dünyanın bir parçasını anlatabilirler. Örneğin: *könek* "küçük deri şey; kova" (ED, 1972: 731) gibi.

Bu açıklamalara göre "takmak" ve "giymek"in aynı anlam/kavram alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Çünkü bu durum ele alınan söz ailesinin her üyesinin türevinde görülmüştür. "Tak-/ takı" anlamıyla ilgili türevlerinden bazı örnekler şunlardır: *tonaġu* 'takılacak şey", *donam* 'süs, takı'; *köndegü* 'gerdanlık, kolye', *öñük* 'kadınların kullandıkları, keçi kılından yapılma sahte zülüf; perçem'. "Giy-/ giyim" anlamıyla ilgili türevlerinden bazı örnekler şunlardır: *don* < *ton* 'elbise, kıyafet, kaftan…'; *könlek* > gömlek 'gömlek'; *önlük* 'üste giyilen kıyafet, üstlük'.

Kök ailesini oluşturan *ton ~ kön ~ ön* sözlerinin bağlantısı *t- ~ k- ~ ø-* ses denkliğine bağlanmıştır. Aynı fonetik denklik *tişi ~ kişi ~ işi* sözlerinde tanıklanmıştır. Günay Karaağaç'ın çalışmasında *t- ~ k- ~ ø-* ses denkliğini gösteren *til ~ *kal ~ *il* bağlantılarıyla *til* 'dil' ~ Çuvaşça *kala-* ''söylemek, demek' ~ *ilen-* 'söylenmek, kötü söylemek' örneklerine göre, *ton ~ kön ~ ön* sözlerinin **to-n ~*kö-n ~ *ö-n* şeklinde bir kök denemesini yapmanın mümkün olduğu düşünülmüştür. Bu denemeye göre *kön* ve *ön* biçimlerindeki ek olan *-n*'nin bazen damak *n*'si bazen dil-diş *n*'si olmasının anlam değiştirici bir unsur olmadığı tespit edilmiştir.

Türevlerin ve lehçeler arası alıntılarla ortaya çıkmış sözlerin yazı tarihinin çok öncesinde şekillenmiş olduğuna dayanılarak, bu köklerin muhtemelen erken zamana ait fonetik ve semantik dallanmaların örnekleri olduğu düşünülmüştür.

Bu sözlerin aynı anlam alanının, yani aynı bilgi bütünün parçalarını ifade ediyor oluşları, onları eş kaynaktan gelen aynı kök ailesinin üyeleri olarak değerlendirmeyi düşündürmüştür.

İnsanın düşünce dünyasına ait bilgileri dil yoluyla anlatması ile oluşmuş olan anlam, her zaman önceki bilgilere bağlı olarak kurulmuştur. Buna göre, bu yazıda işlenen *don* < *ton, kön, ön* sözlerinin anlam alanındaki katmanlarında "beden, ten, deri, vücut" ve "bedene, tene, deriye, vücuda giyilen/takılan şey/ler > görünüm" anlamlarındaki aktarmalar tespit edilmiştir. Buradan da toplumun ortak düşüncesindeki varlık-insan ilişkisi ile varlığa verilen adın benzerlikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ses (fonetik), biçim (morfolojik) ve anlam (semantic) yönleriyle açıklanan ve birbirine bağlı olan bu köklerin eş kaynaktan geldiği ve "kök ailesi" olarak ele alınmasının mümkün göründüğü yargısına varılmıştır. Bu düşünce her etimolojik çalışmada olduğu gibi tartışmaya açıktır.

Kısaltmalar

AH: Atabetü'l-Hakayık

DS: Derleme Sözlüğü

DLT: Dîvânu Lugâti't-Türk

ED: An Eytmological Dictionary of Pre-thirteenth Century Turkish

KB I: Kutadgu Bilig I- Metin.

KB III: Kutadgu Bilig III-İndeks

Kubbealtı: Kubbealtı Lugatı

TS: Türkçe Sözlük

TT VII: Türkische Turfantexte VII

Kaynakça

Arat, R. R. ve Eberhard, W. (1936). Türkische Turfantexte VII. Berlin: Akademie der Wissenschaften.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks* (Haz. K. Eraslan- O. F. Sertkaya- N. Yüce). Ankara: TKAE Yayınları.

Arat, R. R. (1991). *Kutadgu Bilig I Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arat, R. R. (1992). *Atabetü'l-Hakayık*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, Besim (1970). *Abuşka Lügati ve Çağatay Sözlüğü*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânu Lugâti't-Türk, (giriş-metin-çeviri-notlar-dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doerfer, G. (1965). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen Band II*. Franz Steiner Verlag.

Derleme Sözlüğü (1993). C. IV. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Derleme Sözlüğü (1977). C. IX. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Clauson, G. (1972). *An Eytmological Dictionary of Pre-thirteenth century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.

Ercilasun A. B. vd. (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Gabain, A. von (2000). *Eski Türkçenin Grameri*. (çev. M. Akalın). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kaçalin, M. (2011). *Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karaağaç, G. (2008). *Türkçenin Verintiler Sözlüğü*. İstanbul: Akçağ.

Karaağaç, G. (2017). *Türkçe Üzerine Yazılar (Haz.: A. Turan Türk)*. İstanbul: Akçağ.

Kaya, Ceval (1994). *Altun Yaruk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kızılözen, Cihangir (2018). Türk Dilinde T- K- Denkliği. MaviAtlas 6 (2): 262-281.

Kubbealtı Lugatı (2008). Misalli Türkçe Sözlük İstanbul: Mas Matbaacılık

Räsänen, M. (1969). *Versuch Eines Etymologischen Wörterbuchs der Turksprachen*. Suomalais-Ugrilainen Seura.

Tekin, Ş. (1960). *Maytrısimit*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Tekin, Ş. (1993). *Kuanşi İm Pusar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, T. (1988). *Orhon Yazıtları*. İstanbul: Simurg.

Toparlı, R. vd. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü (1995) *Cilt 2*. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın El Sözlüğü*. Göttingen.

https://www.youtube.com/watch?v=PDLhrBw-Tao (Erişim Tarihi: 12.10.2022).

https://tr.wikipedia.org/wiki/Kabulgan (Erişim Tarihi: 18.09.2022).
https://dumendergi.com/anadolu-kulturunde-kus-imgesi-ve-don-degistirme/ Erişim: 10.10.2022

37. İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi

Mustafa KAYA[1]

Ramazan PALAS[2]

Furkan CAN[3]

APA: Kaya, M. & Palas, R. & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 605-634. DOI: 10.29000/rumelide.1222073.

Öz

Bu araştırmanın amacı iki dillilik veya çok dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmaları (tez, makale) belirlemek, bu eserlerin tür ve yıllara göre dağılımlarını tespit etmek, alan araştırmacılarına iki dillilik ve çok dillilik kaynakçasını sunmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı, dergipark veri tabanı ve diğer indeksler taranarak elde edilen dokümanların analizinde "betimsel analiz" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dillilik üzerine 1923'ten 2022 yılına kadar (2022 yılı dahil değil) 280 adet çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan %55'inin makale (f=159), %37'sinin yüksek lisans tezi (f=98) ve %8'inin ise doktora tezi (f=23) olduğu bulgulanmıştır. Çok dillilik üzerine 2022 yılına (2022 yılı dahil değil) kadar 79 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %54'ünün makale (f=43), %36'sının yüksek lisans tezi (f=28) ve %10'unun da doktora tezi (f=8) olarak yapıldığı tespit edilmiştir. İki dillilikle ve çok dillilikle ilgili yapılan bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde iki dillilikle ilgili alan yazında ulaşılan ilk çalışmanın 1988 yılında yapılan bir yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. 1988-2000 yılları arasında iki dillilik ile ilgili alan yazında toplam 11 çalışma (f=11), 2001-2003 yılları arasında toplam 5 çalışma (f=5), 2004-2006 yılları arasında toplam 9 çalışma (f=9) yapıldığı bulgulanmıştır. 2007-2009 yılları arasında toplam 14 çalışma (f=14) yapılırken 2010-2012 yılları arasında ise toplam 23 çalışmanın (f=23) yapıldığı görülmektedir. 2013-2021 yılları arasında iki dillilikle ilgili 218 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Çok dillilik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alandan yapılan ilk çalışmanın 1997 yılında yapılan bir yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. 1997-2000 yılları arasında çok dillilik ile ilgili alan yazında toplam 2 çalışma (f=2), 2001-2003 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4), 2004-2006 yılları arasında toplam 1 çalışma (f=1) yapıldığı tespit edilmiştir. 2007-2009 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4) yapılırken 2010-2012 yılları arasında da toplam 2 çalışma (f=2) yapılmıştır. 2013 yılından itibaren çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğunu söylemek mümkündür. 2013-2021 yılları arasında çok dillilik üzerine 66 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İki dilli, çok dilli, kaynakça

[1] Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Van, Türkiye), m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4755-4994 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222073]

[2] Öğretmen, MEB (Van, Türkiye), ramazan_palas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-9133-0472

[3] YL Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (Van, Türkiye), furkancanyyu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3093-554X

References experiment on research on bilingular and multilinguality

Abstract

The aim of this research is to determine the scientific studies (thesis, articles) on bilingualism or multilingualism, to determine the distribution of these works according to genres and years, and to present the bilingual and multilingual bibliography to field researchers. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. In line with the purpose of the study, "descriptive analysis" was used in the analysis of the documents obtained by scanning the National Thesis Center database of the Council of Higher Education, Dergipark database and other indexes. As a result of the research, it was determined that 280 studies were conducted on bilingualism from 1923 to 2022 (not including the year 2022). It was found that 55% of these studies were articles (f=159), 37% were master's thesis (f=98) and 8% were doctoral thesis (f=23). It is seen that 79 studies have been carried out on multilingualism until 2022 (not including the year 2022). It was determined that 54% of these studies were written as articles (f=43), 36% as master's thesis (f=28) and 10% as doctoral thesis (f=8). When the distribution of scientific studies on bilingualism and multilingualism is examined by years, it has been determined that the first study in the literature on bilingualism was a master's thesis made in 1988. It has been found that a total of 11 studies (f=11) were conducted between 1988 and 2000 in the literature on bilingualism, a total of 5 studies (f=5) between 2001-2003, and a total of 9 studies (f=9) between 2004-2006. While a total of 14 studies (f=14) were conducted between 2007 and 2009, a total of 23 studies (f=23) were conducted between 2010-2012. It has been determined that 218 studies on bilingualism were conducted between 2013-2021. When the studies on multilingualism were examined, it was determined that the first study in this field was a master's thesis made in 1997. It has been determined that a total of 2 studies (f=2) were carried out in the literature on multilingualism between 1987-2000, a total of 4 studies (f=4) between 2001-2003, and a total of 1 study (f=1) between 2004-2006. . While a total of 4 studies (f=4) were conducted between 2007-2009, a total of 2 studies (f=2) were conducted between 2010-2012. It is possible to say that since 2013, there has been a greater increase in academic studies on multilingualism compared to previous years. It was determined that 66 studies on multilingualism were carried out between 2013-2021.

Keywords: Bilingual, multilingual, bibliography.

Giriş

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, doğal bir iletişim aracı olarak tanımlanan dil, bireyler arasında millî bağların oluşmasını ve kültürel devamlılığı sağlanmasını, toplumları yığın olmaktan kurtarıp millet hâline dönüşmesini, millî şuurun oluşmasını sağlayan önemli ögelerden biridir. Eker (2013:3) dili sosyal hayatın bir parçası olarak sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel ve toplumsal vb. pek çok olgularla ortak noktaları bulunan bir işaretler dizgesi olarak ifade ederken Koç (1996: 13) bir bilginin veya niyetin bir zihinden başka bir zihne, bir merkezden başka bir merkeze iletilmesi olarak tanımlamaktadır. Ergin (1976: 5) ise dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi olduğunu belirtmektedir. Eker (2013: 3), dil insanın fiziksel, kültürel, sosyal, ruhsal vb. tüm değerleriyle birleşip kaynaştığı için bütüncül bir tanımının yapılmasının zor olduğunu dile getirmektedir.

Gerek bireysel gerekse sosyal bakımdan kişiliğin dengeli olarak gelişmesinin yanı sıra bireyin ve toplumun çok yönlü bir gelişim göstermesinde dilin birçok işlevinin olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'a (2015) göre aynı dil birliği sağlanan ve aynı dili konuşan toplumların fertleri arasında sevgi ve saygı bağları oluşur. Aktaş ve Gündüz'e (2021) göre dil iletişim aracı olmasının yanı sıra insanın yetişmesine, zihinsel bakımdan gelişmesine de katkı sağlar. Çünkü insan, dille düşünür ve dil aracılığıyla yapılanları/edilenleri sezinler; sosyal ilişkilerini, kendi dışındakilerle olan iletişimini konuşmakla sağlar. İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi, içinde yaşadığı toplumun mensuplarıyla ya da başka toplumlarla ilişki kurabilmesi, sahip olduğu kültürel değerleri koruyabilmesi ve sonraki nesillere aktarabilmesi konuştuğu dil ile mümkün olur. Dili, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü olarak tanımlayan Aksan'a (2020) göre dil, bireylerde ulus ve tarih bilincinin oluşmasına yardımcı olur; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki bağı oluşturan zincirin bir halkası durumuna getirir. Güneş'e (2021) göre dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, bireyin dünya ile bütünleşmesinin yanı sıra toplumun kültürel mirasının gelecek kuşaklara taşınmasına olanak sağlar. Nitekim Başkan da (1967: 2) dilin içinde kullanıldığı toplumun bir ürünü olduğunu, o toplumun yaşayış düzeniyle yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. Kardaş'a (2015) göre dil bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir ögedir. Dil, bireylerin sosyal çevrelerinde gelişen olayları sorgulayarak anlamalarına, olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine, bilgiyi üretmelerine ve kullanmalarına aracılık ederek kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlamaktadır. Ergin'e (1976: 8) göre dil milleti ayakta tutan, bir milletin varlığını sağlayan ve devam ettiren, insan topluluğunda millî şuuru besleyen önemli bir unsurdur. Dil, toplumları millet haline dönüştüren en temel yapı taşlarından biridir. Toplumların tarihsel süreç içerisinde başlarından geçen hadiseleri ve yüklenmiş oldukları kültürel değerleri aktarma aracı olmanın yanı sıra insana insan olma hüviyetini edindiren yegâne araçtır.

İnsanoğlunun tarihsel gelişimi göz önünde bulundurulduğunda toplumların hayatında savaşlar, göçler, afetler vb. birçok felaketin yaşandığını görmek mümkündür. İnsanoğlu bu yaşanan veya bu tür yaşanma ihtimali olan olaylardan psikolojik, duyuşsal, sosyal, fiziksel, ekonomik olarak çok yönlü etkilenmiştir / etkilenebilir. Nitekim insanlar dilsel yönden de etkilenebilirler. Kara ve Şıhanlıoğlu'na (2021: 31) göre tarih boyunca insanlar doğa olayları, savaşlar bazen daha iyi bir hayat yaşama düşüncesi bazen de yeni bir yerde yaşama isteği gibi sebeplerden ötürü farklı dillerin konuşulduğu çeşitli bölgelere göç etmişlerdir. İletişim kurmak zorunda olan insan, yaşadığı ya da göç ettiği bölgede dilsel temas kurmaya başlar. Dolayısıyla bu temasın gerçekleşmesi, aynı zamanda bireyin ana dili ile bulunduğu bölgenin dili arasında bir alışverişin gerçekleşmesi anlamına gelir. Kendi dilini gittiği yerde yaşatmaya çalışan birey, aynı zamanda yeni bölgenin de dilini öğrenir. Böylece birey iki dilli birey olur. Bu durum, dünyanın çoğu yerinde iki dilli hatta çok dilli bireylerin oluşmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bireyin iki dilli ve çok dilli olmasını sağlayan kimi sebepler kendi isteklerinden kaynaklanırken kimisi de bireyin dışında gelişen sosyal, ekonomik ve doğa olaylarından kaynaklanabilmektedir. Nitekim Ateşal (2017: 46-47) iki dilliliğin göçler/göçmenlik, eğitim-öğretim ve kurslar, meslekler ve kurumlar, sosyal ortam/tabii ortam, yaşanılan coğrafya (resmî iki dillilik), ikinci dil öğrenme isteği/hobi/ilgi alanı, ihtiyaç, evlilikler, İngilizcenin dünya dili olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Yukarıda belirtilen sebeplerin önemli bir kısmının ise günümüz dünyasında iletişim teknolojisinde meydan gelen gelişmelerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Süverdem ve Ertek'e (2020: 184) göre zannedilenin tam tersine dünya genelinde iki dilli hatta çok dilli bireylerin tek dilli bireylerden fazla sayıda olduğu artık bilinmektedir. İki dilliliğin öneminin dil bilimciler ve araştırmacılar tarafından vurgulanması bu çalışma alanının hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamıştır. Milambiling (2011: 18) son zamanlarda çoğu ülkede yakın ekonomik ilişkiler ve hareketliliğin artmasından ötürü çok dilli toplumlarda çalışmalarında ve eğitim sistemlerinde üzerinde önemle durulan bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Erol (2021: 81)

dünyayı çeşitlendirdiği, insanlar arasındaki diyaloğun pekiştirildiği, bir zenginlik kaynağı olarak düşünülen çok dilliliğin bir farkındalık payesi olduğunu ifade etmektedir. Tunagür (2021: 13) her yaş grubunu ilgilendiren iki dilliliğin sosyoloji, psikoloji, ekonomi, dil bilim, eğitim gibi birçok disiplinle doğrudan ilgili bir alan olduğunu belirtmektedir. İki dilliliğin çok boyutlu ve bileşenli bu yapısının birçok bilim dalının iki dillilik kavramı ile ilgilenmesini sağladığını dile getirmektedir.

İki dillilik

İngilizce karşılığı "bilingualism" olan iki dillilik kavramı, Latince iki anlamına gelen "bi" ve dil anlamına gelen "lingualism" sözcüklerin meydana gelmesiyle oluşmuştur (Cengiz, 2009: 192). İki dillilik kavramı Fransızcada "bilinguisme", Almancada "zweisprachigkeit (bilingualität, bilingualismus)" olarak yer almaktadır (Oruç, 2016: 284).

İlgili alanyazın incelendiğinde iki dillilik kavramıyla ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir: Bloomfiled (1933: 56) iki dilliliği her iki dili de ana dili gibi konuşup aktif bir şekilde kullanabilmek olarak tanımlarken Grosjean (2013), "İki dillilik, iki ya da daha fazla dilin (ya da lehçelerinin) düzenli olarak kullanımıdır ve günlük yaşantısında iki ya da daha fazla dil (ya da lehçelerini) kullanan kişiler iki dillidir." şeklinde tanımlamıştır. Lewandowski (1984: 184) "iki dile aynı oranda hâkim olma, ikinci dilde kendisini birinci dildeki veya ana dilindeki kadar iyi ifade etme, başkalarıyla anlaşabilme ve başkalarını anlayabilme yeteneği…" olarak iki dilliliği tanımlamasına karşın Haugen (1953: 7) kişinin iki dilli olabilmesi için iki dili de kusursuz bir şeklide konuşmasının gerekli olmadığını belirtmektedir. Diebold (1961) ise bireyin iki dilli olabilmesi için ikinci dili anlamasının bile kâfi olduğunu dile getirmektedir.

İki dillilik kavramının tanımıyla ilgili net bir görüş birliğinin olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum iki dillilik olgusunun yeryüzünde bir tek coğrafyada değil de farklı farklı coğrafyalarda farklı şekillerde görülmesinden, iki dillilik olgusunun durağan bir yapıda olmamasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde iki dillilik konusunda kesin ve sınırları çizilmiş bir tanım söz konusu değildir. Bu alanla ilgili çalışma yapan araştırmacıların kendi ölçütleri ve bilimsel kıstaslarına göre bir tanımlama içine girdiklerini söylemek mümkündür. Özellikle kimi tanımların dilsel unsurları ön plana çıkardığı (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğer dile etkisi vs.) görülürken kimi tanımlarda da toplumsal unsurların dikkate alındığı (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) görülmektedir. Ancak tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşmektedir (Triarhe-Hermann, 2000, Akt. Tulu).

Çok dillilik

Çok dillilik kavramının karşılığı olarak "polyglot" kullanılmaktadır. Yunanca çok anlamına gelen "poly" ile lisan anlamına gelen "glot" sözcüğünün birleşmesinden meydana gelmiştir (Webster, 1828, akt. Kara ve Şıhanlıoğlu, 2021: 46). Bununla birlikte çok dillilik kavramı Fransızcada "Plurilinguisme" kavramı ile anılırken bazen de çeşitli dillilik anlamına "multilinguisme" ile anılmaktadır (Saydı, 2013: 277). Kara ve Şıhanlıoğlu'na (2021: 46) göre çok dillilik basit bir kavram gibi görünmesine karşın dil bilim, psikodilbilim, sosyodilbilim ve eğitim gibi disiplinlerde farklı bakış açılarıyla incelenebilen karmaşık bir olgudur. İlgili alanyazın incelendiğinde iki dillilikte olduğu gibi çok dillilikle ilgili birçok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Çok dilliliği Avrupa Komisyonu (2007) "toplumların, kurumların, grupların ve bireylerin günlük yaşamlarında düzenli olarak birden fazla dille ilişki kurma becerisi" olarak tanımlarken Saydı (2013: 277), bir birey veya topluluğun çeşitli dillerde konuşup kendisini anlatabilmesi olarak tanımlamaktadır. Milambiling (2011: 18) çok dilliliğin dünya çapında giderek büyüyen bir olgu

olarak iki veya daha fazla dilde konuşma olduğunu dile getirirken Li (2008) çok dilliliği birden fazla dilde aktif veya pasif olarak iletişim kurabilme becerisi olarak ifade etmiştir. Kara ve Şıhanlıoğlu'na (2021: 46) göre çok dillilik kavramı üzerine yoğun tartışmalar yapılmıştır. Çok dilli olarak etiketlenen çeşitli toplulukların tanımları ve açıklamaları, birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Çok dillilik kavramıyla ilgili anlayış, alan uzmanlarının geçmişlerine ve ideolojilerine bağlı olarak sıklıkla değişebilmektedir. Ancak çok dilli kavramıyla ilgili ortak olan tanımlama bireyin ikiden fazla dille kendisini ifade edebilme becerisi olduğunu söylemek mümkündür.

İlgili alanyazın tarandığında yabancı dil öğretimiyle ilgili kaynakça çalışmasının (Erdem, 2009; Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012; Çiftci ve Demirci, 2018) dinleme eğitiminde yapılan akademik çalışmalara yönelik kaynakça çalışmasının (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018) okuma eğitimine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili bir kaynakça çalışmasının (Bulut, Orhan ve Kırbaş, 2012), iki dillilikle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Aksu, 2021; Çiftci, 2021; Kaya ve Erol, 2021; Kardaş ve Kaya, 2022; Kaya ve Kardaş, 2020; Şahin, Kardaş ve Görmez, 2017). Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) yaptıkları çalışmada 1988-2021 yılları arasında yapılan iki dillilik ve Türkçe çalışmalarının yıllara göre yayın dağılımını, anahtar kelime ağı, yayın yapan yazarlar ağı, yayın yapılan ülkeler ve atıf yapılan yayınlar ağı göstermiştir. Ancak ilgili araştırmada iki dillilik ve çok dillilikle ilgili yapılan çalışmaların kaynakçası ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık arz etmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, iki dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmaları tespit etmek ve bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili bir kaynakça sunmaktır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmaların tür olarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı nasıldır?
2. İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. İki dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmalardan meydana getirilen "İki Dillilik Kaynakçası"nda hangi eserler/çalışmalar yer almaktadır?
4. Çok dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmalardan meydana getirilen "Çok Dillilik Kaynakçası"nda hangi eserler/çalışmalar yer almaktadır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelenmesinde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içerek yazılı dokümanlar analiz edilir. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu yönüyle doküman incelemesi araştırmacıya ekonomiklik ve zamandan tasarruf imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189-190). Bu çalışmada iki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan çalışmalar taranarak araştırmanın amacı doğrultusunda veriler belirlenmiş ve betimlenmiştir.

Veri analizi

Çalışmanın amacı doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı, dergipark veri tabanı ve diğer indeksler taranarak elde edilen dokümanların analizinde "betimsel analiz" kullanılmıştır.

Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Bu analizdeki temel gaye araştırma neticesinde elde edilen bulguları düzenleyip yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Araştırmada iki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan bilimsel çalışmalar tespit edilmiştir. Tespit edilen bilimsel çalışmaların tür olarak frekansları ve yüzdeleri, yapılan çalışmaların yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiği grafikler aracılığıyla/tablolaştırılarak sunulmuş ve bulgular değerlendirilmiştir.

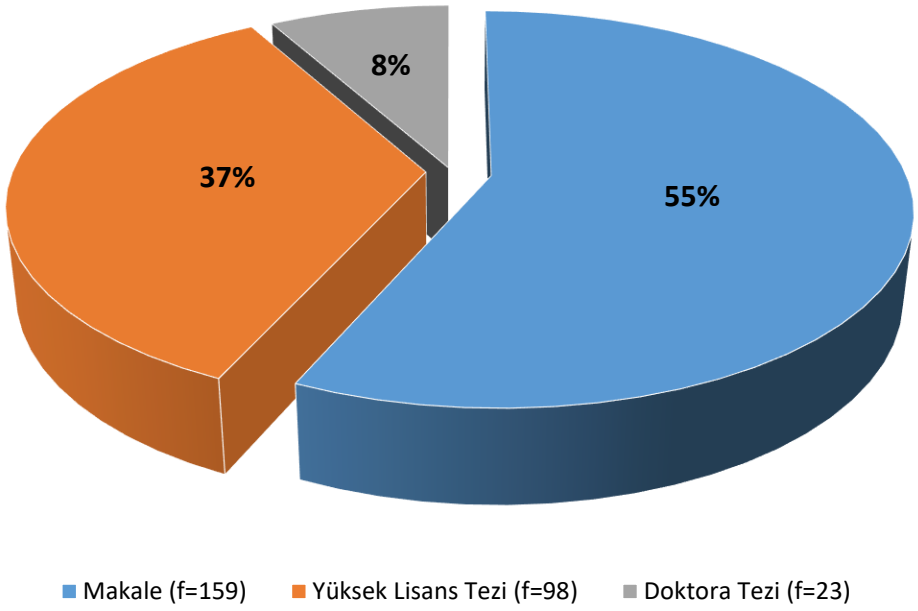
Bulgular ve yorum

Bu bölümde çalışmanın problem soruları çerçevesinde ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine göre yüzde (%) ve frekans (f) dağılımı Grafik 1'de sunulmuştur:

Grafik 1. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine göre dağılımı.



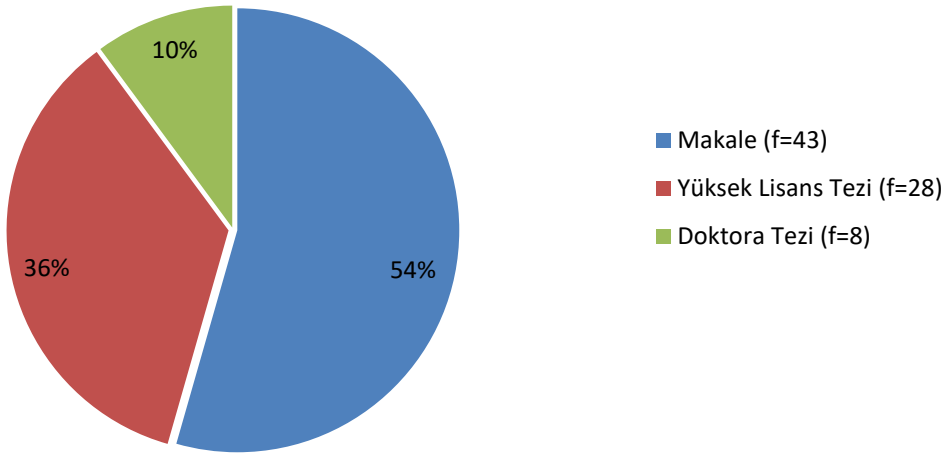
Grafik 1'de iki dillilik üzerine 2021 yılına kadar 280 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %55'i makale (f=159), %37'si yüksek lisans tezi (f=98) ve %8'i de doktora tezi (f=23) olarak yapılmıştır.

İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yarısından fazlası makale türünde yapılmıştır. 1923 yılından 2021 yılına kadar 23 adet doktora tezi, 98 adet yüksek lisans tezi, 159 adet makale yazılmıştır. Buna göre yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde "yüksek lisans tezi" ve "makale" türünden çalışmaların nicelik bakımından kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşılık "doktora tezi" düzeyinde çalışmaların nicelik olarak az olması dikkat çekici bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Genel olarak iki dillilik üzerinde yapılan çalışmaların yetersiz olduğu, buna karşın son yıllarda nicelik olarak artarak yapılmaya devam edildiğini söylemek mümkündür. Son yıllarda makale ve lisansüstü tez

çalışmalarında iki dillilik üzerinde önemle durulması, buna bağlı olarak yapılan nitelikli çalışmaların her geçen gün artması gerekmektedir. Bu çalışmaların nicelik olarak daha az yer verilen doktora tez çalışmalarında da iki dilliliğe daha fazla yer verilmesi iki dilliliğe verilen önemin anlaşılması açısından önemli olacaktır.

Çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine göre yüzde (%) ve frekans (f) dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur:

Grafik 2. Çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların türlerine göre dağılımı.



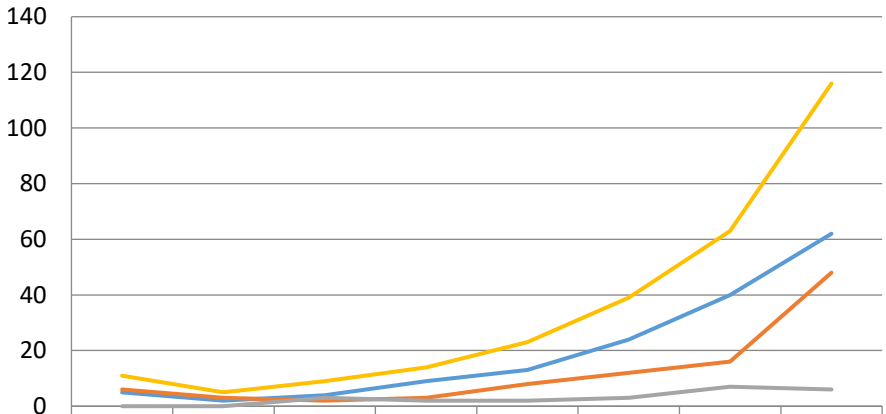
Grafik 2'de çok dillilik üzerine 2021 yılına kadar 79 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %54'ü makale (f=43), %36'sı yüksek lisans tezi (f=28) ve %10'u da doktora tezi (f=8) olarak yapılmıştır.

Çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yarısından fazlası (f=43) makale türünde yapılmıştır. 1923 yılından 2021 yılına kadar 8 adet doktora tezi, 28 adet yüksek lisans tezi, 43 adet makale yazılmıştır. Buna göre yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde "yüksek lisans tezi" ve "makale" türünden çalışmaların nicelik bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir. Buna karşılık "doktora tezi" düzeyinde çalışmalarının nicelik olarak diğer türlere göre daha az olması, doktora tezi düzeyinde bu konuya yeteri kadar yer verilmediği sonucunu çıkarabilir. Genel olarak çok dillilik üzerinde yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların bir kısmı çok dilliliği çalışma konularından biri olarak ele alırken bir kısmı da çok dilliliğin diğer dil türleri ile olan ilişkisini ele almıştır. Buradan hareketle çok dillilik konusunu temele alarak yapılan çalışmaların nicelik olarak az olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 3'te sunulmuştur:

Grafik 3. İki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yapıldıkları yıllara göre dağılımı.

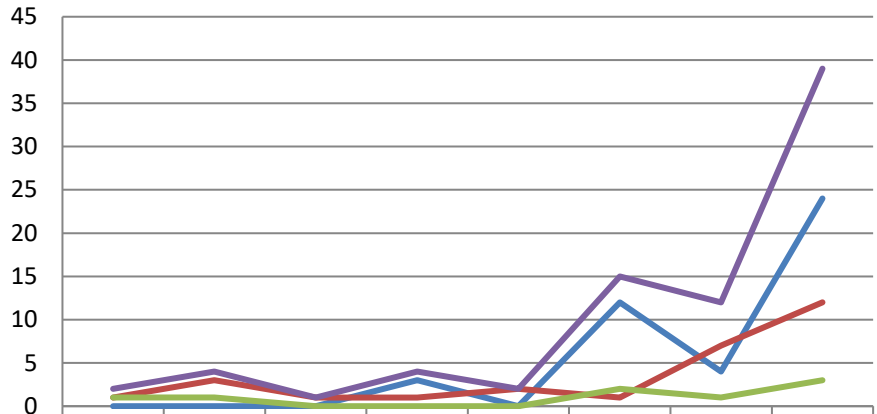


	1988-2000	2001-2003	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2015	2016-2018	2019-2021
Makale	5	2	4	9	13	24	40	62
Yüksek Lisans Tezi	6	3	2	3	8	12	16	48
Doktora Tezi	0	0	3	2	2	3	7	6
Toplam	11	5	9	14	23	39	63	116

Grafik 3 incelendiğinde iki dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların nicelik bakımından genel olarak yıllar ilerledikçe artma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu durum, iki dilliliğe olan ilginin ve verilen önemin her geçen gün artmasından kaynaklı olarak ilgili alan yazında kendine daha çok yer bulmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. İki dillilikle ilgili alan yazında ulaşılan ilk çalışma 1988 yılına ait bir yüksek lisans tezidir. 1988-2000 yılları arasında iki dillilik ile ilgili alan yazında toplam 11 çalışma (f=11) yapılmıştır. 2001-2003 yılları arasında toplam 5 çalışma (f=5) yapılırken 2004-2006 yılları arasında toplam 9 çalışma (f=9) yapılmıştır. Grafik 2 incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıl aralıkları dikkate alındığında düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Buna göre 2007-2009 yılları arasında toplam 14 çalışma (f=14) yapılırken 2010-2012 yılları arasında ise toplam 23 çalışma (f=23) yapılmıştır. 2013 yılından itibaren iki dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğu söylenebilir. 2013-2015 yılları arasında iki dillilik üzerine yapılan toplam akademik çalışma sayısı 39 iken 2016-2018 yılları arasında 63 çalışma, 2019-2021 yılları arasında ise en yüksek sayıya ulaşarak 116 çalışma yapılmıştır.

Çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı Grafik 4'te sunulmuştur:

Grafik 4. Çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmaların yapıldıkları yıllara göre dağılımı.



	1997-2000	2001-2003	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2015	2016-2018	2019-2021
Makale	0	0	0	3	0	12	4	24
Yüksek Lisans Tezi	1	3	1	1	2	1	7	12
Doktora Tezi	1	1	0	0	0	2	1	3
Toplam	2	4	1	4	2	15	12	39

Grafik 4 incelendiğinde çok dillilik ile ilgili yapılan çalışmaların nicelik bakımından genel olarak yıllar ilerledikçe arttığı görülmektedir. Bu durum, tıpkı iki dillilikte olduğu gibi çok dilliliğe de olan ilginin ve verilen önemin her geçen gün artmasından kaynaklı olarak ilgili alan yazında kendine daha çok yer bulmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. Çok dillilikle ilgili alan yazında ulaşılan ilk çalışma 1997 yılına ait bir yüksek lisans tezidir. 1997-2000 yılları arasında çok dillilik ile ilgili alan yazında toplam 2 çalışma (f=2) yapılmıştır. 2001-2003 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4) yapılırken 2004-2006 yılları arasında toplam 1 çalışma (f=1) yapılmıştır. Grafik 4 incelendiğinde çok dillilik üzerine yapılan çalışmaların yıl aralıkları dikkate alındığında düzenli olarak artış gösterdiği söylenemez. Buna göre 2007-2009 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4) yapılırken 2010-2012 yılları arasında ise toplam 2 çalışma (f=2) yapılmıştır. 2013 yılından itibaren çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğu söylenebilir. 2013-2015 yılları arasında çok dillilik üzerine yapılan toplam akademik çalışma sayısı 15 iken 2016-2018 yılları arasında 12 çalışma, 2019-2021 yılları arasında ise en yüksek sayıya ulaşarak 39 çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

İki dillilik ile ilgili akademik çalışmalar

Lisansüstü tezler

Abaıs, H.F. (2021). *Bir vaka çalışması: iki dilli çocukların kod değiştirme mekanizmaları*. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adıyaman, E. (2020). *Bikültürel kimlik ve Türk-Alman iki dilli olan öğrencilerin İngilizce öğrenime dair inançları arasındaki ilişki*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ağırman, F. (2019). *İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimi üzerine bir değerlendirme (Batman örneği)*. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Akbuğa Y.E. (2020). *Türkçe ve İngilizce konuşan iki dillilerde zamansal jestlerin kullanılan dile ve İngilizce yeterliliğine göre karşılaştırılması*. Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akman, U.C. (2019). *Türkçenin iki dillileştirilmiş sözlüğü: a2 seviyesinde bir model önerisi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akyol, Ö. (2009). *Türkçenin iki dilli bir çocuk tarafından edinimi: bir durum çalışması*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Alekel, M.A. (2021). *Arapça öğretiminde iki dillilik sorunu ve zorlukları*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Arı, T.G. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atar, C. (2012). *İki dilli Türkler Türkçe tahmin koşul cümlelerini tek dilli Türklerden farklı mı işliyor?*. University Of Newcastle Upon Tyne, Yurtdışı Enstitü, Northumberland.

Atasoy, G. (2021). *İki dillilere Türkçe öğretiminde 21.yüzyıl becerileri ve yenilenmiş bloom taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atasoy, İ.O. (2020). *Türkçe ve Bulgarca konuşan iki dilli bireylerde düzenek kaydırımı ve karıştırımı*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ateş, S. (1997). *İki dillilerin edimsel dil edinci*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, S. (2019). *Tunus'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimine iki dilliliğin etkisi*. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aydın, Ö. (2021). *İki dillilik olgusunun öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerine biçim özellikleri bakımından yansımaları*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Baklavacı, S. (2013). *Fransa'daki iki dilli (Fransızca-Türkçe) çocuklarda dil kullanımı ve Fransızca yazı dili yeterlilik değerlendirmesi*. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Başaran, B.T. (2021). *Akademik sözlük bilimi açısından İngilizce-Türkçe iki dilli sözlükler üzerine bir inceleme*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boz, S. (1995). *Türkiye'de ikinci dil ortamında yetişen ergenlik çağındaki iki dilli gençler arasındaki düzenek değiştiriminin iletişimsel etkisi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüknisan, E. (2003). *İki dilli yetişkinlerde değiştirgenlerin yeniden uyarlanması*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Chalıl, N.C. (2019). *İki dillilerin çeviri edinci*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canatan, N. (2019). *İngilizce iki dillilerde bellek yanılsaması üzerine bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cengiz, A.K. (2006). *Dil kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Çelik, M. (2019). *İngilizce öğrenen tek ve iki dilli öğrencilerin kiplik birimleri ediniminin araştırılması*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çetin, Y. (2019). *İki dilli öğrencilerin matematik dersindeki öğrenme güçlüklerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkaya, S. (2015). *İki dillilik ve çeviri*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çoban, M. (2018). *Türkçe-Fransızca iki dillilerde Türkçenin terk edilmesinin ve dil kaybının sebepleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Demirdöven, G.H. (2016). *Duisburg/essen Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Doğan, E. (2017). *Mübadele sonrası Yunanistan'da iki dilli Küçük Asya şarkıları*. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, H. (2017). *İki dilli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma (Şanlıurfa örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi (2 cilt)*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ege, H.Y. (2019). *Hatay Döver mahallesi'nde iki dillilik konusunda bir etnografik çalışma*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Elçin, D. (2014). *İki dilliliğin yabancı dil becerileri üzerine etkisi: tek dilli ve iki dilli öğrencilerin karşılaştırılması*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Elmas, S.H. (1994). *Almanca-Türkçe iki dilli öğrencilerde Türkçe dil bilgisi becerileri*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Er, F. (2018). *Türkçe-İngilizce iki dilli bir ortamda kullanılan yazma stratejileri: bir durum çalışması*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbakan, N.T. (2020). *Anaokulunda Türkçe ve İngilizcenin iki dilli ediniminde dil alaşımı*. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, E. (2015). *İngiltere'de yaşayan Türkçe ve İngilizce konuşucusu sıralı iki dilli çocukların dil gelişim performanslarının özgül dil bozukluğu riski açısından incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ergin, S.A. (2019). *Türkçe İngilizce iki dillilerin edilgen tümce üretiminde söz dizimsel hazırlamanın etkileri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergüt, S.E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertekin, D. (2003). *Erken dil ediniminde iki dilliliğin etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Eser, F. (2021). *İki dilli Suriyeli çocuklar için Türkçe temel kavramlar ölçeğinin geliştirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Esersin, S. (2018). *Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eteke, C. (2017). *İki dilli ortamda dil öğrenme stratejileri: bir durum çalışması*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneşer, S. (1998). *Konuşmacı ve konuların iki dillilikteki rolleri.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gürbüz, R. (2016). *İki dilli öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirmede merkezi sınavlar: Hollanda örneği*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gürleyen, Ş. (2014). *Makedonca Türkçe iki dilli bireylerde Makedonca söz diziminin Türkçe söz dizimine etkisi.* Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Güven, A. (2021). *Bebeklerin iki dil edinimine ilişkin ebeveynlerin deneyim ve görüşleri.* Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Husseın, D.F.M. (2019). *Geç iki dillilerde gürültüde konuşmayı ayırt etme becerisi.* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnce, F. (2012). *Türkçe-İngilizce iki dilli çocuklar ve yetişkinlerde İngilizcedeki tanımlık sisteminin kullanımı*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Jamrji, F.J.B. (2021). *İki dilli Irak Türkmenlerinin yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğreniminde televizyonun rolü*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kanar, S. (2020). *Çocuklarda Türkçe-Fransızca iki dillilik*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Karapınar, Y. (2021). *Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Kardaş, H. (2021). *İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Karslı, Y. (2015). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayadipli O., S. (2021). *4 yaşındaki Türkçe-İngilizce iki dilli bir çocuğun dil gelişimi üzerine betimsel bir vaka çalışması*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazan, Z. (2006). *Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların iki dillilik kaynaklı dilsel sorunları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kocaoğlu, G. (2019). *Arapça-Türkçe iki dilli bireylerin Arapça ve Türkçeye yönelik dil tutumları*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, D. (2020). *Türkçede ve İngilizcede odak işlemleme: tek dilli ve iki dillilerde dil işlemleme üzerine bir çalışma*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mamırova, C. (2012). *Kırgızistan'da iki dilli yüksek öğretimin durumu ve sosyal-pedagojik gelişme eğilimi (Bişkek yüksek öğretim kurumları örneğinde)*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.

Mergen, F. (2010). *İki dilli bireylerin anadilinde ve ikinci dilinde dilbilgisel ve anlambilimsel işlemlemelerinin nörodilbilimsel açıdan incelenmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Mumcu, M. (2020). *Türkçenin iki dillileştirilmiş sözlüğü: a1 seviyesinde bir model önerisi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Omar, M.M.S. (2016). *Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği).* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Oral, M. (2019). *Hitit kralı ı. Hattuṭili'nin akkadça-hititçe iki dilli yıllıklarının (cth 4) Akkadça ve Hititçe versiyonlarının karşılaştırmalı filolojik değerlendirmesi.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oturak, E.H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançlarının incelenmesi.* Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğmen, K. (2021). *Öğrencilerdeki iki dillilik olgusunun fen bilgisi ders başarısı ile ilişkisi.* Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Özdemir, F. (2008). *Erken iki dillilikte okuma edinimi: İngilizceyi ikinci dil olarak edinen Türk çocuklardan örnekler.* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, U. (2021). *Tek dilli ve iki dilli olan Türk çocuklarının çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması.* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, H. (2016). *Ortaokul beşinci sınıfta okuyan iki dilli öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Özdemir, M.Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri.* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkaynak, O. (2020) *Gelişmekte olan iki dilli bireylerin diller arası geçişlilik uygulamaları, yabancı dil sınıf kaygısı, yeniden kavramsallaştırılmış ikinci dil motivasyonel benlik sistemi ve yabancı dil başarısı üzerine bir yapısal eşitlik modeli.* İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özpolat, E.A. (2019). *İki dilli öğrencilerin üstdil farkındalıklarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenimiyle ilişkisi.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özpolat, M. (2020). *Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi.* İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri.* Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Rathert, S. (2013). *Türk öğrencilere İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dillilik tekniklerinin kullanımı: öğrenci özyeterliği ve algıları üzerine etkisi (örnek olay çalışması).* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Rezzagil, M. (2011). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Su, F.Y. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: etnografik bir durum çalışması.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Şahin, Y. (2016). *İki dilli ve tek dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi.* Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Şıhanlıoğlu, Ö. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi.* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Tekeli, F. (2017). *İki dilli öğrencilere Türkçe öğretiminde malzeme kullanımı: Almanya örneği.* Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi.* Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tutar, H. (2021). *Altınözü ilçesinde yaşayan iki dilli konuşurların ağız özellikleri.* Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ustabulut, M.Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler: Romanya örneği.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun. O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yahya, M. (2020). *İki dilli katılımcılarda dil ve bozucu etki kontrolünün birleştirilmiş stroop ve dil değiştirme görevi yoluyla incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yarkın, M. (2021). *Seçilmiş dil odaklı erken iki dillilikte düzenek.* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, E. (2021). *Mikro öğretim yönteminin iki dilli yedinci sınıf öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Yıldız, M. (2020). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde iki dilliliğin ve çok dilliliğin etkileri.* Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yüksek, S.S. (2013). *İki dillilik ve yabancı dil öğrenimine karşı tutumlar*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yılmaz, N. (2016). *Kürtçe-Türkçe konuşan iki dilli yetişkin bireylerin sözel akıcılık becerilerinin incelenmesi.* Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doktora tezleri

Achemt, K.İ. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdoğan Öztürk, S. (2018). İki dil, iki kültür: Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak Türkler. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altınparmak Yılmaz, H.M. (2020). Avustralya'da yaşayan Türklerin dil görünümlerinin iki dillilik bağlamında incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bican, G. (2017). Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümlerinin iki dillilik temelinde incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bingöl Arslangilay, A.S. (2013). 3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri: Hessen eyaleti koala projesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cangır, H. (2018). İki dillilerin zihin sözlüğünde gerçekleşen birinci ve ikinci dildeki eş dizimli sözcük işlemleme ilişkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, N. (2009). Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, Y. (2016). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Çiftçi, S. (2021). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Demiray, F. (2014). Sözcüksel erişim sürecinde dil seçimi: iki dilliler üzerine deneysel bir çalışma. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdil, Z. (2012). Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ermağan, E. (2021). Alanya örneğinde Almanca-Türkçe iki dillilik: ses, yapı ve anlambilim açısından toplumdilbilimsel bir inceleme. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Genç, S. (2011). İki dillilikte dil ekonomisi (Almanca-Türkçe) ve dil kullanımına yansımaları. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İşçi, C. (2019). İki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşma-dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlikleri ve Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karadağ Evirgen, Ş. (2016). Çeviride iki dillilik sorunsalı: öz çeviri ve yazar-çevirmenler. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükali, E. (2021). İkinci dil, üçüncü ve daha fazla dil öğrenenlere yönelik iki dilli ve çok dilli öğretmenler tarafından hazırlıklı ve hazırlıksız olarak kullanılan dillerarası geçişlilik pedagojileri. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mergen, F. (2016). Türkçe-İngilizce konuşan iki dilli bireylerin her iki dildeki duygu sözcüklerini görsel sözcük tanıma yöntemi ile algılamaları üzerine psikodilbilimsel inceleme. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Molali, N. (2005). Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Monırıfar, M. (2018). Görsel iletişim ortamlarında iki dilli tipografik sorunları ve uygulama çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

Taghızadehzonuz, R. (2021). İki dilli toplumlarda baskın dilin diğer dil üzerindeki aşındırma etkisi: Azerbaycan Türkçesi-Farsça örneklemi üzerine bir araştırma. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yaman, B. (2005). Eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Varol, O. (2014). Türkçe-Kürtçe dil etkileşimi: iki dilli konuşuculara ait verilerdeki dilbilimsel görünümler. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, Z.G. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Makaleler

Abukan, M. (2021). Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 968-986.

Açar, Z. ve Kasap, S.(2021). Pîvaneka helwesta zımanê serî (phzs) jı bo duzımanan: xebata têbarî û pêbaweryê. *Şarkiyat,* 13(1), 187-203.

Ahmet, İ. K. (2006). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) azınlık eğitim sistemi içinde iki dilli (Türkçe-Yunanca) azınlık ilkokulları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 6 (1), 1-12.

Aggun, N. (2021). Bilingualism and the brain. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 6 (2), 138-144.

Akkaya, N. ve İşçi, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 303-318.

Akkaya, N. ve İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 5, Sayı: 2, 328-343.

Akıncı, M. A. (2016). Türkçe-Fransızca bilen iki dilli çocuk ve gençlerin Fransızca öğreniminde yaptıkları hata ve düzeltmeler. *Turkophone*, 2 (2).

Akıncı, M. A. (2021). Cognate and non-cognate lexical access in turkish of bilingual and monolingual 5 years-old nursery school children. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, Tek Dilli ve İki Dilli Topluluklarda Türkçenin Edinimi: Hatice Sofu Armağanı (Konuk Editörler: Feyza Altınkamış - Aslı Altan), 89-113.

Akıncı, M. A. (2016). Fransa'daki Türkçe-Fransızca iki dilli çocuklarda öykü metinlerinde perspektif gelişimi. *Turkophone*, 2(2).

Aksu, M. ve Özdemir, M.(2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkokul öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *International Journal of Teaching Turkish As Foreıgn Language*, 3(2), 1-25.

Aktan Kerem, E. (2013). Almanya'da okul öncesi sistemi içerisinde yürütülen Türk/Alman iki dilli eğitim projeleri üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 20(20), 115-124.

Aktan-Erciyes, A. (2020). Effects of second language on motion event lexicalization: comparison of bilingual and monolingual children's frog story narratives. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 16(3), 1127-1145.

Akyıldız Ay, D. (2021). İki dilli sözlüklerde yansıma sözcüklerin tanımlanma sorunları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-88.

Alieva, A. (2018). кыргызский героический эпос «манас» в биловой академической серии "эпос народов ссср". *Folklor Akademi Dergisi*, 1 (1), 35-52.

Alptekin, C. (2013). İki dillilikte dillerin ilişki ve etkileşimi: nedenler ve sonuçlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi,* 6 (2), 170-178.

Altındağ Kumaş, Ö. (2020). Effectiveness of the big math for little kids program on the early mathematics skills of preschool children with a bilingual group. *Participatory Educational Research,* 7(2), 33-46.

Aşçı, U.D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karmaşası (ınterference). *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*. 101-107.

Ataş, Ş. (2021). İki dillilik bağlamında arapça tümcelerde Türkçe tümceiçi kod değiştirimi: Mardin örneği. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 79-87.

Ateşal, Z.(2017). İki dillilik ve çift dillilik. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 1-12.

Aydınbek, C. & Kızıltoprak, Ş. (2021). l'utılısatıon de l'alternance codıque comme strategıe de communıcatıon chez les apprenants bılıngues franco-turcs. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (47), 45-60.

Aydın, İ.S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.

Aydın, G. & Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.

Aydın, B. (2020). Reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilingual children: from a linguistic perspective. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 650-660.

Aykaç, N. (2016). İki dillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International of Kurdish Studies*, 2(2), 238-249.

Bakırlı, Ö.C. (2008). İki dillilikte beyin ve zekâ. *Dil Dergisi*, 140, 32-42.

Bağcı Ayrancı, B., Mete, F. & Keskin, H. (2017). İki dilli Türk çocukları için "Türkçe ve Türk kültürü" kitaplarının yanlışları, eksiklikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 16-55.

Bal, M. & Aksu Demiral, G. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: millî eğitim bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 50(1), 51-77.

Banko Bal, Ç., Ketenci, M. & Akman, B. (2020). Okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin iki dillilik ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(3), 1695-1725.

Baskin, S. (2018). Why should bilingualized dictionary of Turkish be used in teaching Turkish as a foreign language. *European Journal Of Educational Research,* 7(2), 319-327.

Baştuğ, D. & Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 31-42.

Bayrak, A. & Üstün, B. (2020). Almanya'da iki dilli yetişen Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileri üzerine bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik,* 8 (2), 350-365.

Beceren, S. (2010). Ardışık iki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklarda üstdilbilimsel gelişimin karşılaştırılması. *International Journal Of Educational Researchers,* 1(1), 28-40.

Bekar, B. (2021). Avrupa'daki Türkler için Türkçenin önemi. Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi (KYE),1(1), 129–140.

Bekar, B. (2018). Belçika'da Türkler ve Türkçe. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (11), 15-26.

Bekar, B. (2013). Almanyada Türkler ve Türkçe. Journal of Turkish Studies, 8(8 (9)), 771-787.

Bekar, B. (2012). Almanyada yaşayan Türkler ve Almancanın Türkçeye etkisi. Türk Dilleri Araştırmaları, 22(2), 135–142.

Belet, Ş.D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 71-85.

Bezcioğlu Göktolga, İ. (2016). Home language skills of the third-generation Turkish-Dutch bilingual children in the Netherlands. *Journal Of Language Education And Research*, 2(3), 1-15.

Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: yaklaşım ve hedefler. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 90-97.

Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması ile kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 5/2, 353-366.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Dergisi,* Sayı: 100, 346-351.

Bölükbaşı-Kaya, F., Hançer, F.B ve Golynkala, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(2), 98-113.

B. Eyüp ve E. B. Güler. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği". *Researcher*, C. 8, Sayı. 3, 1-24,

Can, C. , Kutluca Canbulat, A. N. (2019)."Effect of using reflective diaries in teaching Turkish on bilingual students' academic achievement and writing skills". *Eurasian Journal Of Educational Research*, 19,1-26.

Celtek, A. (2014). Rodos'taki Türkçe-Yunanca iki dilli konuşucuların Türkçesinde Yunancanın etkisi. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 10 (1), 163-177.

Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilikten kaynaklanan dil karmaşası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt: 6, 190-208.

Çakır, M. (1993). Zur frage des zweitspracherwerbs. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi.*

Çakır, M. (2001). Almanya'daki Türk çocuklarının okulöncesi eğitim sürecinde Almancayı ikinci dil olarak edinmelerini etkileyen olgular. *TÖMER Dil Dergisi*, (107), 34–43.

Çiftci, A. & Townsend, A. (2018). Why ımportant is learning Turkish as a mother tongue for bilingual students in England?. *Journal Of Language Education And Research*, 4(2), 122-136.

Çakır, Ö., Aksan, Y., Alıcı, D. & Dönük, D. (2011). İki dilli yetişkinlerin sesli düşünme yöntemi kullanılarak metin işlemleme süreçlerinin belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5 (1), 39-79.

Çelik, M. (2021). Tek sözcük döneminde dil - zihin ilişkisi, iki dillilik ve iletişimdeki işlevselliği (12. ve 13. aylar). *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi,* (17), 481-512.

Çelik, M.E. (2020). İki dillilik ve Bulgaristan Türklerinin iki dilliliği üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyatı Fakültesi Dergisi*, 10(20), 241-262.

Çetintaş, B.G. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities,* 5-2, 173-187.

Çetintaş, B. G. (2016). Zur entwıcklung eınes deutschsprachıgen masterstudıenengangs, der zur arbeıt und beratung ın bılıngualen kıtas und vorschulen qualıfızıert. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 0 (36),1-18.

Çıkrıkçı, S. S. (2010). Dıe zusammenfassungsstrategıen der bılıngualen und monolıngualen schüler ınnen. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 50(1), 145-162.

Demiray, F. (2015). İki dillilik bağlamında düzenek değiştirme olgusunun temel çerçeve modeline göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 26-39.

Demirel, G. (2019). İki dillilik ve Hollanda'daki iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri ve hâkim dilleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(3), 1312-1339.

Demirdöven, G.H. ve Okur, A.(2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitim Dergisi,* 5(4), 774-805.

Durmuşoğlu, G. (1990). İki-dilli sözlük oluşturmada paralel metin kavramının önemi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 75-78.

Eraslan, E. (2020). İki dilli küçük Kamus-ı Fransevî'nin sözlük bilimi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 4(12), 32-45.

Ergüt, S. E. & Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.

Erişti, S. D. & Belet, Ş. D. (2010). Teachers' and students' opinions about the ınteractive ınstructional environment designed for bilingual Turkish primary school students in Norway. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 1(1), 30-48.

Eryılmaz, E. (2021). İki dillilikte kültür edincinin ölçülmesine yönelik bir uygulama: İstanbul üniversitesi Almanca mütercim tercümanlık örneği. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi,* (13), 57-89.

Eveyik Aydın, E. (2014). Morphological awareness and reading comprehension: the case of an English-Turkish bilingual child versus a turkish monolingual child. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 1-47.

Fayyazı, V. , Rahmanı Sanganı, H. & Bahador, H. (2015). A comparative study of learning style preferences of monolingual and bilingual high school female students and the ımpact of such preferences on language learning achievement. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi,* 36 (3), 1137-1153.

Genç, S. (2016). Information transfer between bilingual speakers*, International Journal Of Social Sciences And Education Research,* 2(4), 1236-1247.

Gürbüz, O.(2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocuklarının Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki anadil eğitim politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 184-206.

Gözcü, L. ve Çolak, K.(2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 518-583.

Hacıpaşaoğlu, N. (2019). Batı Trakya Türk azınlığının iki dilli eğitim modeline yönelik bir değerlendirme. *Balkanistik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 0 (01), 81-96.

Hamamcı, Z. (2020). İki dillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi (DEDÇED)*, 1(2), 158-174.

Hamarat, H. & Ergin, B. (2020). İkinci dil eğitimi alan veya iki dilli ve ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 28 (6), 2497-2509.

Halitoğlu, V. (2021). Determination of the writing errors of bilingual Turkish students in france (example of lyon). *Participatory Educational Research*, 8(4), 297-320.

Halitoglu, V. (2020). Determination of errors in the writing samples of bilingual students studying in Dutch (the case of Rotterdam). *Journal Of Language And Linguistic Studies,* 16(3), 1547-1561.

İleri, E.(2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve eğitimde şans eşiği. *Die Gaste*, 3, 3.

İnan, K. & Demir, N. (2020). Kazakistan'da yaşayan iki dilli Ahıska Türklerinin dil seçimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (50), 165-171.

İnce, B., Topal, M. ve Eroğlu, S.(2015). İki dilli Türk öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fransa örneği. *International Journal of Language Academy,* 3(3), 167-183.

"İnceçay, G., Soruç, A. (2013). The role of oral language proficıency ın phonologıcal awareness of early bılınguals. *Novitas-Royal (Research On Youth And Language),* 7 (2). 106- 116. "

Kalı, G. , Özkaya, P. G. & Coskun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 50(230), 195-220.

Kan, M. O. & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 5(3), 519-533.

Karaağaç, G.(2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi,* 101(717), 222-228.

Kara, F.A. ve Ağırman, F.(2015). İki dillilik üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 894-903.

Karahan, F. (2004). İki dilli reklamlar ve sunulan kimlikler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 21 (2), 125-154.

Karapınar, Y. & Küçükavşar, A. (2021). Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(3), 911-930.

Kardaş, M.N. (2015). İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556.

Kardaş, M.N. (2015). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri ve yazma. *The Journal Academic Social Science Studies.* 37, 239-252.

Kardaş, M.N., Şahin, A. ve Görmez, E.(2017). Views of bilingual 7th grade students on aquarium ınstruction technique practices. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 5 (3), 477-501.

Kardaş, M.N. ve Görmez, E. (2017). The effect of aquarium method on the bilingual learners' Turkish speech anxietya. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (12), 1-30.

Kaya, M. ve Kardaş, M.N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-140.

Karslı, Y. & Karakelle, S. (2018). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki bağlantılar. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi,* 38(2), 171-200.

Keleş, N. A. & Sabuncuoğlu, O. (2021). The ımpacts of bilingualism on pre-schoolers. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 191-208.

Keskin, D. A. (1998). İki dilli sözlük bilgisi lexikographie ve dillerarası eşdeğerlik sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (5), 229-242.

Kesmez, A.(2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi yaşayan Diller Estitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.

Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(3), 2210-2231.

Kızıltaş, Y. & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.

Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi,* 11(2), 1012-1036.

Kızıltaş, Y. (2021). Orantısız öğretmen hareketliliği: iki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 4(2), 440-475.

Kizilmese, R. & Okur, A. (2020). Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi,* 3 (1), 64-92.

Kornilova, O. (2013). Problems of the french orthography ın the heterostructural languages ın teaching of the French language. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1 (19), 444-452.

Kuyumcu, E. (2014). İki dilli dil kullanımı üzerine bir vaka çalışması: bir çocuğun İsveççe ve Türkçe okuma-yazma ve söylev alışkanlıkları. *Bilig*, (70), 181-210.

Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251.

Maden Kalkan, Ç. (2021). Çin'deki azınlıklar için 20. yy. iki dilli eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (45), 49-62.

Mergen, F. & Kuruoğlu, G. (2016). Türkçe-İngilizce konuşan iki dilli bireylerin ikinci dillerindeki dilbilgisel ve anlamsal işlemlemelerinin karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 17 (1), 61-69.

Mergen, F. & Kuruoğlu, G. (2018). A comparison of bilinguals' lexical processing in their two languages. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (33), 149-155.

Mete, F., Yeşilyurt, E. ve Keskin, H. (2018). İki dilli türk çocukları için hazırlanan "Türkçe ve Türk kültürü" kitaplarında atasözü öğretimi. *IJLET,* 6(2), 174-183.

Minsafina, A. (2020). Tatar sözlükbiliminde iki dilli sözlükler: madde başı Rusça sözlükler. *Dilbilim*, (34), 15-25.

Neşe Arslan, H. (2014). The comparıson of the use of language learnıng strategıes of bılıngual and multılıngual students. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 57-75.

Oktar, L. (1993). İki dilli Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe yazılı anlatımlarında sözdizimsel yapılar. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (4), 83-87.

(Öner), E. Ş. Y. M., Yusupova, E. Ş. & Öner, M. (2011). XIX. yüzyıl iki dilli sözlükleri ve Tukay'ın dili. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi,* (32), 229-236.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 45, 279-290.

Öncül, V. & Öztürk, S. (2019). Çocuk dil gelişiminde iki dillilik (Çince-Türkçe örneklemi). *Mecmua*, (7), 44-61.

Özcan, F. H. (2017). Conversatıonal behavıors of monolıngual and bılıngual chıldren: a study on epısodes and ınıtıatıons. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 291-307.

Özgül Turgay, N. (2017). İki dilli Türkçe / Rumca şarkılarda ortak kelimeler ve güftelerde anlam. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 425-443.

Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki dilli ve tek dilli çocukların Türkçe dağarcığının karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11(25),265-277.

Özşen, A. , Çalışkan, T. , Önal, A. , Baykal, N. & Tunaboylu, O. (2020). An overview of bilingualism and bilingual education. *Journal Of Language Research,* 4 (1), 41-57.

Özpolat, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814.

Pekgenç, Y. & Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal Of Computer And Education Research,* 9 (17), 380-404.

Perk, D. & Zengin, D. (2021). Übersetzungsprobleme literarischer werke bei bilingualen studierenden: eine fehleranalyse anhand stefan zweigs romanen. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (45), 63-80.

Rezzagil, M. & Akman, B. (2014). 5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarında kullandıkları sesbilgisel süreçlerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 317-356.

Rollfs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*.

Ruhi, Ş. (1995). Studies on 'Turkish in a bilingual environment' presented at the ınternational conferences on Turkish linguistics: 1986-1994. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, 67-76

Sağın Şimşek,Ç. & Antonova Ünlü, E. (2021). At the syntax-pragmatics ınterface: acquisition of Turkish word order by Turkish-English, Turkish-German and Turkish-Russian bilingual children. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi,* Tek Dilli ve İki Dilli Topluluklarda Türkçenin Edinimi: Hatice Sofu Armağanı (Konuk Editörler: Feyza Altınkamış - Aslı Altan), 71-87.

Sarı, A. G. M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9),108-122.

Sönmez, H. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Avrupa'daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 12-33.

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.

Süverdem, F. B. & Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (25), 929-953.

Şahin, A., Kardaş, M.N. ve Görmez, E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi, *International Journal of Language Academy,* 5(3), 366-390.

Şeker, E. (2018). Bilingual acquisition of english and Turkish languages: a case study of a Turkish infant named Ertuğrul Dolunay. *Journal Of Language And Linguistic Studies,* 14(2), 183-192.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 4(4), 518-529.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına temel beceri ve temel değerlerin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 257-272.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1023-1036.

Şengül, K. & Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.

Şengül, K. & Yokuş, Y. (2021). İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *Asya Studies*, 5(17), 15-32.

Şimşek, M. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi üzerine bir inceleme. *Journal Of Turkology,* 31- Özel Sayı, 219-224.

Tahsin Deliçay, F. Y. (2011). Tek dilli ve iki dilli sözlükler (Arapça-Türkçe). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 11(2) , 63-85.

Taşkesenlioğlu, L. (2020). Eski Türk edebiyatı araştırmalarında bir kaynak olarak iki dilli latin harfli tarihî sözlükler. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (21), 361-391.

Temel, Z.F, Bekir, H.Ş. (2005), Erken çocukluk döneminde iki dillilik. *Türk Dili Dergisi*, Sayı: 637, 65-72.

Temel, F. , Genç, H. , Akpınar, Ü. , İnci, M. A. , Karakuş Özdemir, E. , Balcı, A. , Ertör, E. , Kaya, G. , Aktemur Gürler, S. , Kurupınar, A. & Ertürk, Z. (2021). "İki dilli çocuklar için Türkçe değerlendirme aracı (iç-tda)"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(3), 686-707.

Tercan, H. & Tercan, C. (2020). Erken yıllarda iki dilde eğitim: öğretmenlerin bakış açısıyla etki ve sonuçların incelenmesi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, 7(3), 239-259.

Tunçel, H. (2016). İki dilli öğretmen adaylarının ek ve fiilleri doğru kullanabilme becerilerinin ölçülmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 353-368.

Uluçam-Wegmann, A. I. (2014). Almanca-Türkçe iki dilli ve Almanca tek dilli öğrencilerin kişisel deneyim anlatısı metinlerinde duygu dünyasının sunumu. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11 (2), 21-42.

Uluçam – Wegmann A., İ. (2011). Interaktıon der lese- und übersetzungskompetenz bei den bılıgualen. *Dil Dergisi*, (152), 7-29.

Uluçam, A. İ. (2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, (135), 28-43.

Uluçam, I.A.(2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 135, 28-43.

Uyanık, A. (2017)."Almanya'da yaşayan Derebucaklıların günlük iletişimlerindeki iki dillilik". *Researcher*, C. 5, Sayı. 4, 68-74.

Uyar, G.(2012). İki dillilik(bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi,* (9), 21-25.

Varol, O. (2021). Kurmanci-Türkçe iki dilliliğin değişime açık ve sınırlı dilbilgisel alanları. *Kurdiname,* (4), 162-175.

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi,* Sayı: 135, 60-76.

Yalım Ege, H. & Şahin, K. (2020). Bilingualism in döver mahallesi in defne district of Hatay. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 220-233.

Yazıcı, Z. & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli / çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 47-61.

Yazıcı, Z. & Temel, Z. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.

Yeşilyurt, Ş.(2021). İki dilli Suriyeli göçmenlerin aile dili stratejilerine ilişkin görüşleri. *Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Uluslararası Dergisi,* 9(2), 360-378.

Yıldız, M. & Kılıç, V. (2020). In a cosmopolitan city facilitative factors of bilingualism and multilingualism in foreign language learning process. *International Journal Of Media Culture And Literature,* 6(1), 59-72.

Yıldız, C.(2010). Language dominance in Turkish German bilinguals methodological aspects of measurements in structurally different languages, International Journal of Bilingualism.

Yıldız, C. (2009). Almanya da ana dili olarak Türkçe öğretimi ve alman okullarındaki Türk çocuklarına yönelik eğitim uygulamaları, Semahat Yüksel Armağan Kitabı.

Yıldız, C.(2012). Die gegenwärtige situation des muttersprachlichen türkischunterrichts in deutschland aus der sicht der schüler, Marmara Türkiye-Almanya Araştırmaları Dergisi.

Yıldız. C.(2002). Batı Avrupa Türklerinin çocuklarının Türkçe öğretimi iki dilli eğitim ve Berlin modeli sorunlar ve çözüm önerileri, Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi.

Yılmaz, M.Y ve Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages Education and Teaching,* 1693-1701.

Yılmaz, M.Y.(2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies,* 9(3), 1641-1651.

Wu, H. & Garza, E. (2016). Pre-service bilingual/esl teacher ıdentity from a sociocultural perspective. *Journal Of Teacher Education And Educators,* 5(2), 172-191.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular

Çok dillilik ile ilgili akademik çalışmalar

Lisansüstü tezler

Acımaz, B. (2019). *Tıp dilinde çeviri odaklı çok dilli terimce çalışmaları.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Akkuş, M. (2013). *Çok dilli iletişimde anlama belirtkeleri: ünlemlerin işlevsel dilbilim çerçevesinde dillerarası bir incelemesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, M. (2002). *Çok dillilik bağlamında İtalyanca öğrenen üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ataş, Ş. (2017). *Mardin'de çok dillilik ve ana dili Arapça olan çok dillilerde kod değiştirimleri.* Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ateş, E. (2020). *Küreselleşmenin çok kültürlülük ve çok dillilik üzerine yansımaları.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Avdan, A.O. (2010). *Telefonlar kimin için çalıyor? Türkiye çağrı merkezi endüstrisi ve çok-dilli çağrı merkezlerinde işin deneyimlenmesi*. Boğaziçi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Bataklar, S. (2006). *Türkiye'deki çeviri bölümlerinin çok dillilik profilleri Avrupa Birliği kurumlarında çevirmenlik ve Türkiye'deki çeviri bölümlerinin çok dillilik açısından incelenmesi.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozer, E.M. (2021). *Çok dilli bir işyerinde dilbilimsel etnografi: Türkiye'de İngilizce eğitim veren bir devlet üniversitesindeki Japonca dil ofisi*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiçek, A. (1997). *1928 tarihine kadar yazılmış Fransızca-Türkçe, Türkçe-Fransızca ve çok dilli sözlükler üzerine bir dil araştırması*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Deniz, Ö. (2021). *Yerel ötesi kimliklerin dilbilimsel inşası: İstanbul'da yaşayan çok dilli Ugandalılar*. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ercan, A. (2016). *Çok dilli bireylerde dil kimlik ilişkisi ve iletişime etkisi (Elazığ örneği)*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Erden, M. (2011). *Akustik ve dilbilimsel parametrelerle çok dilli duygu tanıma.* Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, A.E. (2018). *Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejileri.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Göktentürk, T. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders materyalleri çok dilli bir sözlük örneği.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kabay, F.N. (2020). *Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda edebi metinlerin aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile öğretimi.* Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuyu, M. (2020). *Çok dilli çok kipli ön öğrenme ile görsel tabanlı temsillerin öğrenilmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Meriç, A. (2008). *Emine Sevgi Özdamar'ın çok dilli Mutterzunge adlı eserindeki çeviri sorunsalı.* Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Nyamdavaa, A. (2018). *Türkçe ve Moğolcanın birlikte yer aldığı çok dilli tarihî sözlüklerdeki ortak sözcükler.* Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

Özağaç, O. (2002). *Minimalist yaklaşımla Rusça-İngilizce-Türkçe çok dillilik.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara.

Sertdemir, B.A. (2017). *Eş zamanlı çeviri eğitiminin verimliliği ve geliştirilmesi - Türkiye'dekini tek dilli ve çok dilli çeviri eğitiminin karşılaştırılması.* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sohsah, G. (2016). *Derin öğrenme ile çok dilli, dağıtılmış kelime temsilleri.* İstanbul Şehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sönmez, E. (2021). *Söylemde eylemlilik araştırması: İstanbul'daki çok dilli İranlı göçmenler.* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Süleymanoğlu, N. (2019). *Prag'ın çok dilli yazarlarının dünya edebiyatındaki yeri.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Topuz, G. (2019). *Osmanlı Türkçesi devri çok dilli sözlüklerinden Lûġat-İ Erbaʿa (Arapça-Farsça-Türkçe-Yunanca) (inceleme-metin-Girit Yunancası sözlük).* İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, M. (2020). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde iki dilliliğin ve çok dilliliğin etkileri.* İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yığman, E. (2019). *Çok dilli öğrencilerin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenme hakkındaki inanışları üzerine toplumsal cinsiyetin etkisi.* Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zakarıa, S. (2021). *Motor öğrenimi açısından çok dilli ve tek hoparlörler arasındaki bilişsel farklar.* Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doktora tezleri

Ateşal, Z. (2018). *Tarihten günümüze çok dillilik.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bataklar, S. (2015). *Avrupa Birliği çok dillilik politikası'nın Avrupa yükseköğretim alanı'ndaki geçerliliği, uluslararasılaşma ve maastricht üniversitesi örneği.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ediboğlu Bartos, G. (2021). *Derin öğrenme tabanlı çevirimdışı etkileşimsiz el yazılı karakter tanıma sistemleri ile çok dilli el yazısı karakter veri seti.* Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.

Kahyaoğlu, N. (1998). *Çok kültürlülük çok dillilik ve interkültürel eğitim: İsviçre'de çok kültürlülük çok dillilik interkültürel eğitim ve Türk çocuklarının durumu hakkında bir araştırma.* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Khosh, A.K. (2015). *Eğitim ortamlarında çok dilli iletişim: Ortadoğu Teknik Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin durum çalışması.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçükali, E. (2021). *İkinci dil, üçüncü ve daha fazla dil öğrenenlere yönelik iki dilli ve çok dilli öğretmenler tarafından hazırlıklı ve hazırlıksız olarak kullanılan dillerarası geçişlilik pedagojileri.* Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yağcıoğlu, D. (2002). *Kuzey Kıbrıs `ta eğitimde İngilizce ve çok dillilik.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yardımcı, A. (2020). *Bir babaannenin kolonya kokusu: Türkiye'de yaşayan çok dilli dil öğrencilerinin dilleri arasındaki etkileşime dair bir alan çalışması.* Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Makaleler

Acar, E.(2020). Çok dilli bir sözlük incelemesi: Tercüman'ül Lügat. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 22, 233-279.

Atbaşı, F. & Başer, E. (2013). *Kitap tanıtımı: çok dilli eğitim yoluyla toplumsal adalet. Mülkiye Dergisi*, 37(2), 195-198.

Arslan, M. (2020). Mobil öğrenme bağlamında çok dilli konuşma kılavuzu uygulaması: Türkçe-Boşnakça-İngilizce örneği. *Journal Of Research İn Turkic Languages,* 2(1), 1-20.

Bayyurt, Y. , Kurt, Y. , Öztekin, E. , Guerra, L. , Cavalheiro, L. & Pereira, R. (2019). English language teachers' awareness of English as a lingua Franca in multilingual and multicultural contexts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, ELF, Migration and English Language Education: Sociolinguistics and Pedagogical Issues (Edited by Yasemin Bayyurt and Éva Illés) 185-202.

Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 52 (3), 943-966.

Ciğerci, F. M. & Tezcan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının "çok dilli sınıflarda öğretim" dersine yönelik görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 110-123.

Çelik, N. & Günay, V. D. (2020). Yaşamöyküsel yöntem: dil öğrenen kişiyi dinlemekten çok dilli konunun yorumbilimine. *Turkophone,* 7(3), 1-17.

Dincer, A. (2018). Motivational factors in multilingual students' learning additional languages: the case of English and Turkish. *Eurasian Journal of Applied Linguistics,* 4(2), 275-299.

D. E. Taşar, Ş. Ozan, S. Kutal, O. Ölmez, S. Gülüm, F. Akca ve C. Belhan. (2021). "Performance trade-off for bert based multi-domain multilingual chatbot architectures". *Journal of Artificial Intelligence and Data Science,* c. 1, sayı. 2, ss. 144-149.

Erduyan, İ. (2019). "I mean, ı like English even better than Turkish": English-Speaking German-Turkish students as multilingual transnationals. eurasian journal of applied linguistics, ELF. *Migration and English Language Education: Sociolinguistics and Pedagogical Issues (*Edited by Yasemin Bayyurt and Éva Illés), 255-268.

Erkınay Tamtamış, H. K. & Aydoğan, A. (2021). Çok kültürlülük ve çok dillilik bağlamında Midyat. *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 334-355.

Günay, V. D. (2016). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone,* 2(1), 68-72.

İnci Kavak, V. (2019). Teaching English to young learners in a british multilingual classroom. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 8(3), 609-634.

Initiative, H. (2019). Bilimsel iletişimde çok dilliliğe ilişkin Helsinki girişimi (Z. Taşkın, Çev.). *Türk Kütüphaneciliği,* 33 (3), 206-207.

Kardaş, M.N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies,* 10/7, 541-556.

Kahveci, A. (2016). Fen ve mühendislik alanlarında kariyer: eğitim sürecinde kız öğrenciler ve çok dilli/çok kültürlü öğrencilerin deneyimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29 (1), 25-73.

Kan, A. (2019). Nasandina pirtûkan-çok dilli sözlük- ferhenga pirzimanî- ferhenga zafziwan- ferhengî fireziman- زبان چند. هنگ فر. *Kurdiname*,(1), 77-88.

Kıran, A. (2020). Speaking the enemy's language: representations of multilingualism and translation in crimean. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi,* (28), 110-125.

Kojabayevna, R. B. (2019). Kültürlerarası iletişim: Kazakistan'da çok dillilik sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (7), 317-321.

Madran, C. Y. (2009). The heteroglossia in wutherig heights. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 49 (2), 203-221.

Nepi, R. (2017). Erken çocuklukta çok dilli bir sınıftaki İtalyanca L2. *Rumeli de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3, 15-21.

Neşe Arslan, H. (2014). The comparıson of the use of language learnıng strategıes of bılıngual and multılıngual students. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 57-75.

Öncü, M. T. (2013). Der umgang des übersetzers mıt mehrsprachıgen texten am beıspıel von theodor fontanes effi brıest. *Humanities Sciences,* 8(1), 51-71.

Özen, A. (2018). Çok dilli Kapadokya mobil turist rehberliği bilgi sistemi önerisi. *Verimlilik Dergisi,* (1), 117-140.

Özgüzel, S. (2014). Batı Avrupa'da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi çok dillilik, çok kültürlülük ve dünya bireyi olmak. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (4), 143-152.

Özşahin, M. & Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). Çok dilli devlet şartlarında ana dili eğitimi: Başkurt Türkçesi örneği. *Gazi Türkiyat*, (27), 71-83.

Öztekin, E. & Haznedar, B. (2015). Dillerarası etkileşim: çok dilli ortamlarda söz dizimsel gelişim ve nesne düşürme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 37-47.

Öztürk, F.(2013). Kırgızca yazım kılavuzları-iki ve çok dilli sözlükler. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 6(6):915-944.

Payant, C. & Jutras, D. (2019). Doctoral candidates' motivation for using french for research publication purposes in a multilingual environment. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi,* Special Issue: L2 Writing in Diverse Contexts, 3-16.

Peler, G. Y. (2017). Üç ülkeye bölünmüş çok dilli bir halk: Hamniganlar ve dil durumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi,* 155-170.

Süverdem, F. B. & Hamurcu, Z. Ş. (2021). Fransa'da yaşayan Türkçe-Fransızca iki dilli Türk öğrencilerin çok dilli dağarcığı üzerine bir dil portresi çalışması. *Rumeli De Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (25), 929-953.

Şahin, E. Y. & Ergin, A. E. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen tek dilli ve çok dilli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 0 (66), 745-760.

Şakar, R. (2019). Multilingual and multi-cultural cities: the example of moscow and İstanbul, *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 7(4), 380-391.

Şaş, A.K. (2019). 17. yüzyıla ait çok dilli bir sözlük: Terceme-i Lûgat-ı Hindî. *Turkish Studies Language And Literature,* 14(2), 891-903.

Sözen, N. (2020). Çok dilli bir sınıfta dik temel harflerle okuma yazma öğretimi: bir durum çalışması, *Turkish Studies Educational Sciences* Cilt 15 Sayı 3(Cilt 15 Sayı 3):2047-2062.

Tarım, Ş. D. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education / okul öncesi öğretmen adaylarının çok dilli eğitim üzerine görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 11(2), 589-609.

Tufan, Ş. (2015). On multi-ethnicity, multilingualism and language policy in the republic of macedonia. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(2), 75-89.

Yazıcı, Z. & İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli / çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları,* 3(3), 47-61.

Yıldız, M. & Kılıç, V. (2020). In a cosmopolitan city facilitative factors of bilingualism and multilingualism in foreign language learning process. *International Journal of Media Culture and Literature,* 6 (1), 59-72.

Yıldız, C., & Heppınar, G. (2015). Einstellung angehender Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit von Kindern Eine qualitative Untersuchung nach der Grounded Theory. Migration Und Kulturelle Diversität Tagungsbeiträge Des XII. *Internationalen Türkischen Germanistik Kongresses*, 2(1), 191–204.

Yılmaz Şaşmaz, A. , Yılmaz Şaşmaz, A. & Maden Kalkan, Ç. (2021). Geçmişten günümüze çok dilli bir bölge: Hong Kong örneği. *Rumeli De Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (24), 987-1003.

Yılmaz, Y. (2019). Transkripsiyon metinlerinde çok dilli eserler: sözlükler, gramer kitapları, rehberler. *Rumeli de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 79-95.

Zalutskaya, S. P. S. (2013). Educating an ındividual ın a polylingual environment Yakutia – as a case study. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(19), 485-491.

Sonuç ve tartışma

İki dillilik ve çok dillilik alanında yapılan bilimsel çalışmaların tür olarak frekans ve yüzdelik dağılımını ve bu alanda meydana getirilen eserlerin kaynakçasını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İki dillilik üzerine 1923'ten 2022 yılına kadar (2022 yılı dahil değil) 280 adet çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan %55'inin makale (f=159), %37'sinin yüksek lisans tezi (f=98) ve %8'inin ise doktora tezi (f=23) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların frekans ve yüzdelik değerleri incelendiğinde "yüksek lisans tezi" ve "makale" türünden çalışmaların nicelik bakımından kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Buna karşılık "doktora tezi" düzeyinde çalışmaların nicelik olarak az olması dikkat çekici bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Tüm yıllara dağılımı incelendiğinde iki dillilik üzerine yapılan çalışmaların az olduğu söylenebilir ancak son yıllarda bu alandaki çalışmalarla ilgili bir artışın olduğunu da söylemek mümkündür. Bu alanda en az çalışmanın yapıldığı %8'i (f=23) doktora tezleridir. Doktora tez çalışmalarında iki dillilikle ilgili çalışmalara daha çok yer verilmesi iki dilliliğe verilen önemin anlaşılması açısından önemli olabilir.

Çok dillilik üzerine 2022 yılına (2022 yılı dahil değil) kadar 79 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %54'ünün makale (f=43), %36'sının yüksek lisans tezi (f=28) ve %10'unun de doktora tezi (f=8) olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Çok dillilikle ilgili yapılan çalışmaların frekans ve yüzdelik değerleri incelendiğinde "yüksek lisans tezi" ve "makale" türünden çalışmaların nicelik bakımından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak çok dillilik alanında doktora düzeyindeki çalışmalara yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir.

İki dillilikle ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde yıllar ilerledikçe bu alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. İki dillilikle ilgili alan yazında ulaşılan ilk çalışmanın 1988 yılında yapılan bir yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. 1988-2000 yılları arasında iki dillilik ile ilgili alan

yazında toplam 11 çalışma (f=11), 2001-2003 yılları arasında toplam 5 çalışma (f=5), 2004-2006 yılları arasında toplam 9 çalışma (f=9) yapıldığı tespit edilmiştir. 2007-2009 yılları arasında toplam 14 çalışma (f=14) yapılırken 2010-2012 yılları arasında ise toplam 23 çalışmanın (f=23) yapıldığı görülmektedir. 2013-2021 yılları arasında iki dillilikle ilgili 218 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artış olduğunu söylemek mümkündür.

Çok dillilik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alandan yapılan ilk çalışmanın 1997 yılında yapılan bir yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. 1997-2000 yılları arasında çok dillilik ile ilgili alan yazında toplam 2 çalışma (f=2), 2001-2003 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4), 2004-2006 yılları arasında toplam 1 çalışma (f=1) yapıldığı tespit edilmiştir. 2007-2009 yılları arasında toplam 4 çalışma (f=4) yapılırken 2010-2012 yılları arasında da toplam 2 çalışma (f=2) yapılmıştır. 2013 yılından itibaren çok dillilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğunu söylemek mümkündür. 2013-2021 yılları arasında çok dillilik üzerine 66 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Özellikle son yıllarda iki dillilikte olduğu gibi bu alanda da yapılan çalışmaların sayılarında önemli bir artışın olduğunu söylemek mümkündür.

Son yıllarda teknoloji alanındaki ilerlemelere paralel olarak iletişim alanında önemli gelişmelerin meydana geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim bu gelişmeler ışığında yeryüzünde meydana gelen siyasi, sosyal ve ekonomik olaylar sadece ortaya çıktığı yerleri değil aynı zamanda dünyanın birçok yerini etkilemektedir. Bu durum dünyanın birçok bölgesinde sığınmacı ve mültecilerin sayılarında önemli ölçüde artışa neden olmaktadır Meydana gelen sorunların çözüme kavuşturulmamasından ötürü sığınmacılar ve mültecilerin durumu kalıcı bir hal almaya başlamıştır. Böylece toplumda var olan iki dillilik veya çok dillilik durumu sürekli bir şekilde artış göstermektedir. Bu durumun araştırmacıların son yıllarda iki dillilik ve çok dillilik üzerine çalışmalara yönelmelerine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan çalışmalarda son yıllarda geçmiş yıllara nazaran önemli orandan bir artış olduğu gözlemlense de nicelik açısından bu çalışmaların yeterli seviyede olduğunu söylemek mümkün değildir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde iki dillilik veya çok dillilikle ilgili herhangi bir kaynakçanın hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın alanda ilk olması bu yönüyle önem arz etmektedir.

2000 yılından sonra Avrupa Birliği ile ilgili başlatılan reformlar, Türkiye'nin bulunduğu coğrafyanın jeopolitik konumu, son dönemlerde Türkiye'de sosyal, siyasi ve ekonomik alanda meydana gelen ilerleme ve gelişmeler, bölgede rol belirleyici bir ülke konumuna gelmesi önemli ölçüde göç almasını sağlamıştır. Bölgede önemli bir aktör konumuna gelen Türkiye'nin geçmişten gelen iki dilli ve çok dilli nüfusunda büyük bir artış olmuştur. Bu durum iki dillilik ve çok dillilik alanında önemli artışlar olmasını sağladığı söylenebilir. Nitekim Avcı ve Kurudayıoğlu (2022) yaptıkları çalışma sonucunda iki dillilikle ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun 2000'lerden sonra artmaya başladığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla ilgili çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

İki dillilik ve çok dillilik alanında yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale ve kitap türünde daha fazla çalışma yapılabilmesi için araştırmacılar teşvik edilmeli, bu alanda yapılan çalışmalar desteklenmelidir.

İki dillilik ve çok dillilikle ilgili daha çok veri tabanının tarandığı daha kapsamlı bir kaynakça hazırlanabilir. Hatta bu alanda yurt dışında yapılan kimi çalışmalarla ilgili de bir kaynakça hazırlanabilir.

Kaynakça

Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil.* Ankara: TDK Yayınları.

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2021). *Yazılı ve sözlü anlatım (28. Baskı).* Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ateşal, Z. (2017). İki dilliliğin sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (8), 43-52.

Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.

Başkan, Ö. (1967). *Lengüistik metodu.* İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Company.

Bulut, M., Orhan, S., Kırbaş, A. (2012). Okuma eğitimi üzerine bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 1, 19-36

Cengiz, K. (2009). Hatay'da iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 190-208.

Çiftci, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Çiftci, Ö.; Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies,* 13 (28), 265-339.

Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.

Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4 (3), 888-937.

Ergin, M. (1976). *Türk dili dersleri- I.* İstanbul: MEB Yayınları.

Erol, T. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.). *İki dillilikte bellek ve biliş* içinde (s. 81-105). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

European Commission. (2007). Final report: *High level group on multilingualism*. Luxembourg: European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/ policies/lang/doc/multireport_en.pdf

Göçer, A.; Tabak, G.; Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.

Grosjean, F. L, P. (2013) *The psycholinguistics of bilingualism*. UK: Wiley-Blackwell.

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi (11.Baskı).* İstanbul: Pegem yayınları.

Haugen, E. (1953). *The norwegian langauge in america: a study in bilingual beaviour.* Philadelphia: Penn., University of Pennsylvania Press.

Kara, Ö. T. ve Şıhanlıoğlu, Ö. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.). *İki dillilik, çok dillilik ve türleri* içinde (s. 31-55). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. & Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 21-32.

Kardaş, H. ve Kaya, M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi,* 7 (1), 69-92.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, M. ve Erol, T. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları (2009 ve 2018 öğretim programları)* içinde (s. 205-228). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. Çukurova Araştırmaları, 6(1), 126-140.

Koç. N. (1996). *Yeni dil bilgisi.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches wörterbuch 1-2-3,* Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg.

Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.

Milambiling, J. (2011). Bringing one language to another: Multilingualism as a resource in the language classroom. *English Teaching Forum*, 1, 18-35.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Social Science Studies*, 279-290.

Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonuyla ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 269- 283.

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.

Şahin, A., Kardaş M.N., Görmez E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy,* 5 (3), 366-390.

Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Tunagür, M. (2021). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. A. Karabulut ve M. Tunagür (Ed.). *İki dillilere yönelik eğitimin temel kavramları* içinde (s. 13-30). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

38. Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde bazı rüzgâr terimleri üzerine inceleme

Muhammed Ali İsmail FAKİRULLAHOĞLU[1]

APA: Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2022). Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde bazı rüzgâr terimleri üzerine inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 635-651. DOI: 10.29000/rumelide.1222075.

Öz

Eski Türklerin tarihî dönem içinde, farklı coğrafi bölgelerde, doğayla iç içe bir yaşam tarzını benimsedikleri bilinmektedir. Eski Türklerin yerleşim yerlerinde kaşı karşıya kaldıkları önemli doğa olaylarından biri de rüzgârlardır. Türk dilinin günümüze ulaşan tarihî metinlerinde, eski Türklerin doğa olaylarıyla ilgili zengin bir söz varlığına rastlanabilmektedir. Eski Türklerin gündelik hayatında rüzgâr ve rüzgârın çeşitli niteliklerini karşılayan kelimeler de Eski Türkçe döneminden itibaren yazılı kaynaklarda tanıklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde rüzgârın daha çok halk bilimi alanında yapılan ilmî çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Diğer yandan dil bilim araştırmalarında ise rüzgâr ve rüzgâr kavram alanına ait söz varlığı üzerine yapılmış bazı önemli çalışmalar bulunmaktadır. Türk dillerinde (Eski Türkçe, Orta Türkçe) 'rüzgâr' kavram alanında gelişmiş *bora, esin*, *tipi, yel* vb. kelimeler günümüze ulaşarak birçok Türk yazı dillerinde ilk şekil ve anlamıyla korunup kullanılmaktadır. Bu makale kapsamında, tarihî Türk lehçelerinin zengin söz varlığı içinde başlıca rüzgâr terimlerinden *bora (boran), esin, tipi, yel* kelimeleri incelenmiştir. Çalışmanın amacı, ele alınan rüzgâr terimlerini tarihî-karşılaştırmalı yöntemle incelemek, ilgili terimlerin biçim, anlam ve etimolojik özelliklerini ortaya koymaktır. Çalışma esnasında, söz konusu terimlerin, tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde görülen şekil ve anlamları verilmiş, uğradığı değişim, dönüşüm, işlev ve kullanım alanları belirlenmiştir. Böylece, eski Türk yazıtları ve sonrası dönem Türkçesinde bu terimlerde gerek yapı ve gerekse anlam bakımından önemli ölçüde benzerlikler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri, anlam bilim, etimoloji, söz varlığı, rüzgâr

An examination on some wind terms in historical and Contemporary Turkish dialects

Abstract

It is known that the ancient Turks adopted a lifestyle intertwined with nature in different geographical regions throughout the historical period. One of the important natural events that the ancient Turks faced in their settlements is the winds. In the historical texts of the Turkish language that have survived, one can encounter a rich vocabulary about the natural events of the Ancient Turks. Wind and terms related to wind in the daily life of Old Turks have also been witnessed in written sources since the Old Turkish period. When the relevant literature is examined, it is detected that the wind is mostly the subject of scientific studies in the field of folklore. On the other hand, there are some important studies on the vocabulary of the wind and wind concept field in linguistics studies. In the Turkic languages (Old Turkish, Middle Turkish) the words such as *bora, esin*, *tipi, yel* developed in the concept of 'rüzgar' (wind) have reached the present day and are used in many Turkish written

[1] Öğr. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü (Yalova, Türkiye), m.fakirullahoglu@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6675-8207 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222075]

languages in their original form and meaning. In this article, the main wind terms bora (boran), esin, tipi, yel are analyzed in the rich vocabulary of Historical Turkish dialects. The aim of the study is to examine the wind terms discussed with the historical-comparative method and to reveal the form, meaning and etymological features of the related terms. During the study, the shapes and meanings of these terms in historical and contemporary Turkish dialects were given, and their changes, transformations, functions and usage areas were determined. Thus, it has been identified that there are significant similarities in terms of structure and meaning in these terms in the old Turkish inscriptions and the Turkish of the later period.

Keywords: Historical and contemporary Turkish dialects, semantics, etymology, vocabulary, wind

Giriş

Eski Türklerin yüzyıllar boyunca geniş bir coğrafi alanda doğayla iç içe yaşamlarını sürdükleri bilinmektedir. Türk boylarının yaşadıkları bölgede karşılaştıkları doğa olaylarından biri de havanın doğal akıntısı olarak tanımlanan rüzgârlardır. (Baykara, 1997, s. 968). Halk anlatılarında rüzgârlar, varlıkları aynı zamanda kâinatı var eden dört veya beş unsurdan biri olarak görülmektedir. Rüzgârın insanlarla mistik bağının olduğu düşüncesi, tanrı ve ruhların hâkimiyetinde olduğuna dair birtakım inanışlar, Türk mitolojisi ve kültür yapısında yer almıştır. (Uğurcan, 2021, s. 69-75). Bununla birlikte mevsimden mevsime değişen rüzgârların atlı göçebelerin ve avcıların yaşam alanının belirlenmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. (Ögel, 1995, s. 300; Baykara, 1997, s. 970). Eski Türk yazıtları ve sonrası dönem Türkçesinde, havanın hareketli hâli olan 'rüzgâr' kavram alanına ait terimler önemli bir yer tutmuştur. Ayrıca, Eski yazıtlardan sonraki dönemde, Budizm, Manihaizm ve Hristiyanlığın Nasturi koluna mensup Türklerin yazdıkları metinlerde doğa olaylarıyla ilgili dilsel malzeme, Türk dilinde zengin bir yazın kültürünü oluşturmaktadır (Aydın, 2022, s. 7).

Mitolojik algıların önemli bir parçası olan rüzgârın daha çok halk bilimi alanında yapılan ilmî araştırmalara konu olduğu ve anlatılarda yer aldığı görülmektedir. (bk. Baykara, 1997; Ögel, 1995; Temiz, 2007, Uğurcan, 2021) Diğer yandan modern dil bilim sahasında ise rüzgâr ve rüzgâr kavram alanına ait söz varlığı üzerine yapılmış bazı önemli çalışmalar bulunmaktadır. (bk. Güngör, 2020; Pekacar 2017; Sinor, 1977; Şirin 2020; Tenişev 1997). Eski Türk yazıtları ve sonrası dönem Türkçesi üzerinde çalışanların, esasen benzeri konulara yoğunlaşması, bu büyük külliyata ait doğa ile ilgili malzemenin daha kapsamlı şekilde işlenememesinin en büyük nedenlerinden biridir (Aydın, 2022, s.7).

Tarihî Türk dillerinde (Eski Türkçe, Orta Türkçe) 'rüzgâr' kavram alanında gelişmiş *bora, esin*, *tipi, yel* vb. kelimelerinin anlam izlerine hemen hemen tüm tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde rastlanabilmektedir (Atalay DLT IV, s. 195; Caferoğlu, 2021, s. 76; Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 910; Kaya, 2021, s. 274; Tekin, 2020, s. 92). Bugün Türk dilinde yaygın şekilde kullandığımız rüzgâr kelimesi, ilk olarak *rūzgār* biçiminde Karahanlı Türkçesinin önemli dil yadigârlarından *Atabetü'l-Hakayık*'ta ve bu döneme ait Ku'ran çevirilerinde tanıklanmaktadır (Arat, 2006, s. 73; Ata, 2019: s. 598). Söz konusu tarihî metinlerde kelime bugünkü "esinti, yel" anlamından farklı şekilde "zaman, vakit, müddet" anlamıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan, Köktürk yazı sistemi yazılmış metinler yanında Manici ve Budacı çevrede yapılan çeviri veya uyarlama niteliğindeki eserlerdeki bu zengin dilsel malzeme, Türk dilindeki doğa olaylarıyla ilişkili bu terimlerin incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Bu makalede, Türk dilinin tarihî dönemlerinden itibaren tanıklanan ve rüzgâr söz varlığına ilişkin değerlendirmelerin yapılmasına olanak tanıyan *bora (boran), esin, yel* ve *tipi* kelimeleri üzerinde

durulmuştur. Makaleye konu olan bu kelimelerden *yel, esin* ve *tipi* Bahaeddin Ögel (1995)'in *Türk Mitolojisi II* adlı kitabından belirlenmiştir. Ögel, çalışmasında *Rüzgârlar ve Çeşitleri* alt başlığıyla bu terimleri mitolojik unsurlar bakımdan değerlendirmiştir.[2] Ayrıca, Ögel'in başlıca bu başlıkta söz etmediği, Köktürk harfli Türk yazıtlarda en eski şekli **bor* biçimden türetilen **bor(a)* rüzgâr terimi, bu çalışmada ele alınmıştır. Bugüne kadar kelimenin okuma ve anlamlandırılmasıyla ilgili tartışmalar sonlanmamıştır. Söz konusu kelimenin çözümlenmesindeki güçlüğün önemli nedenlerinden biri, *bor* aslî şeklinin daha sonraki dönemlerde bazı tarihî Türk lehçelerinde yaygın olarak tanıklanmamış olmasıdır. Makalede bu kelimeyle ilgili önceki okuma, anlamlandırma ve etimoloji önerilerine yer verilmiş ve bu açıklamalardan hangisinin daha muhtemel olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın amacı, ele alınan rüzgâr terimlerini tarihî-karşılaştırmalı yöntemle incelemek, ilgili terimlerin anlam, biçim ve etimolojik özelliklerini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında yer alan terimlerin tarihî Türk dillerinde ve çağdaş Türk lehçelerinde görülen şekil ve anlamları verilerek, uğradığı değişim, dönüşüm, işlev ve kullanım alanları belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda incelemenin genel değerlendirilmesi yapılarak bu terimlerin durumu hakkındaki sonuçlara değinilmiştir. Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde tanıklanan rüzgâr terimlerinin incelenmesi aşağıda alfabe sırası ile verilmiştir:

1. bor(a), boran "şiddetli kar fırtınası, fırtına, bora, kasırga"

Eski Türkçeden günümüz çağdaş lehçelerine değin değişik ses hadiseleriyle **bor* > *bora* (~ *bura*) kelimeleri ve türevleri "fırtına" anlamıyla tanıklanabilmektedir. Kökeni tartışmalı kelimelerden *bora* hakkında baskın görüşlerden biri bu kelimenin "fırtına" anlamındaki **bor*'la ilgili olduğu yönündedir.

Eski Türkçe dönemi yazılı kaynaklardan Kül Tegin ve Bilge Kağan Yazıtları'nda ***bor*** kelimesi ilk kez şu cümlelerde geçmektedir:

> *türg(i)ş k(a)g(a)n süsi bolçuda otça* ***bor****ça k(ä)lti* "Türgiş Kağan'ının ordusu Bolçu'da ateş (ve) fırtına gibi (üzerimize) geldi." **(KT D 37)**
>
> *türg(i)ş k(a)g(a)n süsi otça* ***bor****ça k(ä)lti* "Türgiş Kağan'ının ordusu ateş (ve) fırtına gibi (üzerimize) geldi." **(BK D 27)**

Yazıtlardaki bağlamdan hareketle *otça* ***bor****ça* kelime ikilisinin Türgiş Kağan'ının ordusunu tasvir etmek amacıyla kullanıldığı açıktır. Ancak, dil bilimciler arasında *otça borça* ibaresinde geçen *bor*'un "fırtına, kar fırtınası vb." şeklinde okunması ve anlamlandırılması hâlâ tartışmalıdır. Kelime ikilisi hakkında şimdiye kadar çeşitli okuma ve anlamlandırma önerileri ortaya koyulmuştur. Bu önerilerden ilki yazıtları neşreden Radloff'a (1985) aittir. Radloff (1895, s. 21-23), kelimeleri *otça burça* şeklinde okuyarak "her yönden, dört yandan" ile anlamlandırır. Radloff'un bu önermesinde *otaça* ve *buraça* kelimelerinin ayrılma (çıkma) hâl ekiyle verilmesi ve özellikle de *otaça* (*?*) kelimesinin yorumlanma biçimi araştırmacılar tarafından kabul görmez.

Thomsen (1896, s. 94-110), Radloff'un okuma ve anlamlandırma önerisine karşı çıkarak sorunlu kelimelerin önce *otça* "ateş gibi" ve *bur(a)ça* "fırtına" biçiminde okunmasını önerir. Thomsen'in ilk okuma önerisinde kelimenin Türk dillerinde sıklıkla tanıklanan *ot* "ateş" ile birleştirilmesi makul karşılanır. Buna karşın çalışmamıza konu olan ikinci kelimeyi *bur(a)ça* "fırtına gibi" şeklinde okuması yeni bir yorumdur ve Türk dillerinde *bura* "fırtına" biçimine rastlanmaz. Thomsen, daha sonra bu

[2] Ögel, *Türk Mitolojisi II* adlı çalışmasında, Türklerin diğer insanlar gibi rüzgârları tanıdığını ve geldikleri yöne göre yöneldiklerini ifade eder. Mitoloji ile ilgili bu kitabında, Türklerin daha çok doğa olayları karşısında zihin ve hayallerinde beliren his ve düşünceler üzerinde durulacağını dile getirerek başlıca rüzgâr çeşitleri olarak şunları sayar: 1. yel 2. esin 3. tipi. (Ögel, 1995, s. 308).

okuma önerisini düzelterek kelimeyi *borça* (veya *burça*) şeklinde okuyup Kazak Türkçesinde "(hava) kar fırtınasına veya tipiye çevirmek" anlamında kullanılan *bora-* fiiliyle ilişkilendirir. Thomsen, bu fiilin kökenini Türkçede bugün izine rastlanılmayan ancak geçmişte "fırtına, kar fırtınası" anlamında kullanılan *bor* kelimesine dayandırır.

Orkun (1936, s. 46-62) *Eski Türk Yazıtları* adlı eserinde ibareyi *otça borça* olarak okuyup "ateş ve su gibi" anlamında yorumlar. Ramstedt (1949, s. 151) ise *otça borça* okunuşu benimseyerek kelime ikilisinin anlamını "bozkır yangını ve kum fırtınası gibi" olarak verir. Ayrıca, Türkçenin arkaik kelimelerinden olan *bor* kelimesini Moğolca *bor* "toz, kum", Mançuca *buraki* "ay", Yakutça "toz, kum" biçimleriyle ilişkilendirir. Malov (1951, s. 32, 41) Orkun'un ileri sürdüğü görüşe benzer şekilde ibareyi *otça borça* "ateş ve şarap gibi" ile anlamlandırır.

Tekin, Orkun ve Malov'un anlamlandırma önerilerine karşı çıkarak Türk dilinde **bor* kelimesinin "su" anlamına rastlanılmadığını ve kelimenin cümledeki bağlamı esas alındığında düşman ordusunun "şarap gibi" gelmesinin izaha muhtaç olduğuna vurgu yapar. Tekin, kelime hakkında yapılan bu okuma ve anlamlandırmalar içinde Thomsen'in yorumunun daha tutarlı olduğunu belirterek *otça borça* ibaresini "ateş ve fırtına (gibi)" ile açıklar. Ayrıca, Doğu Türkçesi *bora-* ve Kırgızca *boro-* (<**bor-a-*) fiillerinin kökü olan **bor*'un bugün Türk dili ve lehçelerinde bulunmadığını ancak, bu kelimenin Eski Türkçede yer almadığı anlamına gelmediğini belirtir. Dolayısıyla, Eski Türk Yazıtlarındaki **bor* gibi birtakım kelimelerin de tarihi süreç içerisinde, bugün hiçbir dil ve lehçede yaşamadığına dikkat çeker (Tekin, 2020, s. 92). Clauson, *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish* adlı etimolojik sözlüğünde *bor* kelimesini "şarap" olarak izah eder ve kelimede yer alan {+çA} ekini eşitlik durumu olarak gösterir (Clauson, 1972, s. 357).

Doerfer, kelimeyi okuyup yorumlarken Thomsen ve Malov'un görüşlerini dikkate almaz ve bu kelime için yeni bir anlamlandırma önerisi sunar. Daha önceki okumalardan farklı olarak "fırtına" ve "şarap" anlamında kullanılan *bor* kelimesinin aslında "fırtınadan geriye kalanlar" anlamına gelen *bur* şeklinden geldiğini belirtir. Doerfer, *bur* kelimesinin de Eski Türkçe döneminden kalma arkaik bir kelime olduğunu ve bugün Altaycada *pur* biçiminde saklandığını ifade eder. Kelime ikilisi için *otça burça* "ateş ve döne döne yükselen kül gibi" karşılığını vererek *bor* kelimesini Teleütçe *pur* ve Kırgızca *bur* biçimleriyle karşılaştırır (Doerfer, 1963, s. 220).

Stebleva (1965, s. 81, 95, 119, 134), ifadeyi *otça boraça* "ateş ve yağmur (fırtına) gibi" olarak anlamlandırır ancak, kelimeyi neden *bora* şeklinde okuduğuyla ilgili bir görüş belirtmez. Aydarov (1971, s. 299), *borça* kelimesini önce Stebleva'nın anlamlandırdığı şekilde ele alır. Daha sonra bu anlamlandırma önerisinden vazgeçerek *otça boraca* "ateş ve fırtına gibi" olarak yorumlar. D. Sinor (1977), *An Altaic Word for 'Snowstorm'* adlı çalışmasında *bor* kelimesinin anlamını "fırtına, (belki) kar fırtınası" olarak açıklar. Sinor (1977, s. 220), Türkçe *bor* kelimesi ve türevlerini dört farklı grupta ele alır: a) *bor (bur)/ bora (bura)* b) *boran/ buran* c) *boraɣan (buraɣan)* d) *purɣa*. Ayrıca, bu şekillerin *bor* şeklinden türediğini ve çağdaş Türk lehçelerinde *bora-* "fırtına çıkmak" anlamında korunan fiilin *+A-* isimden fiil yapma ekiyle bu kökten türemiş olabileceğini belirtir (Sinor, 1977, s. 219-232). Kononov, yazıtlarda geçen *otça borça* ibaresini "ateş gibi, fırtına gibi" olarak yorumlar (Kononov, 1980, s. 136). Vásáry, Kononov'un önerdiği anlamlandırmaya benzer şekilde *otça borça* kelimelerini "ateş ve fırtına gibi" olarak açıklar. Vásáry, "fırtına, kar fırtınası" anlamlarını karşılayan **bor* kelimesinden *bora-* "(hava) fırtınalı olmak" fiilinin türediğine dikkat çeker. Ayrıca, Kazakça *borasın* "tipili yel" ve bazı Türk lehçelerinde görülen *boran* "fırtına, bora, kasırga" ve *boraġan* "kasırga, fırtına" biçimleri **bor* kelimesine dayandırır (Vásáry, 1993, s. 125).

Şçerbak (1975, s. 90), *otça borça* kelime ikilisini "ateş ve bozkırdaki kar fırtınası gibi" biçiminde anlamlandırır. Ayrıca, **bor* kelimesinin günümüzde sadece Yakutçada *buor* "(soğuk için) güçlü, şiddetli, sert" anlamında kullanıldığını ifade eder (Şçerbak, 1975, s. 90).

Adamoviç (1996, s. 168-172), ibareyi *ōtça bōrça* şeklinde okur ve "büyük bir ateş gibi, büyük bir yangın gibi" ile yorumlar. Yazar, *bōr* "ateş" anlamında verdiği kelimenin Türk dillerinde tanıklanmadığını bu durumda kelimenin yabancı kökenli ya da ödünç kelime olabileceğini öne sürer. Toharca "ateş" anlamına gelen *por* kelimesinin Eski Türkçeye *bōr* biçimde geçtiğini ve kelimenin eski Türkçeye geçişi sırasında /p/ sesinin /b/'ye dönüştüğünü belirtir (Adamoviç, 1996, s. 171-172).

Bahsi geçen bu anlamlandırma önerilerinin yanı sıra, Choi (1993, s. 76), *bor* "kar fırtınası, yağmur fırtınası", Pekacar (2017, s. 882) *otça borça* "ateş gibi, toz bulutu gibi, kum gibi", Aydın (2012, s. 58, 90), *otça borça* "ateş gibi kor gibi", Şirin (2020, s. 308) *bor* "kar fırtınası, boran", Ünal (2020, s. 137) *otça borça* "ateş ve toz bulutu gibi" olarak anlamlandırır.

Tablo 1: Eski yazıtlarda geçen *bor* kelimesinin anlamlandırılmasıyla ilgili görüşlerin gruplandırılması

****bor ~ bur ~ bora ~ bura*** "fırtına, kar fırtınası, tipi"	Thomsen (1896); Stebleva (1965); Tekin (1968); Aydarov (1971); Şçerbak (1975); Sinor (1977); Kononov (1980); Choi (1993); Vásáry (1993); Şirin (2020)
bor "şarap" veya ***bor*** "su"	Orkun (1936); Malov (1951); Clauson (1972)
bor "kum, kül, toz, toz bulutu"	Ramstedt (1949); Doerfer (1963); Pekacar (2017); Ünal (2020)

Yukarıda ileri sürülen bu teklifler içinde **bor*'un "fırtına, kar fırtınası vb." anlamının daha yaygın olarak kullanıldığını, bağlama dayanarak önerilen bu anlamlandırmanın Türkologlar tarafından daha çok kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, söz konusu yazıtlarda **bor* kelimesinin türevleri olarak düşünülen *bor(a), boran* < **bor*+*an*[3] vb. şekillerinin bugün çeşitli Türk lehçelerinde anlamca birbirine yakın şekilde kullanıldıkları görülmektedir:

Jens Wilkens'in Eski Uygurca üzerine hazırlanmış sözlüğünde *buran* "bora, fırtına, kum fırtınası, tipi, kar fırtınası, boran, tipi" anlamında yer alır (Wilkens 2021, s. 200). Bununla birlikte Memlûk-Kıpçak sözlüklerinden *Et-Tuḥfetu'z-Zekiyye fi'l- Luġati't-Türkiyye* adlı eserde *burġan* "kasırga, boran" (Atalay, 1945, s. 158) ve Çağatay Türkçesi eserlerinden *Lügat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî* adlı sözlükte *boragan* "kasırga, fırtına, dalga" anlamında geçmektedir (Şeyh Süleymān Efendi, 1298, s. 78; bk. Ünlü, 2013, s. 162).

Batı Türkçesinin en önemli derleme kaynaklarından *Tarama Sözlüğü*'nde *bora* (?) "maden eğintisi, maden cürufu" (?), *boran* "bora, fırtınalı, tipili yağmur" (TaS I, s. 638) anlamında geçmektedir. Türkiye'de halk ağzından yapılan derlemelerle oluşturulan *Derleme Sözlüğü*'nde *borağan* "bora, fırtına" (DS II, s. 737), *borañlamak ~ boranlamak* "1. kar yağmak 2. hava bulanmak" (DS II, 739) örnekleri yer almaktadır.

[3] Erdal (2004, s. 158), *boran* kelimesine benzer türetmelerin söz varlığına ilişkin verileri sıralar: Eski Uygurca Türkçesinde *tor* 'ağ' → *toran* 'ağ', *öz* 'iç, öz' → *özän* 'iç, öz', *ört* 'ateş' *örtän* 'ateş' (Erdal, 2004, s. 158).

Türk dilinde *bor(a), boran* kelimesinin "rüzgâr, fırtına vb." anlam izlerine Karahanlı ve Harezm Türkçesi dışında hemen hemen tüm çağdaş Türk lehçelerinde rastlanılmaktadır: Kazakçada *bora* "arkasından yağmur getiren sert ve geçici yel", *boran* "kar fırtınası, tipi" (KzkTS, 92a); Kırgızcada *boroon* "tipi, kar kasırgası", *boroşo* "kar kasırgası", *boro-* "tipi yapmak" (KırgTS, 132b); Başkurtçada *buran* "1. karlı fırtına, boran 2. büyük kavga, dövüş", *buranla-* "fırtına kopmak, boran çıkmak" (BşkTS, 111a); KaraKalpakçada *boran* "bora, boran, kuru soğuk", *bora-* "1. hava soğumak, soğuk rüzgâr esmek 2. tipi olmak", *boranla-* "bora olmak, fırtına olmak" (KKlpTS, 95b); Karaçay-Malkarcada *bora-* "fırtına yapmak", *boran* "fırtına" (KrçMlkTS, 110a); Kumukçada *boran* "tipi, kar fırtınası", *boranlı* "tipili" (KumTS, 78b); Tatarcada *buran* "1. kar fırtınası, rüzgârla uçuşup gelen kum 2. ev içindeki büyük kavga", *buranla-* "kar fırtınası esmek, hava bozmak" (TatTS, 69a); Altaycada *borogon* "kar fırtınası" (AltTS, 45b); Yakutçada *buurğa* "1. kuvvetli fırtına 2. kar fırtınası, boran (YakRS, 87b); Tuvacada *booran* "kötü hava, bulutlu hava" (TuvRS, 113b); Hakasça *poraan* "kar fırtınası, kış fırtınası" (HakRS, 381a); Türkmencede *boran* "kar fırtınası" (TkmES, 65); Yeni Uygurcada *boran ~ borağan* "fırtına, şiddetli rüzgâr" (YUygTS, 48a).

Bu verilerle birlikte *bora* ve *boran* kelimeleri bazı etimolojik sözlüklerde maddeler içerisinde yer almaktadır. Sevortyan (1978), *Êtimologičeskiy slovar' Tjurkskix jazykov* adlı çalışmasında *bora* kelimesi üzerinde ayrıntılı şekilde durur. Yazar, kelimenin tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki şekil ve anlamlarını sıralarken kelimenin kökenine ilişkin kesin bir görüş ifade etmekten kaçınır. Sevortyan, başta Radloff, Ramstedt ve Bang gibi araştırmacıların bu konudaki görüşlerinden kısaca söz ettikten sonra Bang'ın kelimenin *boran ~ boragan* vb. < *bora-* biçiminde gelişim seyri izlediği fikrine katılarak kelimenin Türk dilinde görülen şekillerinin Moğolcadaki şekilleriyle benzerlik gösterdiğine işaret eder. Sevortyan, *bora-* fiilinin Tunguz-Mançu dillerinde *burga-, burgal-* "kar fırtınası başlatmak", *bora-* "toz fırtınası" anlamında tanıklanan biçimleriyle ilişkili olabileceğini belirtir (Sevortyan, 1978, s. 189-194).

Altay dillerinin söz varlığını ele alan *An Etymological Dictionary of the Altaic Languages* adlı etimolojik sözlükte *bora* kelimesi hakkında karşılaştırmalı bilgilere yer verildiği görülür: *bōru* (*~ -a,-o*) "toz; duman; kasırga"; Tung. **bure-ki*; Mong. **bur-gi- /*bür-gi-;* Turk. **bur-uk*; Kor. **pǎrǎ-m. pōru* "kar yağmak; tipi çıkmak"; Tung. **pur-*; Mong. **boruɣa*; Turk. **bora-*; Jpn.**pùr-;* Kor. **pora* (Dybo vd., 2003, s. 375, 1105).

Eren (2020), etimoloji sözlüğünde *bora* "yağmur getiren geçici rüzgâr" kelimesinin kökenin aslında Grekçe olduğunu, kelimenin sonradan İtalyancadan Türkçeye geçtiğini belirtir. Kelimenin diğer türevlerini *borağan* (> *boran*) ~ *burağan* (> *buran*) "şiddetli kar fırtınası, kasırga" biçiminde madde başı olarak alır ve Türk lehçelerinde tespit ettiği kelime ilgili verileri sıralar. Eren, ayrıca Türkçedeki *bora* "yağmur getiren geçici rüzgâr" biçimiyle bu türevlerin birleştirilmesinin yanlış olduğunu ifade eder (Eren, 2020, s. 71).

Tietze (2002), *bora* "yağmur getiren ani soğuk rüzgâr" < İtalyanca (Venedik dial.) *bora* < Eski Yunanca (*boreas*) "şimal rüzgârı" ve *borağan/ boran/ buran* "kasırga, sağanak, sis" biçiminde kelimeyi Eren'in görüşüne benzer şekilde açıklar. Bununla birlikte, Räsänen (1969, s. 80)'nin *borugan* "sağanaktan" kelimesini Moğolca kökenli olarak düşünmesine de dikkat çeker (Tietze, 2002, s. 370-371).

Gabain (2003), *Eski Türkçenin Grameri* isimli eserinde *bora* kelimesinin "fırtına" anlamına geldiğini ve kelimenin Eski Türk yazıtlarında yer aldığını ifade eder. Kelimenin kökenin ise Grekçe olabileceğini ifade eder (Gabain, 2003, s. 269).

Gülensoy, *bora* "sert geçici yel" (*buragan, buran, borak*) varyantlarıyla kelimenin bulunduğu Türk dillerindeki biçim ve anlamlarını sıraladıktan sonra kelimenin Moğolcadan Türkçeye geçtiğini belirtir. Ayrıca Gülensoy, Eren'in etimolojik sözlüğünde bu kelimenin kökeniyle ilgili yeterli bilgi verilmediğine ayrıca, sözlükte iddia edildiği gibi İtalyancadan alıntılandığı düşünülen bu kelimenin çağdaş Türk lehçelerine nasıl girdiğine dair bir açıklamanın yapılmadığına işaret eder (Gülensoy, 2007, I, s. 161).

Sinor (1977, s. 222), Türkçe *bor(a) ~ bur(a)* kelimelerinin kökene ait asli şekli veya her halükârda en basit biçimi temsil ettiğini bununla birlikte çağdaş Türk lehçelerindeki *boran* kelimesine bakıldığında kelimede başındaki ünlünün /o/ veya /u/ şeklinde olduğunun tam olarak belirlenemeyeceğini ifade eder. Ayrıca, bazı dil bilimcilerin *bora* kelimesini Grekçe *boreas* kelimesiyle ilişkilendirdiğini, bu görüşün temelinin Radloff'a dayandığını söyler. Ancak, coğrafi olarak buzlu ve soğuk Avrasya'da kullanılan ve "kar fırtınası vb." anlamları karşılayan bu kelimenin Grekçeden ödünçleme olduğu yönündeki görüşün gerçekçi olmadığına vurgu yapar.

Kelimenin çözümlenmesindeki güçlüğün önemli ölçüde *bor* aslî şeklinin daha sonraki dönemlerde bazı tarihî Türk lehçelerinde yaygın olarak tanıklanamayışından ileri geldiğini söylemek mümkündür. Yukarıda Thomsen (1896), Tekin (1968) gibi Türkologların ortaya koydukları görüşler göz önüne alındığında, *bor* kelimesinin "fırtına" olarak anlamlandırılmasının çok daha uygun olduğunu söylemek gerekir.

Ayrıca, bu görüşü destekler biçimde, diğer Türk yazı dillerinde sonda /a/ ünlülü olarak da görülen *bor(a) ~ bur(a)* ve *buran ~ boran* biçimlerinin *bor* kelimesiyle ilişkili olduğu muhtemeldir. Nitekim, daha önce Tekin'nin (2020, s. 92) ifade ettiği gibi yazıtlardaki **bor* kelimesinin 'fırtına" anlamında bugünkü lehçelerde tanıklanmamış olması, Eski Türkçede var olmadığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla Eski Türkçe yazıtlarda, bazı kelime birimlerinin tarihsel süreçte unutuldukları, daha sonraki dönemlerde kullanılmadıkları ve kökü geçmediği hâlde türevi bulunan pek çok kelimenin varlığı bilinmektedir[4] (Şirin, 2020, s. 69).

Bu bakımdan, çağdaş Türk lehçelerinde arkaik (eskicil) "*bor*" kelimesinden türeyen *bora, boran* gibi kelime birimlerinin korunup günümüze ulaştığı görülmektedir. Ayrıca, Eski Türkçenin sonraki dönemlerinde bu kökle ilişkili biçimde gelişim gösteren bu kelimelerin bugün kendine özgü bir yapı ve anlam birliğine kavuştuğunu söylemek mümkündür.

2. esin "esinti, rüzgâr"

Tarihî dönem içinde *es-* fiil kökünden gelişip aynı kavram alanında buluşan *esin* kelimesi, Türk dilinde rüzgâr terimi olarak kullanılmaktadır.[5] Kelimenin arkaik (eskicil) şekli, Eski Uygurcada karşımıza çıkar

4 Aksan, (1983, s. 17-21) *Köktürkçenin söz varlığı üzerine* adlı çalışmasında Uygurcada tek bir sözcüğün türevlerinden oluşan geniş sözcük ailelerine rastlanıldığını, Köktürk yazıtlarında da böyle sözcük ailelerinin bulunduğunu ancak, taşa yazılma zorunluluğu yüzünden kısa anlatıma yöneldiklerini belirtir. Aksan, *ileri öge* olarak tanımladığı kimi sözcüklerin konuların kısıtlılığı nedeniyle bu metinlerde geçmediğini, bu sözcüklerin çoğunlukla Uygur metinlerinde karşımıza çıktığına dikkat çeker. Aksan, yazıtlarda 'ileri öge' şeklinde değerlendirdiği *bulġaq, qamşaġ, adınçıġ, tapla-* vb. kelimelerin öteki türevlerinin de Köktürkçede yaşamış olduklarına, bu türevlerin bulunmadığı düşünülse de bir takım birincil ögelerin, kendilerinden önce var olması gereken sözcüklerin Köktürçede yaşadığını gösterdiğini ifade eder. (Ayrıntılı bilgi için bk. Aksan, D. (1983). *Köktürkçenin sözvarlığı üzerine*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten, 28-29 (1980-1981), 17-21.)

5 Clauson, *es-* maddesinde ele aldığı fiilin temel anlamını 'hafifçe esmek' olarak açıklar. Kelimenin 'tahıl tanelerini savurmak' anlamının da bulunduğuna dikkat çekerek çeşitli tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinden örnekler verir. (Clauson, 1972, s. 240-241); Tietze, *es-* fiilinin temelde 'hareket etmek (rüzgâr hakkında)' anlamında kullanıldığını bunun yanı sıra 'ansızın hatırlamak veya karar vermek' gibi mecaz anlamlara da sahip olduğu belirtir. (Tietze, 2002, s. 738); Gülensoy, *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*'nde *es-* başlığı altında fiili 'esmek' anlamıyla açıklar ve fiilin diğer Türk lehçelerindeki biçimlerini gösterir (Gülensoy, 2007, I, s. 340-341).

(Caferoğlu, 2021, s. 76). Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış Budist metinlerinden *Altun Yaruk*'ta tanıklanan kelime şöyle geçmektedir:

> *ınçe k(a)ltı kim erser bir kişi erdinin itiglig törtin yıngak kapıglıg tapdulug esringü erdinilig kalık içinte olurup tört yıngakdınkı kapıglarıntın kirmiş sogık **esin**ler üze neteg sogınu mengileyür ilinçüleyür erser (...)*
>
> "Eğer bir kişi cevher ile süslü dört tarafta kapısı bulunan farklı mücevherlerle (süslü) gök kubbe içinde oturup dört taraftaki kapılardan girmiş serin rüzgârlar nasıl serinletir, huzur verir, eğlendirirse (...)" (AY 209/13-19; Kaya, 2021, s. 274).

Köktürk harfli Türk yazıtlarda tespit edilemeyen bu kelimeye Karahanlı Türkçesi döneminden kalma tarihî yazılı kaynaklarda rastlanır. Bahsi geçen kelime Kaşgarî'nin *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlüğünde, *esin*[6] "esinti, rüzgâr" (Atalay DLT IV, s. 195) anlamında kayıtlıdır. Atalay'ın hazırladığı çalışmada kelimenin örnek kullanımları ve tercümeleri şu şekildedir:

*Tenğri **esin** esnetti.* "Tanrı yel estirdi." (DLT I, s. 266), ***esin** esnedi.* "Esin esti" (Atalay DLT I, s. 288), *keldi **esin** esneyü* (...) "Esinti eserek geldi (...)" (DLT II, s. 233) Bunun yanı sıra, Karahanlı Türkçesinin önemli eserlerinden *Kutadgu Bilig*'de *esin* "esinti, rüzgâr" (KB III, s. 159) ve Karahanlı Türkçesi Kur'an tercümelerinde *esin* "rüzgâr", *esgen esin* "esip savuran rüzgâr" (Ata, 2019, s. 345) biçimde geçmektedir.

Eski Türkçe dönemi dışında, Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçelerinde *es-* "esmek, rüzgâr esmek" (Yüce, 2014, s. 120b; Ata, 1998, s. 137a; 2019, s. 608a; Ünlü, 2012, s. 177b; 2013, s. 344b; Toparlı vd., 2019, s. 75) anlamında kullanılan fiile rastlanılmaktadır. Ancak, *es-* kökünden türetilen *esin* < *es+In* kelimesi ve türevleri bu kaynaklarda yer almamaktadır. Orta Türkçe dönemi içerisinde Harezm, Kıpçak ve Çağatay dönemine ait kaynaklarda kelimenin ilgili ekle genişlemiş şekillerinin bulunamaması dikkat çekicidir.

Türk dilinin tarihî dönemlerde yazılmış eserlerden tanıklandırılarak hazırlanan *Tarama Sözlüğü*'nde *esen* (II) "rüzgâr: *esenden bu oğlancık efildeyip figan eder*" olarak verilir. (TaS III, s. 1530) *Derleme Sözlüğü*'nde kelime *esen* "sert esen rüzgâr" anlamında verilerek kelimenin *eser, esi, esiş, eskin, esgin ~ esgün, esük* gibi diğer şekilleri sıralanır. Ayrıca, sözlükte *eskin* "sert esen yel" ve "tipi, kar fırtınası", *esirgin ~ esirgün ~ esürgün* "kar fırtınası, tipi" (DS V, s. 1779), *esin* "sabah rüzgârı" (DS V, s. 1782) anlamında kaydedilir. Bununla beraber, Tulum'un Meninski'nin çalışmalarından yola çıkarak hazırladığı *17. Yüzyıl Söz Varlığı ve Türkiye Türkçesi* adlı eserinde *esen* kelimesi "esici, öfirici" (Tulum, 2011, 682b) anlamında verilir.

Bugün çeşitli çağdaş Türk lehçelerinde de *es-* "esmek" kökünden türetilen "rüzgâr" anlamıyla ilişkili kelimelerin varlıklarını sürdürdükleri görülür: Altaycada *es-* "esmek, serpmek" > *ezin* "meltem, esinti" (AltTS, 93b); Kazakçada *eskek* "serin, hafif rüzgâr", *espe* "hoş esen, hafif (rüzgâr)" (KzkTS, 151b, 152a), KaraKalpakçada *es-* "rüzgâr esmek" > *espe qum* "rüzgârın getirdiği kum", *espele-* "1. rüzgârın, karın, kumun döne döne esip bir yeri örtmesi, karın, kumun bir yere yığılması 2. peş peşe söylemek, kıvamına getirip devamlı konuşmak; sürekli üfürmek, nefes vermek" (KKlpTS, 143b); Tuvacada *ezin* "1. hava akımı, hava dalgası 2. hafif ve yavaş esen rüzgâr" (TuvRS 608a).

Etimolojik sözlüklere bakıldığında *esin* kelimesinin *es-* fiiliyle ilişkili biçimden açıklandığı görülmektedir. Clauson, *esin* "esinti, hafif rüzgâr" temel anlamındaki kelimenin *es-* fiilinden türediğini, Karahanlı Türkçesinde yaygın olarak kullanıldığını belirtir (Clauson, 1972, s. 248). Sevortyan, *esin*

6 Ayrıca bk. *esin* 'hafif rüzgâr' (Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 645).

kelimesini *ös- ~ es-* "esmek, üflemek" fiiline dayandırarak bu fiillerden hangisinin birincil şekil olduğu konusunda kesin bir bilgi vermemektedir (Sevortyan, 1974, s. 554).

Tietze, *esin* "sabah rüzgârı" ve *esinti* "hafif rüzgâr" kelimelerinin *es-* fiiline getirilen isimden isim yapan ekle biçimlendiklerini ifade eder. (Tietze, 2002, s. 740). Gülensoy, "rüzgâr" anlamıyla verdiği *esen* ve *esin* kelimelerinin *es-* kökünden < *es-en ~ es-in* şeklinde genişlediğini belirtir (Gülensoy, 2007, I, s. 341).

Räsänen, *äs-* "esmek" fiilini Türkmence *övis-* "esmek, üflemek" ve Çuvaşca *avăs-* "esmek, savurmak" fiiliyle ilişkilendirerek *äsin* kelimesini "rüzgâr" olarak verir (Räsänen, 1969, s. 49). *Drevnetyurkskiy Slovar*'da *esin* "rüzgâr" anlamında verilerek kelimenin tarihi metinlerdeki geçtiği şekilleri sıralanır (Nadalyaev vd., 1969, s. 183). Tekin, *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler* adlı çalışmasında bu filin Ana Türkçedeki şeklinin *ös-* "esmek, savurmak" şeklinde olduğunu ifade eder (Tekin, 1995, s. 183). Ögel, *esin* kelimesinin Eski Türkçede "rüzgâr" anlamına geldiğini, başlangıçta çok kuvvetli rüzgârları karşılayan bu kelimenin sonradan "hafif rüzgârlar" için de kullanılmaya başlandığını ifade eder (Ögel, 1995, II, s. 310).

3. yel "rüzgâr"

Yel kelimesinin Türkçedeki temel anlamı "rüzgâr" olarak bilinmektedir (Ögel, 1995, II, s. 308) Köktürk harfli Türk yazıtlarında tespit edilemeyen bu kelimeye Eski Uygurca metinlerinde rastlanılmaktadır. Mahayana Budizm'ine ait Uygur Türkçesiyle yazılmış *Altun Yaruk*'ta *yiil ~ yel* "rüzgâr" biçiminde geçen aşağıdaki bazı örnek cümleler şunlardır:

> *(...) inçe k(a)ltı ulug **yiil** kelip köl suvın tokıp yaymış teg yokaru kodı yayıltı yaykaltı*
>
> "(...) sanki büyük bir rüzgârın esip göl suyunu vurup dalgalandırmış gibi yukarı ve aşağıya dağıttı, çalkalandı." (AY616/3-5; Kaya, 2021, s. 597).
>
> *(...) inçe k(a)ltı ulug ı ıgaç küçlüg katıg **yiil**ke tokıtılıp kamılmış teg tüşdiler kamıltılar*
>
> "(...) tıpkı büyük bir ağacın kuvvetli sert yele kapılıp devrilmiş gibi düştüler." (AY625/13-15; Kaya, 2021, s. 603).

Eski Uygur Türkçesinde kelimenin anlamlarını kapsamlı şekilde ele alan Wilkens, *yel* kelimesinin Sanskritçe *māruta* kelimesine denk geldiğini belirterek kelimeyi "rüzgâr, yel, hava (element); bora, fırtına, kasırga, kar fırtınası, tipi; şeytan, ifrit; düşkünlük, tutku" olarak anlamlandırır (Wilkens, 2021, s. 885). Caferoğlu'nun *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*'nde *yiil ~ yil* kelimesi aynı şekilde "rüzgâr" anlamında verilir (Caferoğlu, 2021, s. 296). Uygurlar döneminden kalma *Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalı* adlı eserde *ḳorḳınçıġ yel turur* "korkunç bir rüzgâr çıkar" biçiminde geçen *yel* kelimesi için "rüzgâr, yel" anlamı verilir (Hamilton, 2020, s. 190).

Karahanlı Türkçesiyle yazılmış eserlere bakıldığında bu dönemde kelimeye dair önemli özelliklerinden biri, *yel* kelimesinin "rüzgâr" anlamının yanı sıra "cin, cin çarpması vb." anlamlarda tanıklanmasıdır. *Kutadgu Bilig*'de *yel* kelimesi *yil* "yel, rüzgâr" ve *yı̄l* "ejderha, cin" anlamında açıklanır (Arat, 1979, s. 544). *Divanü Lûgat-it-Türk*'te *yel ~ yėl ~ yı̄l* kelimesi "rüzgâr, yel; karındaki yel, gaz" anlamlarının yanında *yel ~ yı̄l* "cin, cin çarpması"[7] anlamına da gelmektedir (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2020, s. 974,

[7] Ögel, Eski Türkçede *yel* kelimesinin 'cin' veya 'kötü ruh' anlamına da geldiğini geldiği belirtir. Bununla birlikte, Anadolu'da vücuda musallat olan 'ağrı' ve 'sızılar' için de *yel* denildiğini, vücuda giren kötü ruhların ağrı ve sızılarla hastalıkları meydana getirdiğini, bu nedenle eski şamanların en önemli vazifelerinden birinin bu ruhları hastadan uzaklaştırmak olduğunu ifade eder (Ögel, 1995, II, s. 309).

975; Atalay DLT IV, s. 769). *Atebetü'l-Hakayık'ta* kelime, *194. keçer yil keçer teg meze müddeti* "zevk müddeti yel gibi, geçer." olarak açıklanır (Arat, 2006, s. 55, 89). Karahanlı Türkçesi Kur'an tercümelerinde kelime "rüzgâr, yel" anlamlarında olup kelimenin "etki, tesir, güç" anlamında yer almamaktadır (Ata, 2019, s. 771).

Harezm Türkçesinde kelime, Oğuzca etkilerin görüldüğü kapalı /ė/ ünlüsü şekilleri de görülmektedir. Harezm Türkçesinde, *yėl ~ yel* "yel, rüzgâr krş. *yel, yil*, *yėl tegirmeni* "yel değirmeni", *yėl ber-* "yel vermek, rüzgâr vermek", *yėl ḳop-* "yel çıkmak, rüzgâr çıkmak", *yėl ür-* "yel çıkarmak, yel esmek, rüzgâr çıkarmak", *yel es-* "yel esmek", *yel tezgin-* "yel savurmak, yel tarafından götürülmek" (Ünlü, 2013, s. 677a).

Kelimenin Kıpçak Türkçesinde de varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Kıpçak Türkçesi sözlüklerinden *Codex Cumanicus*'ta *yel* kelimesi "yel", *tengiz yeli* "deniz yeli, deniz rüzgârı" biçiminde geçer ve bu kelimeyle ilişkili *yelkülde-* "bir yandan öbür yana sallanmak, titremek", *yelpir-* fiili "yelpaze ile hava vermek, yelpazelenmek" anlamında açıklanır (Grönbech, 1992, s. 225). Memlûk Kıpçakçasının önemli dil yadigârlarından *Et-Tuḥfetu'z-Zekiyye fi'l-Luġati't-Türkiyye*'de *yel* "yel, rüzgâr" (Atalay, 1945, s. 283), *Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't-türkî)* adlı eserde *yil* "1. rüzgâr, yel 2. karındaki gaz" (Karamanlıoğlu, 1978, s. 397), *El-İdrak Haşiyesi*'de *yelpik* "ecinni yeli dokunmuş; yeli rüzgârı dokunmak, çarpılmak, çarpılmış, sarsak" (İzbudak, 1936, s. 52), *İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtîn*'de *yil* "yel, rüzgâr", *yilli* "rüzgârlı", *yilpi-* "yelpazelenmek" (Toparlı, 1992, s. 621) anlamlarına gelmektedir. *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* adlı çalışmada ise kelime *yel* ve *yil* maddelerinde "rüzgâr, yel, hava" olarak anlamlandırılır (Toparlı vd., 2019, s. 318, 323).

Orta Türkçenin dönemi içinde yer alan Çağatay Türkçesinde kelime *yėl ~ yel ~ yil* şeklinde önceki dönemlerde olduğu gibi birtakım fonetik değişmelerle görülmektedir. Bu dönemin metinlerinden derlenerek hazırlanan *Çağatay Türkçesi Sözlüğü* adlı çalışmada kelime, *yėl ~ yel ~ yil* "yel, rüzgâr" anlamıyla tanıklanmaktadır (Ünlü, 2013, s. 1246, 1254).

Eski Anadolu Türkçesinde *yel* ve *yil* biçiminde görülen kelime günümüzdeki "rüzgâr, yel" anlamıyla kullanılır. *Tarama Sözlüğü*'nde *yel çalmak* "yel çarpmak, rüzgâr dokunmak, soğuk vurmak", *yelebilmek* (*yilebilmek*) "rüzgâr tesiriyle sallanmak, dalgalanmak", *yeleğim* "rüzgâr alan, havadar" *yeler yel* "hızlı esen rüzgâr", *yele varmak* (*yile varmak*) "yel gibi gitmek, koşarak gitmek" gibi anlam yönüyle birbirini tamamlayan kelime unsurları tanıklanmaktadır (TaS VI, s. 4489, 4493, 4496, 4497, 4601). *Derleme* Sözlüğü'nde *yel, yél (yelpik)* kelimeleri "ağrı, sızı, romatizma" anlamlarını karşılarken ön seste /i/'li biçimde görülen *yil* kelimesi "yel, rüzgâr" anlamına gelmektedir (DS V, s. 4230, 4277).

Türk dilinin ilk yazılı belgelerinden itibaren *yel* kelimesi bazı fonetik değişikliklerle çağdaş Türk lehçelerinde "rüzgâr" terimi olarak kullanılmaktadır: Kazakçada *jel* "yel, rüzgâr" (KzkTS, 181b); Kırgızcada *cel* "rüzgâr, yel", *konğur cel* "hoş esin, serin, hafif yel", *caydın konğur celi* "hoş yaz esini" (KırgTS, 198a); Başkurtçada *yĕl* "rüzgâr, yel; güçlü tesir, etki", *yel-buran* "fırtına, rüzgâr", *yĕl-davıl* "çok güçlü rüzgâr, fırtına" (BşkTS, 708b, 709a); KaraKalpakçada *jel* "yel, rüzgâr" (KKlpTS, 237a); Karaçay-Malkarcada *cel* "rüzgâr, yel", *celboran* "kar fırtınası" (KrçMlkTS, 127a); Kumukçada *yel* "yel, rüzgâr" (KumTS, 391b); Tatarcada *cil* "rüzgâr, yel" (TatTS, 81a); Altaycada *cel-salkın* "1. rüzgâr 2. iyi insanların ruhlarının yöneldiği varlık" (AltTS, 62a); Çuvaşçada *s̱il* "rüzgâr, yel" (ÇuvTS, 655b); Hakasça *čil* "rüzgâr,

User, Anadolu'da samyeli (batı yeli), bir sıcak, bir soğuk eserek insanların hasta olmasına sebep olduğundan hastalık getiren bir rüzgâr çeşidi olarak bilindiğini bununla birlikte *ağzından yel alsın* deyiminin rüzgârın hastalığı getirdiği gibi götürebildiği inanışıyla ilgili olabileceğine dikkat çeker (User, 2012, s. 94).

yel" (HakRS, 966a); Türkmencede *yel* "rüzgâr, yel", *garşıdanösyän yel* "karşıdan esen yel, ters rüzgâr" (TkmTS, 687b); Yeni Uygurcada *yel* "1. yel, rüzgâr 2. (tıp) grip 3. soğuk algınlığı" 4. (tıp) kanser" (YUygTS, 463a).

Etimolojik sözlüklerde kelimeyle ilgili bazı değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Clauson, *yel* kelimesinin "rüzgâr; cin çarpması, delilik; bedeni şeytanın ele geçirmesi" anlamlarını karşıladığını bununla birlikte şeytani ruhlar ve rüzgâr arasında varsayılan ilişki nedeniyle kelimede anlam genişlemesi meydana geldiğini dile getirir. Ayrıca bu anlamlardan ilk olarak hangisinin kastedildiğini açıklamanın da pek mümkün olmadığını vurgular (Clauson, 1972, s. 916-917). Kelimenin "cin çarpması" anlamında kullanım şekli, Karahanlı Türkçesi döneminden sonraki Eski Anadolu Türkçesinde görülmez. Bu durum aslında kelimenin anlamında sonradan bir daralma meydana geldiğine işaret etmektedir (bk. Erol, 2018, s. 109).

Sevortyan, kelimenin anlamlarını *yel* "1. rüzgâr, yel 2. ruh 3. soğuk algınlığı için kullanılan ortak isim" şeklinde verir ardından *yel* "rüzgâr" isminin *yel-* "üflemek" ile eş kökenli olabileceğini, ancak bunun kesin olmadığını vurgular (Sevortyan, 1989, 174-176). Räsänen, çalışmasında *jel* madde başıyla kelimenin anlamlarını "rüzgâr, hava, salgın hastalık" olarak açıklar. Kelimenin Çağdaş Türk lehçelerinde *jel, zel, şil, čil* şeklinde görüldüğünü belirterek kelimenin kökeniyle ilgili bir açıklama yapmaz (Räsänen, 1969, s. 195).

Eren, etimolojik sözlüğünde *yel* kelimesini "havanın yer değiştirmesinden oluşan esinti, rüzgâr" anlamında verir. Kelimenin eski dönemlerden başlayarak kullanıldığını, Orta Türkçede *yḍl* olarak geçtiğini dile getirir. Eski Kıpçakçada da *yel* biçimi kullanılan kelimenin Macarca *szél* biçiminin Çuvaş özellikleri taşıyan bir Türk dilinden kalma alıntı olduğunu ifade eder (Eren, 2020, s. 567). Róna-Tas ve Berta, *yel* kelimesinin Macarcada *szellet* "kutsal ruh" (Tü. *yel* > Mac. *szél*) anlamında kullanıldığını belirterek, söz konusu kelimenin "çok fazla rüzgâr, yel değmesi" anlamından başka "şeytani güçler" gibi olumsuz anlamlar kazandığını ve *yelpi-* ve *yelpig* türevlerinin bu anlamsal değişmeleri gösterdiğine dikkat çeker (Róna-Tas-Berta, 2011, s. 416). Gülensoy'un *yel* kelimesini "1. havanın yer değiştirmesinden oluşan esinti, rüzgâr 2. (hlk.) romatizma ağrısı 3. (hlk.) bağırsaklardaki gaz" olarak açıklar ve kelimeyi Eski Türkçede *yil ~ yiil ~ yél* şekillerine bağlar. Orta Türkçede ve diğer Türk lehçelerinde kelimenin durumları belirtildikten sonra Macarcada Çuvaşçanın etkisiyle *szél* biçiminde bir kelimenin var olduğu bilgisi verilir. Diğer taraftan Räsänen, Clauson ve Doerfer'in bu görüşü desteklemedikleri dile getirilir (Gülensoy, 2007, II, s. 1111). *An Etymological Dictionary of the Altaic Languages*'te kelimenin Ön Tunguzcada **sal-di-* "serin rüzgâr, yel", Ön Moğolcada **salki* "rüzgâr, yel", Ön Türkçede **jẹl* "rüzgâr, yel"; OTurk. *jel* (OUygh.) *yel* ve Ön Korecede ise **sar-* "hafif serin rüzgâr" biçiminde olabileceğinden ve Türk dilinde bazı durumlar dışında kelimedeki ünlünün sıklıkla kapalı **-ẹ-* şeklinde görüldüğü ifade edilir (Dybo vd., 2003, s. 1508).

4. tipi "şiddetli rüzgâr, kar fırtınası"

Türk dilinin tarihî metinlerinde *tipi* (*dipi ~ tüpi*) "kar fırtınası, kar yağarken bir yandan da yel esmesi sebebiyle karın rüzgârla savrulması olayı" anlamlarında kullanılan eskicil kelimelerden biridir. (Ayrıntılı bilgi için bk. Ögel, 1995, II, s. 310) Köktürk harfli Türk yazıtlarında tanıklanmayan bu kelime, Karahanlı Türkçesi dönemine ait dil yadigârlarında *tüpi* şeklinde tespit edilmektedir. Bahsi geçen kelime, *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlükte *tüpi* "tipi" (Atalay DLT IV, s. 195), *tüpi* "şiddetli rüzgâr" (Ercilasun ve Akkoyunlu 2020, s. 910) olarak tanıklanmaktadır. Atalay'ın hazırladığı çalışmada kelimenin örnek kullanımları ve tercümesi şöyledir:

> ***tüpi*** *yıgaçığ axtardı* "tipi ağacı devirdi." (Atalay DLT I, s. 219), ***tüpi*** *kopdu* "tipi çıktı." (Atalay DLT II, s. 4), ***tüpi*** *tüpürdi* "rüzgâr esti, toprağı savurdu." (Atalay DLT II, s. 71), ***tüpi*** *otuğ yalturdı* "yel ateşi alevlendirdi." (Atalay DLT III, s. 97), *kalın bulutuğ* ***tüpi*** *sürer karanğku ışığ urunç açar* "kalın bulutu tipi sürer, karanlık işi urunç açar. (Gökyüzünü karartan bulutları ancak tipi açar. Bunu gibi Hakanlar kapısında karanlık işi rüşvet açar.) (Atalay DLT III, s. 216-217), ***tüpi*** *karığ karıladı* "tipi karladı; tipi ses çıkartarak, uğuldayarak kar getirdi." (Atalay DLT III, s. 324)

Jens Wilkens'in *Eski Uygurcanın El Sözlüğü* adlı eserinde *tüpi* "kar fırtınası, tipi", *tüpir* "fırtına çıkmak, fırtınalı olmak"; (rüzgâr) uçurmak, savurmak" anlamında geçmektedir (Wilkens, 2021, s. 774). Bunun yanı sıra, Eski Uygurca metinlerinden *Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalı*'nın XVIII. sayfasında *beşinç täŋri* ***tu̯pirär*** (…) "Beşinci (tehlike şudur) gök rüzgârlanır (…)" biçiminde tanıklanan *tu̯pir-* kelimesi için "gök rüzgârlanır." karşılığı verilir (Hamilton, 2020, s. 39, 186).

Orta Türkçe dönemi içinde Harezm Türkçesiyle yazılmış eserlerde *tipi* kelimesi tanıklanmamaktadır. Bunun dışında, Çağatay Türkçesinde kelimenin /d/ ön sesli şekilde *dibi ~ dipi* "dolu yağmuru" anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir (Ünlü, 2013, s. 292, 298). Kıpçak Türkçesi sahasında ise kelimenin varlığını *tipi* şeklinde devam ettirdiği görülmektedir. Eski Kıpçak Türkçesine ait eserlerden *Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk* adlı Arapça-Türkçe sözlük ve gramer kitabında *tipi* "karlı rüzgâr" anlamında tanıklanmaktadır (Caferoğlu, 1931, s. 103). Memlûkler döneminde Mısır'da Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî* adlı eserde *tipi* "tipi, karın vb.'nin esmesi" karşılığı verilir (Toparlı vd., 2000, s. 146). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü* adlı çalışmada ise kelime *tipi* maddesinde "tipi" olarak açıklanır (Toparlı vd., 2019, s. 276).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde *dipi* biçiminde görülen kelime günümüzdeki "tipi" anlamıyla karşımıza çıkmaktadır. Dönemin tarihsel söz varlığını ele alan *Tarama Sözlüğü*'nde *dipi* "tipi" olarak geçmekte kelimeyle ilgili örnek kullanımlar şu şekilde yer almaktadır:

> Bir taraf bâlâ olursa gör nola, kar buz **dipi** katı kış sarp ola; Kış katı uzun ola ton **dipi** kar, şoyle kim yılkı kırılır ne ki var; Derler ki Keyhusrev bu Cebel-i Dena'da **dipi**den helâk ve nâbut olmuştur; beli aşacak yerde **dipi** ve boran ve tufan kopup (TaS V, s. 1165-1166).

Türkiye Türkçesi ağızlarında kelime /d/ ön sesli olarak tespit edilir: *dipi* "kar fırtınası, tipi (Kırşehir, Mersin, Sivas)", *dipilemek* "kar fırtınası esmek (Niğde)" (DS IV, s. 1510) Türkçe *tipi* kelimesinin "rüzgâr, kar fırtınası vb." anlam izlerine bazı çağdaş Türk lehçelerinde rastlanılmaktadır: Az. *tipi* "tipi" (AzTS II, 738); Yakutçada *tibī* "kar fırtınası tipi" (YakRS, 382a); Tuvacada *düvü* "kar fırtınası, tipi" (TuvRS, 185a); Türkmencede *tüveley* "kasırga" (TkmTS, 640); Kazak Türkçesinde, *tütek* "tipi"; *aq tütek* boran "sert kar fırtınası" (KzkTS, 598a).

Etimolojik sözlüklerde kelimenin yapısı ve kökeni ile ilgili birtakım tespitlere yer verilmiştir. Kelimenin etimolojisi üzerinde duran Clauson, *tüpi* kelimesinin başlangıçta sadece "yüksek bir rüzgâr" daha sonra "kar veya toz taşıyan şiddetli bir rüzgâr" anlamlarına geldiğini belirtir. Kelimenin Güneybatı Türkçesinde "kar fırtınası" anlamını karşıladığını, *tüpi*'nin türevi olarak Türkmencede "kasırga" olarak kullanılan *tüveley*'in bir küçültme biçimi olduğunu düşünür. Karahanlı Türkçesinde kelimenin "şiddetli rüzgâr" anlamına geldiğini belirten Clauson, Kıpçak Türkçesinde *tipi (-b-)* "şiddetli bir rüzgârın karı sürüklemesi vb." anlamları karşıladığını dile getirir (Clauson, 1972, s. 436).

Räsänen, çalışmasında *tip-* "süpürmek karla örtmek" madde başıyla bu kelimenin kök fiil hâlinde Yakutçada saklandığını, Türkçede *tipi*, Kıpçakçada *tipi*, Orta Türkçede *tübi* "rüzgârlı", Soyotçada *düvü* "kar taneleri", *düvülüg xat* "tipi, kar fırtınası", Yakutçada *tibi* anlamlarında tanıklandığını belirtir. Orta

Türkçede *tübi* "rüzgârlı" biçimdeki kelimenin türevlerini *tübçil, tübir* "esmek" olarak açıklar (Räsänen, 1969, s. 481, 503).

Eren, etimolojik sözlüğünde *tipi* > *dipi* kelimesini "kar fırtınası" şeklinde tanımlar. Orta Türkçe döneminde *tüpi* kelimesinin başlangıçta "sert rüzgâr" anlamında kullanıldığını, kelimenin daha sonraları anlam genişlemesine uğrayarak "kar savuran sert rüzgâr" anlamına geldiğini dile getirir. Eski Kıpçakçada da *tipi* (> *dipi*) "kar getiren rüzgâr" olarak kullanıldığını belirterek Clauson ve Räsänen gibi araştırmacıların bu konudaki görüşleri hakkında kısaca bilgi verir (Eren, 2020, s. 513-514).

Gülensoy, *tipi* kelimesini "kar fırtınası" olarak açıklar. Eski Uygur Türkçesi ve Orta Türkçede *tüpi* şeklinde görülen kelimenin **tüp-* "rüzgâr esmek" fiiline /-i/ fiilden isim yapma ekiyle genişlemiş bir şekil olabileceğini düşünür. Kaşgarî'nin *Divanü Lûgat-it-Türk* adlı sözlüğünde *tüpir-, tüpür-* "rüzgâr eserek toprağı savurmak", *tüpçil-* "tipisi çok olan yer" şeklinde türevlerinin var olduğu bilgisi verilir (Gülensoy, 2007, II, s. 899-900).

An Etymological Dictionary of the Altaic Languages'te kelimenin eski dönemlerden başlayarak kullanıldığını, Ön Tunguzcada **tip-* "1. yükselmek (toz, duman hakkında), 2. kil veya çamurla kirlenmek, lekelenmek", Ön Türkçede **tüpi* "1. şiddetli rüzgâr 2. toz fırtınası, fırtına" anlamında görüldüğünü, Tunguz-Mançu dillerinde **tilpa-*/ **tilba-* biçimindeki türevlerin hem "kir, leke" hem de "kar fırtınası" anlamlarına geldiği ifade edilir (Dybo vd., 2003, s. 1445).

Sonuç

Bu çalışmada, tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde geçen *bora, boran, esin* ve *yel* rüzgâr terimlerinin anlamları, yapıları başlıklar altında değerlendirilmiştir. Etimolojik sözlükler ve araştırmacılarca öne sürülen değerlendirmeler temelinde bu kelimelerin Köktürk, Uygur ve Karahanlı dönemleri içindeki tarihî gelişimleri, çağdaş Türk lehçelerindeki görünümleriyle karşılaştırılmıştır. Rüzgâr terimleri üzerine yapılan bu incelemenin neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türk dilinde *bor(a), boran* kelimesinin "rüzgâr, fırtına vb." anlam izlerine Karahanlı ve Harezm Türkçesi dışında hemen hemen tüm çağdaş Türk lehçelerinde rastlanılmıştır. Kelimenin çözümlenmesindeki güçlüğün önemli ölçüde *bor* aslî şeklinin daha sonraki dönemlerde bazı tarihî Türk lehçelerinde yaygın olarak tanıklanamayışından kaynaklandığı görülmüştür. Eski Türkçenin sonraki dönemlerinde bu kökle ilişkili biçimde gelişim gösteren bu kelimelerin bugün kendine özgü bir yapı ve anlam birliğine kavuştuğunu söylemek mümkündür.

Türk dili söz varlığının dikkate değer rüzgâr terimi olan *esin* kelimesi, *es-* 'esmek' kökünün fiilden isim türeten *–(X)n* ekini alarak genişlemesiyle oluşmuştur. Köktürk harfli Türk yazıtlarda tespit edilemeyen kelime, Karahanlı Türkçesi döneminden kalma tarihî yazılı kaynaklarda yer almıştır. Eski Türkçe dönemi dışında, Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçelerinde *es-* "esmek, rüzgâr esmek" (Yüce, 2014, s. 120b; Ata, 1998, s. 137a; 2019, s. 608a; Ünlü, 2012, s. 177b; 2013, s. 344b; Toparlı vd., 2019, s. 75) anlamında kullanılan fiile rastlanılmaktadır. Ancak, *es-* kökünden türetilen *esin* < *es+In* kelimesi ve türevleri bu kaynaklarda yer almamaktadır. Bugün çeşitli çağdaş Türk lehçelerinde de *es-* "esmek" kökünden türetilen "rüzgâr" anlamıyla ilişkili kelimelerin varlıklarını sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Türkçedeki temel anlamı "rüzgâr" olarak bilinen *yel* kelimesi ilk kez Mahayana Budizm'ine ait Uygur Türkçesiyle yazılmış *Altun Yaruk*'ta *yiil ~ yel* "rüzgâr" şeklinde görülmüştür. Karahanlı Türkçesiyle döneminde kelimeye dair önemli özelliklerinden biri, *yel* kelimesinin "rüzgâr" anlamının yanı sıra "cin,

cin çarpması vb." anlamlarda tanıklanmasıdır. Orta Türkçenin dönemi içinde yer alan Çağatay Türkçesinde kelime *yėl ~ yel ~ yil* şeklinde önceki dönemlerde olduğu gibi birtakım fonetik değişmelerle varlığını sürdürdüğü görülmüştür. Çağdaş Türk lehçelerinin hemen hemen tümünde kelime varlığını sürdürdüğü belirlenmiştir.

Köktürk harfli Türk yazıtlarında tanıklanmayan *tipi* kelimesi Karahanlı Türkçesi dönemine ait dil yadigârlarında *tüpi* şeklinde tespit edilmiştir. Çağatay Türkçesinde kelimenin /d/ ön sesli şekilde *dibi ~ dipi* "dolu yağmuru" anlamında kullanıldığı belirlenmiştir. Kelimenin **tüp-* "rüzgâr esmek" fiiline /-i/ fiilden isim yapma ekini almasıyla genişlemiş olabileceğini söylemek mümkündür. Son olarak, Türk dilinin söz varlığında rüzgâr terimleriyle ilgili kelimelerin yalnızca bunlarla sınırlı olmadığını belirtmek gerekmektedir. Bu alana ait söz varlığının bir bütün hâlinde ele alınıp incelenmesi, konunun daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Adamović, M. (1996). Otča Borča. *Central Asiatic Journal* 40/2, 168-172.

Aksan, D. (1983). Köktürkçenin Sözvarlığı Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten,* 28-29 (1980-1981), 17-21.

Arat, R. R. (2006). *Edib Ahmet B. Mahmud Yükneki Atebetü'l-Hakayık*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*. (Hzl. K. Eraslan, O. F. Sertkaya ve N. Yüce). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Ata, A. (2019a) *Ḳıṣaṣü'l-Enbiyā II (Dizin)*. Ankara: TDK.

Ata, A. (2019b). *Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Rylands Nüshası) Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ata, A. (1998). *Nehcü'l-Feradis (Dizin)*. Ankara: TDK.

Atanyýazow, S. (2004). *Türkmen Diliniň Sözköki (Etimologik) Sözlügi*. Aşgabat: Miras. (TkmES)

Atalay, B. (1945). *Ettuhfet-üz-Zekiyye Fil-Lugat'it-Türkiyye*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Atalay, B. (1992). *Divanü Lûgat- it- Türk Tercümesi I- III*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atalay, B. (1999). *Kâşgarlı Mahmud-Divânü Lûgât-it-Türk*. Dizin, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aydarov, G. (1995). *Kültegin Eskertkişi*, Almatı: Ana Tili.

Aydın, E. (2022), *Eski Türklerde Gündelik Hayat*, İstanbul: Kronik Kitap.

Aydın, E. (2012), *Orhon Yazıtları (Köl Tegin*, *Bilge Kağan*, *Tonyukuk*, *Ongi*, *Küli Çor)*, Konya: Kömen Yayınları.

Baskakov, N.A., İnkijekova-Grekul, A. İ. (2006). *Hakassko-Russkiy Slovar'*. Navosibirsky-Nauka.

Baykara, T. (1997). Türk Kültüründe İklim. *Erdem*, (27), 955-974.

Bayram, B. (2019). *Çuvaş Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (ÇuvTS)

Caferoğlu, A. (1931). *Abû Hayyân Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk*. İstanbul: Evkaf.

Caferoğlu, A. (2021). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Choi, H. W. (1993). Contacts of Korean and Turkic in the Early Period. *Türk Dilleri Araştırmaları* (3), 73-78.

Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.

Doerfer, G. (1963). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen I*. Wiesbaden.

Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2020). *Kâşgarlı Mahmud-Divânü Lûgât-it-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Eren, H. (2020). *Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (ETDES)*. (Hzl. Ş. H. Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erol, H. A. (2018). *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gabain, A. V. (2003). *Eski Türkçenin grameri*. (çev: Mehmet Akalın), Ankara: TDK Yay.

Grönbech, K. (1992). *Kuman lehçesi sözlüğü (Codex Cumanicu'un Türkçe Sözlük Dizini)* (Prof. Dr. Kemal Aytaç, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Güngör, O. C. (2020). Derleme Sözlüğü'ne Göre Türkçede Rüzgâr Adları. *TUDED 60*(1), 289-329.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*, TDK Yay.

Hamilton, J. R. (2020). *Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalının Uygurcası* (Ece Korkut-İsmet Birkan, Çev.). Ankara: TDK Yayınları.

İzbudak, V. (1936). *El - İdrak Haşiyesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karamanlıoğlu, A. F. (1978). *Gülistan Tercümesi (Kitâb Gülistan bi't Türkî)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kaya, C. (2021). *Uygurca Altun Yaruk Giriş, Metin ve Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koç, K., Ayabek B., & Vehbi B. (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları. (KzkTS)

Kononov, A. N. (1980). *Grammatika Yazıka Tyurkskih Runiçeskih Pamyatnikov VII-IX vv*. Leningrad: Nauka.

Malov, S. Ye. (1951). *Pamyatniki Drevnetyurkskoy Pis'mennosti. Tekstı i İssledovaniya*, Moskva-Leningrad: İzdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.

Nadalyayev V. M., Nasilov, D. M., Tenişev, E. R. & Şçerbak, A. M. (1969). *Drevnetyurskiy Slovar'*. Leningrad: Nauka.

Naskali, G. E., Duranlı, M. (1999). *Altayca-Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu. (AltTS)

Necip, E. N. (1995). *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü* (çev. İklil Kurban). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (YUygTS)

Orkun, H. N. (1936). *Eski Türk Yazıtları I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ögel, B. (1995). *Türk mitolojisi II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (TatTS)

Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (BşkTS)

Pekacar, Ç. (2017). Orta Asya'dan Almanya'ya Esen Rüzgâr: Bora. *Prof. Dr. Talât Tekin Hatıra Kitabı*, Çantay: İstanbul, 867-884.

Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (KumTS)

Radloff, W. (1895). *Die alttürkischen Inschriften der Mongolei*. St. Petersburg.

Ramstedt, G. J. (1949). *Studies in Korean Etymology*. (Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 95), Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.

Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki.

Sevortyan, E. V. (1974). *Êtimologičeskiy Slovar' Tjurkskix Jazykov (Obṭčetjurkskie i Meẓtjurkskie osnovy na glasnye)*. İzdatel'stvo Nauka.

Sevortyan, E. V. (1978). *Êtimologičeskiy Slovar' Tjurkskix Jazykov. Obṭčetjurkskie i Meẓtjurkskie osnovy na bukvu "v"* İzdatel'stvo Nauka.

Sinor, D. (1977). An Altaic Word For Snowstorm. *Studia Orientalia* (47), 217-231.

Sleptsova, P. A. (1972). *Yakutsko-Russkiy Slovar*. Moskva: Sovetskaya Ensklopediya. (YakRS)

Starostin, S. A., Dybo, A. V. & Mudrak, O. A. (2003). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages. I-II-III*. Leiden: Brill. (EDAL)

Stebleva, I. V. (1965). *Poeziya tyurkov VI-VIII vekov*, Moskva: Nauka.

Şçerbak, A. (1975). O soçetanii v Runiçeskih Nadpisyah. *Sovetskaya Tyurkologiya* 1975/6, 88-90.

Şeyh Süleyman Efendi-i Buharî (1298). *Lügat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî*. İstanbul: Mihran Matbaası.

Şirin, H. (2020). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tavkul, U. (2020). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (KrçMlkTS)

TDK. (1963- 1982). *Derleme Sözlüğü I- XII*, Ankara: TDK Yayınları. (DS)

TDK. (1963- 1972). *Tarama Sözlüğü I-VIII*. Ankara: TDK Yayınları. (TaS)

Temiz, C. (2007). *Rüzgar, Şimşek ve Yıldırım İle İlgili Türk Âdet ve İnanmaları Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Tekin, T. (1968). *A Grammar of Orkhon Turkic*. Bloomington-the Hague, the Netherlands: Indiana University, Mouton & Co.

Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z. & Eker, S. (1995). *Türkmence-Türkçe Sözlük*. Ankara: Simurg Yayınları. (TkmTS)

Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Ankara: Simurg Yayınları.

Tekin, T. (2020). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tenişev, E. R. (1997). *Sravnitel'no-İstoriçeskaya Grammatika Tyurskih Yazıkov-Leksika*, Moskva-Nauka.

Tenişev, E. Rahimoviç (1968). *Tuvinsko-Russkiy Slovar'*. Moskva. (TuvRS)

Thomsen, V. (1896). *Inscriptions de l'Orkhon Déchiffrées*. Helsingfors: Imprimerie de la Société de Littérature Finnoise.

Toparlı, R. (1992). *İrşâdü'l-Mülûk ve's-Selâtîn*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Toparlı, R. (2000). *Kitâb-ı Mecmu-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Toparlı, R., Hanifi, V. ve Recep K. (2019). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları. (KıpTS)

Tietze, A. (2002). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati.* Birinci Cilt A-E, Simurg Yayınları.

Tulum, M. (2011). *17. Yüzyıl Türkçesi ve Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uğurcan, F. Z. (2021). Güney Sibirya Türklerinin Halk Anlatılarında Dönüştürücü Bir Güç Olarak Rüzgâr. *Folklor/Edebiyat*, 27 (105), 69-75.

User, H. Ş. (2012). Etimoloji önerileri: eser, yelek. *Türkoloji Dergisi*, 19 (1), 91-102.

Uygur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (KKlpTS)

Ünal, O. (2020). Kül Tegin ve Bilge Kağan Yazıtları'nda Geçen otča bwrča İfadesi Üzerine. *Gazi Türkiyat,* (26), 127-143.

Ünlü, S. (2012). *Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Vásáry, I. (1993). ±sXn and its Related Suffixes. Studies in Turkic Word Formation and Etymology, *Journal of Turcology* 1/1, 113-153.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch-Deutsch-Türkisch*. Göttingen: Akademie der Wissenschaften.

Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü* (çev: Abdullah Taymas). Ankara: TDK Yayınları. (KırgTS)

Yüce, Nuri. (2014). *Mukaddimetü'l-Edeb, Ḫvārizm Türkçesi ile Tercümeli Şuşter Nüshası*. Ankara: TDK.

39. Codex Cumanicus’ta geçen “tint-” fiili ve ondan türeyen “tintövçi” ismi üzerine

Mehmet Oğuzhan KUŞOĞLU[1]

APA: Kuşoğlu, M. O. (2022). Codex Cumanicus’ta geçen “tint-” fiili ve ondan türeyen “tintövçi” ismi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 652-667. DOI: 10.29000/rumelide.1222094.

Öz

Kıpçak Türklerinin nüfus itibariyle önemli bir bölümü Müslümanlığı kabul etmiş, Altın Orda ve bilhassa Memluk Devletleri bünyesinde yaşamlarını sürdürerek günümüze çok sayıda Arap harfli yazma eser bırakmışlardır. Hıristiyanlığın Gregoryen mezhebini kabul eden bir grubun ise Ukrayna ve Polonya’da kendi kiliselerini kurup Kıpçak Türkçesi dinî metinlerini Ermeni harfleri ile yazıya aktardıklarını bilmekteyiz. Bu Hıristiyan kitleye ilave olarak geleneksel inançlarını sürdüren bir diğer Kıpçak kitlesinin yine Karadeniz’in kuzeyi, Doğu Avrupa ve Balkanların tarihinde, ayrıca kültürel dokusunda 11. yüzyıldan itibaren derin etkiler bıraktığını gözlemlemek mümkündür. Ancak bu kitle, diğer iki grubun aksine Hıristiyanlığı kabul ettikten sonra zaman içerisinde millî kimliklerini kaybederek bölgedeki komşu kavimlerin içerisinde asimile olmuşlardır. Onların konuştukları dil verileriyle ilgili, günümüze birtakım kişi ve yer adı, ayrıca İtalyan ve Alman yazarlar tarafından kaleme alınan Codex Cumanicus adlı eser kalabilmiştir. Misyonerlik ve ticaret amacıyla yazıldığı düşünülen bu yazma eser, aynı zamanda tarihteki Latin harfli ilk Türkçe metin olma özelliğine sahiptir. Bölgedeki Kuman Türklerinin diline ait çok sayıda fiil, bilmece ve gramer kuralını ihtiva eden, aynı zamanda Hıristiyanlığa ait ilahilerin Kumanca tercümesini paylaşan bu eserde geçen birçok kelime, yazarlarının Türkçeyi sonradan öğrenmeleri nedeniyle yazım yanlışları içermektedir. Metnimizin Almanca codex olarak da bilinen ikinci bölümünde yer alan “tint-” fiili ve ondan türeyen “tintövçi” ismi, bu eserde yalnızca birer defa yer almıştır. “araştırmak, incelemek” manasına gelen “tint-” fiiline, sadece Codex Cumanicus’ta tesadüf edilmesi, ancak diğer tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinin hiçbirinde rastlanmaması oldukça ilginçtir. Ancak daha ilginç olan durum, bu fiilin modern Kıpçak Türk lehçelerinin tamamında var olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Codex Cumanicus, Kuman Türkleri, tint-, tintövçi

On the verb "tint-" in Codex Cumanicus and the derived name “tintövçi”

Abstract

A significant part of the Kipchak Turks converted to Islam, and they continued their lives in the Golden Horde and especially in the Mamluk States, and left a large number of manuscripts with Arabic letters. We know that a group that accepted the Gregorian sect of Christianity established their own churches in Ukraine and Poland and transcribed Kipchak Turkish religious texts in Armenian letters. In addition to this Christian group, it is possible to observe that another Kipchak group, who maintains their traditional beliefs, has left deep effects on the history of the northern Black Sea, Eastern Europe and the Balkans, as well as on the cultural texture since the 11th century. However, unlike the other two groups, after accepting Christianity, they lost their national identity over time

1 Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kema Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), mokusoglu@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8658-1456 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222094]

and assimilated into the neighboring tribes in the region. A number of names of people and places, as well as Codex Cumanicus, written by Italian and German authors, have survived to this day regarding the language data they spoke. This manuscript, which is thought to have been written for missionary and commercial purposes, also has the feature of being the first Turkish text with Latin letters in history. Many words in this work, which contains many verbs, riddles and grammatical rules of the language of the Cuman Turks in the region, and also shares the Cuman translation of the Christian hymns, contain spelling mistakes due to the fact that the authors learned Turkish later. The verb "tint-" and the derived noun "tintövçi" in the second part of our text, also known as the German codex, appear only once in this work. It is quite interesting that the verb "tint-", which means "to investigate, to examine", is encountered only in Codex Cumanicus, but not in any of the other historical Kipchak Turkish texts. But what is more interesting is that this verb exists in all modern Kipchak Turkic dialects.

Keywords: Codex Cumanicus, Cuman Turks, Tint-, Tintövçi

Giriş

Günümüzde Türk dünyasının boylar birliği açısından üç büyük unsurundan biri olan Kıpçak Türklerinin, Türk tarihi başlangıcından itibaren ele alındığı takdirde de en eski ve köklü Türk boylarından olduğu bilinmektedir. Tarihî metinlerde ağırlıklı olarak Kuman veya Kıpçak adlarıyla kaydedilen bu Türk unsuru için çeşitli milletlerin farklı adlar verdiğini biliyoruz. Örnek verecek olursak, Kıpçaklara İslam kaynaklarında Arapça telaffuza uygun olarak, "Kıfşak" verilmiştir. Söz konusu boyun bir diğer Türkçe adı olan "Kuman" etnonimini tercih edenler ise Hıristiyan milletler olmuştur. Bizans ve Latin kaynakları bu "Kuman" sözünü "Kumanos, Kumanoi, Cumanus, Komani" gibi söyleyişlerle kaynaklarına eklemişlerdir (Taşağıl, 2004, s. 73). Alman, Ermeni ve Rus kaynakları ise bu Türk boyu için bambaşka adlar vermeyi tercih etmişlerdir. Gregoryen inancını benimseyen ve bu yol ile Ermeni kilisesine intisap eden Kıpçaklar için Ermeni kaynakları "Khartes" adının verildiğini tespit ediyoruz. Almanlar ve diğer bazı kavimlerin "Falben", "Falones", "Valani", "Valwen", "Pallidi" gibi adlar altında sundukları Kuman-Kıpçaklara Macarların verdiği isim ise "Kun"dur (Taşağıl, 2004: 73). Kuman-Kıpçak Türkleri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türk dünyasının kuzey kanadını temsil etmektedir. Diğer bir tabirle çoğunlukla kuzey yarımkürenin kuzey enlemlerinde yaşamış olduklarından güney komşuları olan diğer Türklere nazaran daha beyaz tenli, sarışın ya da kumral bir dış görünüşleri olmuştur. Bu nedenle onlara Rus, Alman ve Ermeni kaynaklarında verilen etnonimler, "sarı, saman renginde saç" anlamlarını ihtiva etmektedir (Taşağıl, 2004: 73). Tarihte Kıpçak Türklerinin büyük çoğunluğu İslam dinini benimsemiş ve özellikle 1250-1517 yılları arasında Mısır merkezli kendi çağının etkin bir devleti haline gelmiş olan Memluk (Kölemen) Devleti bünyesinde çok sayıda Arap harfli Türkçe (Kıpçakça) eser verdiği bilinmektedir. Yine Altın Orda Devleti içerisinde nüfus olarak hâkim olan bu kitlenin de çoğunluğu Müslümandırlar. Ancak bunlara ek olarak; yine Karadeniz'in kuzeyinde, Güney ve Kuzey Kafkasya'da, ayrıca Balkanlar'da 11. yüzyıldan itibaren varlığını yoğun bir biçimde hissettiren bazı Kumanların (Kıpçaklar) Eski Türk dinini devam ettirirken bazılarının da komşuları olan Hıristiyan milletlerle temasa geçerek onların inançlarını aldıkları ve zaman içerisinde asimile oldukları da anlaşılmaktadır. Bu Hıristiyan gruplardan birinin Ermenilerin millî mezhebi olan Gregoryenliği benimseyerek 1080 yılında (Sultan Melikşah dönemi) Ani merkezli Bagrat krallığının Selçukluların eline geçmesiyle (yurtlarını terk eden Kıpçaklar olduğunu bilmekteyiz (Gündüz, 2001: 15). Bu topluluk Kafkasları aşıp bugünkü Ukrayna ve Polonya topraklarına yerleşerek oralarda kendi kiliselerini kurmuşlardır. Bu kiliselerde Kıpçak Türkçesi ile okunan dualara ait "Algış Bitigi" (Dua Kitabı) adlı Ermeni harfli yazma eseri Nadejda Chirli 2005 yılında yayınlamıştır (Chirli, 2005). Kafkaslardaki bir

diğer Hıristiyan Kıpçak grubu ise Gürcistan'da 12. yüzyılda kral Bagratlı IV. David ve kraliçe Tamara tarafından yerleştirilen ve özellikle Selçuklulara karşı Gürcülerin bazı başarılar kazanmasında etkili olan Kıpçak unsurları olmuştur (Kırzıoğlu, 1992: 122). İlaveten Balkanlarda, özellikle Romanya ve Moldova coğrafyasında da varlığını tespit ettiğimiz bazı Kuman-Kıpçak unsurlarının da Hıristiyanlığı kabul ettikleri ve bir müddet sonra onların bölge halkları içerisinde eridiklerini bilmekteyiz. Onlardan günümüze sadece bazı kişi ve yer adları kalmıştır. Örnek verecek olursak Besarabya bölgesinin adı, "Basar Aba" adlı bir liderin adından gelmiştir (Kafesoğlu, 1983: 183-184).

Türk dilinin Latin harfli en eski metni olarak bilinen Codex Cumanicus da Karadeniz'in kuzeyi ağırlıkta olmak üzere Doğu Avrupa'da yaşayan ve eski inançlarını devam ettiren Kumanların Hıristiyanlaşmasında etkili olmuştur diyebiliriz. Hangi tarihte yazıldığı tam bilinmeyen, birçok araştırmacı tarafından 13. yüzyılın son yılları veya 14. yüzyılın ilk yıllarında meydana getirildiği düşünülen (Argunşah, Güner, 2015: 22-23) Codex Cumanicus'un elimizdeki tek nüshası, İtalya'nın Venedik kentindeki San Marco (Saint Marcus) kütüphanesinde bulunmaktadır. Gotik harflerle yazılmış olan Codex Cumanicus'ta Kuman Türkçesinin gramer özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir. Ayrıca Latince, Farsça ve Kıpçak Türkçesi (Kumanca) kelime listeleri, Kıpçakça-Almanca sözlük ve Kıpçak Türkçesine ait metinler de yer almaktadır (Tavkul, 2003: s. 2). İtalyan ve Alman bölümü (codex) olmak üzere iki bölümden meydana gelen yazma eserin İtalyan bölümünün başında XI. VII. 1303 tarihi verilmiştir. Ancak bu tarihin istinsah tarihi olduğu, doğal olarak da elimizdeki nüshanın da müstensih nüshası olduğu genel kabul görmektedir. Eserin künyesi ise tam olarak şu şekildedir: "*Bibliothecae Divi Marci-Bibliothecue Nazionale di S. Marco-Bibliothecae ad templum Divi Marci Venetiarum, Venezia, Mss. Latini, Fondo antico, Collocazione 1597, Codex DXLIX/No 549*" (Argunşah, Güner, 2015: 21). Bu eserin nerede yazıldığı hususunda da farklı görüşler vardır. Bununla birlikte genellikle, ticari faaliyetleri artırmak amacıyla kaleme alındığı düşünülen İtalyanca codex'in Cenevizlilerin koloniler kurmuş olduğu Karadeniz'in kuzeyinde Kırım yarımadası civarında, Kuman Türkleri arasında Hıristiyanlığı yaymak niyetiyle hazırlandığı düşünülen Almanca codex'in ise misyonerlik faaliyetlerinin yürütüldüğü Kıpçak şehirlerinden birinde vücuda getirildiği sanılmaktadır (Argunşah, Güner, 2015: 24-25).

Codex Cumanicus'un dilinin günümüzdeki hangi Kıpçak Türk lehçesine daha yakın olduğu konusu araştırmacıların merakını uyandırmıştır. Eserin dilini analiz edenlerin üzerinde fikir birliği ettiği husus, bu yazmanın dili ile Modern Kıpçak Grubu Türk lehçelerinden Karaçay-Balkar, Kumuk, Nogay, Kazan Tatar, Kırım Tatar ve Karay (Karaim) Türkçelerine yakın olduğu yönündedir (Çağatay, 1972, Gabain, 1988, Tavkul, 2003, Pekacar, Türk, Yıldızlı, 2014, Argunşah, Güner, 2015). Söz konusu yazmanın (Codex Cumanicus) metin ihtiva eden kısımlarında eserin dili için "Tatarça", "Tatar Til", Latince sözlerde ise "Komanca" (Argunşah, Güner, 2015: 26) ifadelerinin de kullanılması dikkat çekicidir.

Codex Cumanicus'tan küçük bir kesiti 1950 yılında hazırladığı Türk Lehçeleri Örnekleri" adlı kitabında paylaşan Saadet Çağatay, daha sonra 1972'de çıkardığı aynı adlı kitabın ikinci cildini (Çağatay, 1972) günümüzde konuşulup yazılan Türk lehçelerine ayırmış ve onlardan örnekler sunmuştur. Bu ikinci kitapta Çağatay, Codex Cumanicus'un dilinin en yakın olduğu lehçeleri şöyle izah etmektedir:

"*Kuzey Kafkasya'da diğer iki kardeş kabile Balkarlar ve Kumuklarla yan yana otururlar. Dilleri birbirinden ayrılamayacak kadar yakındır ve* ***Yeni Kumanca*** *olarak adlandırılan Kırım Tatarcası, Karayımca ile Kıpçak dil grubunun Karadeniz-Hazer (Ponto-Kaspi) bölümüne girmektedir.* ***Yeni Kumanca****, bugün Ural grubuna giren Kazan, Batı-Sibirya lehçeleri ile birlikte, XIII. yüzyıl sonlarında yazıldığı tahmin edilen ve Doğu Türkçesine pek yakın olan Ana Kıpçak yazı dilini temsil eden Codex Cumanicus adlı eserin dilinin devamı olarak kabul edilmektedir. Genel olarak bütün bu*

grubun dili, fazlaca fonetik değişmelere uğramamış, berraklığını kaybetmemiş, eski dilden de pek az ayrılmıştır.". (Çağatay, 1972: 114).

Codex Cumanicus'un diline en yakın modern lehçelerden kabul edilen Kumuk Türkçesi ile Karaçay-Balkar Türkçesinin söz varlığı da araştırmacılar tarafından dikkate sunulmuştur. Örneğin Ufuk Tavkul, Karaçay-Balkar (Karaçay-Malkar) Türkçesine ait söz varlığını Codex Cumanicus'taki kelimelerle karşılaştırmak suretiyle bir kelime listesi hazırlamıştır (Tavkul, 2003: 48-72). "Codex Cumanicus ve Karaçay-Malkar Türkçesinde Ortak Kelimeler" başlığı altında verilen bu listenin ardından, bahis konusu kelimeler fonetik değişmelerin analiz edildiği "Ses Değişmeleri" bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir (Tavkul, 2003: 72-80).

Karaçay-Balkar Türkçesi kadar Kumuk Türkçesi de Codex Cumanicus'un söz varlığını ihtiva etmek suretiyle bizlere hatırlatan bir başka Türk lehçesidir. Çetin Pekacar, Ahmet Turan Türk ve Emin Yıldızlı tarafından hazırlanıp 2013 yılında yayınlanan "Codex Cumanicus ve Kumuk Türkçesinin Söz Varlığı: Fiiller" adlı bildiride Codex Cumanicus'ta yer alıp Kumuk Türkçesinde yaşamını devam ettiren kelimelerin bir listesi okuyucuya sunulmuştur (Pekacar, Türk, Yıldızlı, 2013: 297-307).

Codex Cumanicus'a ait kelimelerin Kırgız Türkçesi ile de söz varlığı bakımından ortaklıkları mevcuttur. Özüm Subaşı tarafından 2012 yılında tamamlanan yayımlanmamış yüksek lisans tezinde her iki lehçeye (Tarihî Kuman lehçesi ile Modern Kırgız Türkçesi) ait kelimeler ile ilgili fevkalade uzun bir liste hazırlanmıştır. Bu çalışmada Codex Cumanicus'un söz varlığı olduğu gibi sunulmuş, bununla beraber Codex Cumanicus'ta olup Kırgızca'da kullanılmayan kelimeler de gösterilmiştir (Subaşı, 2012: 14-140).

"tint-" fiili ondan türeyen "tintövçi" ismi

Günümüzde her biri birer yazı dili haline gelmiş olan çağdaş Türk lehçelerinin söz varlığı ile Codex Cumanicus'un içerdiği kelimelerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi, şüphesiz eser üzerinde çalışacak olan araştırmacılar için son derece yardımcı olmaktadır. Buna göre, yazmada geçen kelimelerin bugün yer aldığı lehçelerin sözlüklerine müracaat edilecek, buna ek olarak diğer Kıpçak Türk lehçelerine ait sözlüklerin de dikkatle taranmasını beraberinde getirecektir.

Codex Cumanicus'un Almanca bölümünde karşımıza yalnızca birer defa çıkan ***"tint-"*** fiili ve o fiilden türetilmiş ***"tintövçi"*** ismi üzerine eğildiğimiz bu çalışmamızda, söz konusu kelimelerin kökeni üzerinde birtakım yorumlar yapılacak ve kelimenin diğer çağdaş Türk yazı dillerindeki durumu ortaya konulacaktır.

Codex Cumanicus'un "Almanca codex" denilen ikinci bölümünde ilk bölümden farklı olarak Kuman Türkçesine çevrilmiş birtakım Hıristiyan ilahilerinin yer aldığını bilmekteyiz. Yazmada geçen bu ilahiler arasında "Ave porta paradisi" (cennetin kapısına selam) adlı kısımda yedinci dörtlükte karşımıza çıkan ve diğer tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde hiçbir şekilde rastlamadığımız "tint-" fiilinin, etimolojik bakımından nasıl incelenmesi gerektiği sorusu zihnimizi kurcalamıştır. Daha önce de belirttiğimiz üzere, yazma esere ait Kumanca ilahilerden oluşan bu bölümden bir parçayı neşreden Saadet Çağatay, bu kelimeyi ***"tinte-"*** olarak okumuş ve anlamını da dipnotta "araştır-" olarak vermiştir (Çağatay, 1950: 113). Eserin söz varlığının tamamını sözlük halinde yayınlayan Kaare Grönbech ise bahse konu olan fiili ***"tint-"*** şeklinde okumuş, anlamını da "araştırmak, incelemek, denemek" olarak paylaşmıştır (Grönbech, 1992: 189). Eserin tamamını tam metin halinde yayınlayan, ayrıca metindeki yazım ve dil hususiyetlerini inceleyip her iki codex'e ait söz varlığını ortaya koyan, ilaveten elimizdeki tek nüshanın

tıpkıbasımını da çalışmasına dâhil eden Mustafa Argunşah ve Galip Güner'e göre de kelimenin (fiilin) okunuşu tıpkı Grönbech'teki gibi ***"tint-"*** olmaktadır ve anlamı da yine "araştırmak, incelemek, tahkik etmek" diye verilmiştir (Argunşah, Güner, 2015: 376, 843, 1050). Fiilimizin geçtiği yedinci dörtlüğün Çağatay ile Argunşah ve Güner'deki yazı çevrimleri şu şekildedir:

Ave Maria içrixing
Tengri tintese hem boyıng
Barçalardan artuḳ arı
Seni tabuptur hem sili (Çağatay, 1950: 113).
Ave Maria içriḫiŋ
Teŋri tintti ėse hem boyıŋ,
Barçalardan artuk arı
Sėni tabubtur hem sili (Argunşah, Güner, 2015: 376).

Fiilimizin ***"tinte-"*** mi yoksa ***"tint-"*** mi olarak okunması gerektiği hususunda, elimizdeki nüshanın pek bir fikir veremediğini söylemek gerekir. Zira son derece sıkışık yazılmış olan kelime kanaatimizce her iki türlü de okunabilir. Yine de ***"tı̄ntieſæ"*** benzeri bir yazımdan söz edilebilir, çünkü Argunşah ve Güner'de ***"tintti ėse"*** okunuşuyla değerlendirilen kelime, yapılan sözlüklü dizinde ikinci "t" harfi köşeli içinde verilmek suretiyle ***"tint[t]i"*** biçiminde sunulmuştur (Argunşah, Güner, 2015: 843). Bu okunuşa binaen fiilin önce görülen geçmiş zaman ekini ("-ti), ardından gelen "ė-" (olmak) yardımcı fiilinin üzerine şart ekini (-sa/-se) aldığını tespit edebilmekteyiz. Zira metnimizde açık e'lerin ***"æ"***, kapalı e'lerin ise ***"e"*** ile yazıldığı bir gerçektir. Böylece birleşik zamanlı fiilimizin tahlili şöyle olabilmektedir: ***tintti ėse*** < tint-ti ė-se "araştırdıysa" (fiil kökü-görülen geçmiş zaman eki-yardımcı fiil kökü-görülen geçmiş zamanın şartı 3. teklik şahıs). Bununla birlikte bu fiilin doğru okunuşunun esas tespiti, yukarıdaki satırlarda da değindiğimiz üzere, ancak çağdaş Türk yazı dillerinin özellikle de bugünkü Kıpçak Türkçesini temsil eden lehçelerin bilinmesi ve sözlüklerinin karıştırılması sayesinde mümkün olabilmektedir. Tarihî Kıpçak Türkçesi metinleri içinde sadece Codex Cumanicus'ta yer alan bu fiilin doğru telaffuzunda çağdaş lehçelerimiz anahtar vazifesi görmektedir. Kanaatimizce, bu fiilin çağdaş lehçelerimizin büyük kısmında "tint-" olarak yer alması, kelimeyi bu şekilde okuyan araştırmacılara yardımcı olmuştur, her halükarda metinde gotik harflerle yazılan fiilimiz bizce de ***"tint-"*** şeklinde olmalıdır.

Codex Cumanicus'un Almanca bölümünde 69a/13'de karşımıza çıkan ***"tint-"*** fiili diğer Tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde geçmediği gibi yazmamızda da bu örnek dışında yer almamıştır. Ancak günümüzün Kıpçak Türkçesi temsilcilerine göz attığımız takdirde bu fiilin aynı anlamda ve bazen aynı bazen de farklı telaffuzlar ile yaşamını sürdürdüğünü tespit edebilmekteyiz. Buna ilave olarak, söz konusu lehçelerin birçoğunda bu fiilin yalnızca etken çatıda olmayıp bazen edilgen, işteş ve faktitif çatılarda da bulunduğunu belirtmekte fayda vardır.

Yine Almanca codex'te yer alan ve bahsi geçen fiilden türeyen ***"tintövçi"*** (araştırmacı) ismi de, tıpkı fiilimiz gibi metnimizde yalnızca bir defa, 58a numaralı varak, 27b numaralı satırda yer almıştır (Argunşah, Güner, 2015: 248, 844, 1028). Bu isim, yazmanın bu bölümünde Almanca karşılığı ile (zucher) verilmiştir ve nüshada açıkça görülmektedir. "tintövçi" kelimesinin yazımı ise ***"tintóvçı̄"*** biçimiyle göze çarpmaktadır (Argunşah, Güner, 2015, s. 1028).

Çağdaş türk yazı dillerinde "tint-" fiili ve türevleri

"tint-" fiili günümüzde Kıpçak grubu Türk lehçelerinin istisnasız tamamında (Karaçay-Balkar, Kumuk, Nogay, Kırım Tatar, Kazan Tatar, Başkurt, Karay (Karaim), Kazak, Karakalpak ve Kırgız Türkçelerinde), ayrıca Karluk grubu Türk lehçeleri olan Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde varlığını sürdürmektedir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, birçok araştırmacı Codex Cumanicus'un dil özelliklerini ve söz varlığını bilhassa bugün Kafkasya, Kırım, İdil-Ural ve Doğu Avrupa'da konuşulan Kıpçak lehçeleri ile mukayese ederek çeşitli ortaklıkları meydana çıkarmıştır.

Kafkasların hem kuzey hem de güneyinde yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren Kıpçak Türklerinin bölgedeki bugünkü temsilcileri Karaçay-Balkar, Kumuk ve Nogaylardır. Yazmamızın söz varlığını en iyi muhafaza eden lehçelerimizden biri olan Karaçay-Balkar Türkçesinde ***"tint-"*** fiilinin anlamları şunlardır: "1. Yoklamak, araştırmak, karıştırmak, 2. Tahlil etmek, araştırmak, incelemek, 3. Tahkikat yapmak, soruşturmak, 4. Yoklamak, kontrol etmek." (Tavkul, 2000: 399). Aynı lehçede bu fiilden tıpkı Codex Cumanicus'taki "tintövçi"de olduğu gibi ***"tintiv"*** (araştırma, inceleme, tahkikat, analiz), ***"tintivül"*** (araştırma, tahkikat, inceleme) (Tavkul, 2000: 399) ve ***"tintivçü"*** (araştırmacı) (Tavkul, 2003: 67) isimleri türemiştir. Yine aynı bölgede, Kuzey Kafkasya'da yaşayan Kumukların dilinde de bu fiile rastlamaktayız. Ancak Kumuk Türkçesinde "tint-" fiili, fiil kökünde meydana gelen yuvarlaklaşma sonu ***"tünt-"*** biçimine kavuşmuştur. Söz konusu fiilin anlamı ise yine "aramak, araştırmak" (Pekacar, 2011, s. 345; Pekacar, Türk, Yıldızlı, 2014: 305) olup ondan türeyen ***"tüntüw"*** ismi ise "arama" ve "kontrol, yoklama, revizyon" (Pekacar, 2011: 345) anlamlarını içermektedir. Nogay Türklerinde ise mastar durumu ***"tintüv"*** (araştırmak) olan fiilimiz, onun edilgen çatılı hali ***"tintilüv"*** (araştırılmak) ve faktitif çatılı hali ***"tinttirüv"*** (araştırmaya zorlamak) türevlerini de barındırmaktadır Yine ***"tintüvşi"*** (araştırmacı) ismi de bu yazı dilinde kullanılmaktadır (Baskakov, 1963: 352).

Codex Cumanicus'un söz varlığı üzerine çalışmalar yapmak isteyen bir araştırmacının göz önünde bulundurması gereken lehçelerden birisi de hiç şüphesiz Kırım Tatar Türkçesi'dir. Codex Cumanicus'un yazılış yeri hususunda görüş beyan eden bilginlerin neredeyse tamamının üzerinde mutabık kaldığı konu bu yazmanın Karadeniz'in kuzey kıyılarında ve muhtemelen Kırım civarında yazıldığıdır. Jireçek'e göre Kırım'da Azak Denizi'nin kuzey kıyısında kaleme alınan eser, Rasovskiy ve Györffy'ye göre Kırım'daki Solhat şehri, Ligeti'ye göre Tana, Drüll'e göre Tana, Kefe, Solkat (Solhat) ve Soldaya yerleşim yerlerinin birinde yazılmış olmalıdır (Argunşah, Güner, 2015: 24-25). Bunun sebebi ise bilhassa 13. yüzyılda İtalyan ticaret kolonilerinin Kırım'da gösterdikleri faaliyet olmalıdır. Nitekim o yüzyılda Solhat şehrinde büyük bir İtalyan ticaret kolonisi mevcuttur (Argunşah, Güner, 2015: 25). Altın Orda Devleti'nin bakiyesi olan Kırım Hanlığının yadigârı Kırım Tatar Türklerinin dili de, hem bir Kıpçak lehçesi hem de eserin yazıldığı tahmin edilen coğrafyanın tam kalbinde olması hasebiyle mutlaka dikkate alınmalıdır. Yazımızın ana konusu olan "tint-" fiili, Kırım Tatar Türkçesinde ***"tint-"*** (araştırmak), ***"tintil-"*** (araştırılmak) ve ***"tintüv"*** (araştırma) (Muzafarov, Muzafarov, 2018: 346) biçimleriyle karşımıza çıkmaktadır.

Batı Sibirya'da Kıpçak Türklüğünü temsil eden Kazan Tatar ve Başkurt Türklerinin dilinde de fiilimiz kendisini göstermektedir. Altın Orda Devleti'nin kurulduğu topraklar olan İdil-Ural havzasında yaşayan, Kazan Hanlığının mirasçıları Kazan Tatarlarının dilinde de ***"tint-"*** fiilinin varlığını devam ettirdiğini görmekteyiz. Burada dikkat çeken husus, fiilin ***"tėntė-"*** biçiminde kendisini göstermesidir. Anlamı "her yeri didik didik etmek" olan bu fiil dışında, aynı lehçede onun edilgen çatılı hali ***"tėntėl-"*** "her taraf didik didik edilmek" ve "didik didik arayıp taramak" anlamına gelen ***"tėntü yasa-"*** gibi kavramlar da yer almaktadır (Ganiyev, F., Ahmet'hanov, R., Açıkgöz, H., 1997: 308). Yine Kazan

Tatarlarının komşuları Başkurtlarda da ***"tėntėü"*** (araştırmak) fiili ve Kazan'dakine benzer biçimde ***"tėntėü yahau"*** (araştırma yapmak) ifadelerine rastlamaktayız (Hisamitdinova, Muhtarova, 2017: 81).

Doğu Avrupa'da özellikle Polonya ve Litvanya'da yaşayan Musevi Karay (Karaim) Türklerinin dilinde de bu fiilin bulunması kaçınılmazdır. Karay Türkçesinde "tint-" (araştırmak) ve onun edilgeni "tintil-" (araştırılmak, öğrenilmek) fiillerinden başka, "tint-"ten türeyen ve farklı iki telaffuz ile karşımıza çıkan "araştırmacı" anlamındaki isim vardır. Bu telaffuzlar şu şekildedir: ***"tintivşi"*** ve ***"tintüvçü"***. Bununla birlikte bu lehçede ***"tintmek"*** şeklinde geçen bir kelimeye daha rastlamaktayız. Ancak bu kelime, fiil olmayıp "tint-" fiilinden türeyen bir isimdir ve "araştırma, inceleme" anlamındadır (Baskakov, Zajaczkowski, Szapszal, 1974: 529).

Günümüz Kıpçak Türk dünyasının doğu kanadını temsil eden Kazak, Karakalpak ve Kırgız Türklerinin dilinde de "tint-" fiili mevcudiyetini korumaktadır. Kazak Türkçesinde ***"tintüw"*** ve ***"tintkilew"*** fiillerinin anlamı "arama yapmak" ve "aramak, yoklamak" ve yine o fiilden türeyen ***"tintisüw"*** fiilinin anlamı ise "aranmasına yardımcı olmak"tır (Oraltay, Yüce, Pınar, 1984: 287). Karakalpak Türkçesinde ***"tintüw"*** (araştırmak), ***"tintisüw"*** (araştırmasını sağlamak), ***"tinttirüw"*** (araştırmaya zorlamak), ***"tintüwşi"*** (araştırmacı) kelimelerini tespit etmekteyiz (Baskakov, 1958: 641-642). Kırgız Türkçesinde de ***"tintüü"*** (araştırma yapma, bir şeyi araştırma, inceleme, göz atma), ***"tintil-"*** (üzeri araştırılmak, hakkında tahkikat yapılmak), ***"tinttir-"*** (araştırmaya, tahkikat yapmaya emretmek) ve ***"tintüüçü"*** "bir şeyi araştırıp inceleyen, taharriyat yapan, tahkikat yapan" (Yudahin, 1998: 738; Kırgız Tilinin Tüşündürmö Sözdügü, 1969: 597-598) türevleri ile karşımıza çıkmaktadır.

Bunlara ilave olarak, Karluk Grubu Türk lehçeleri olan Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde de bu fiil kullanılmaktadır. Özbek Türkçesinde "tint-" fiili ***"tintuv"*** "arama" (Yusuf, Tulum, 1994, s. 148) şeklinde kullanılmaktadır. Bu durum asla şaşırtıcı değildir. Zira Özbek Türklerinin bir kısmının Kıpçak orijinli olduğu ve çağdaş Özbek Türkçesinin de kuzey ağızlarının ses bilgisi bakımından Kıpçak özelliği gösterdiği bilinmektedir (Coşkun, 2000: XXVIII-XXXII). Bir diğer modern Karluk lehçesi olan Yeni Uygur Türkçesinde de söz konusu fiili gözlemlemekteyiz. Ancak bu lehçede kelime, ***"tintimek"*** (aramak, araştırmak) ve ondan türeyen ***"tintiş"*** (arama, araştırma) telaffuzlarıyla kendisini göstermektedir. Ayrıca fiilin faktitif çatılı durumu ***"tintitmek"*** ve onun isim hali ***"tintitiş"***, işteş çatılı ***"tintişmek"*** ve ***"tintişiş"*** ile edilen çatılı ***"tintilmek"*** ve ***"tintiliş"*** (Nadjip, 2016: 356) türevleri de bu lehçede söz konusu fiilin ne denli tutulduğuna güzel bir kanıt olarak durmaktadır. Bu fiilin varlığını da, yine Uygur Türklerinin en yakın komşularının Kazak ve Kırgız Türkleri olmasına ve aralarındaki kültürel alışverişlere bağlayabiliriz.

"tint-" fiilinin etimolojisi üzerine görüşler

Eski Kıpçak Türkçesi metinleri içerisinde yalnızca ve o da bir kez olmak üzere Codex Cumanicus'ta geçen ***"tint-"*** fiilinin bizce şaşırtıcı olan iki özelliğinden bahsetmekte yarar vardır. Bunların birincisi, elbette, bu fiilin sadece diğer Kıpçak Türkçesi metinlerinde değil, aynı zamanda hiçbir tarihî metnimizde yer almamasıdır. İkincisi ise tarihî metinlerimizde sadece bir kez geçmiş olan fiilimizin Çağdaş Kıpçak grubu Türk yazı dillerinin tamamında, hem de muhtelif türevleriyle birlikte kullanılmasıdır. "araştırmak, incelemek" anlamında olduğu yukarıdaki örneklerle sabit olan bu fiilin ne yol ile türetildiği de bir başka merak konusudur. Bu noktada kelimemizin Türkçenin tarihî dönemlerinde izini sürerek onun hangi isim ya da fiil köküne dayandığını ortaya çıkarmak mecburiyeti hâsıl olmaktadır.

Tarihî metinlerimiz söz konusu olduğunda, Orhun, Uygur, Karahanlı, Harezm, Çağatay Türkçesi ve Eski Anadolu Türkçesi eserlerinde de bu fiile tesadüf etmemekteyiz. Bu durumda, bugünkü Kıpçak ve Karluk grubu lehçelerde yer alan bu kelimenin kökeni hakkında bazı yorumlar yapmaktan başka hali hazırda elimizde seçenek kalmamaktadır.

a) tın > tin > tin+te- > tinte- > tinti- > tint- ihtimali

Eski Uygur Türkçesi metinlerinden itibaren takip edebildiğimiz ***"tın"*** ismi "can, ruh, cevher, madde, nefes" (Caferoğlu, 2011: 237) gibi manalarını karşılamaktadır. Daha sonradan ince sıraya geçip ***"tin"*** (Caferoğlu, 2011: 240) söyleyişine de kavuşan kelime, Uygur ve Karahanlı döneminde şu anlamlarla karşımıza çıkmaktadır:

Tın: "Nefes, ruh (дыхание, дух): Ajun ***tını*** yılırdı. (душа [дыхание?] мира согрелось) "Dünyanın nefesi ılıklaştı". Agu ***tını*** ıraktın ançulayu közünür kaltı linhua sayu tütün tüterçe. (действие яда издалека проявляется так, что как будто каждый из лотосов испускает дым) "Zehrin uzaktan etkisi, nilüferlerin her biri duman yayıyormuş gibi kendini gösterir". (Nadelyayev, Nasilov, Tenişev, Şçerbak, 1969: 567). "Nefes" (breath), bazen anlam genişlemesiyle "ruh, can" (spirit, life): ***Tın*** alu umasar. (if he cannot draw breath) "Nefes alamazsa". ***Tını*** uzun. (his life is long) "Ömrü uzun". Anıŋ ***tını*** kesildi. (the man's breath was cut off) "Onun nefesi kesildi". ***Tın*** kişi. (a man who has retired and does not engage in work) "Emekli kişi". ***Tın*** tokıglı. (drawing breath) "Nefes alan". Kesgil āxir ***tınım***. (cut off my breath at the last) "Sonunda nefesimi kes!". (Clauson, 1972: 512).

Eski Türkçede kullanılan "tın" sözüne anlamca en yakın isimlerden birisi de, şüphesiz Farsçadan alınma ***"ten"*** (vücut, beden) (Ayverdi, 2006: 3110) kelimesidir. Özellikle İslamiyet'in kabulünden itibaren yoğun bir biçimde Türkçenin hemen her dönemi ve lehçesinde kullanılan bu isim, gerek telaffuzu gerekse de anlam yakınlığı nedeniyle ***"tın"*** ismi ile karıştırılmaktadır. Bütün bunlara ek olarak tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde Farsça "ten" kelimesinin ***"tin"*** olarak telaffuz edildiğine de şahitlik etmekteyiz (Toparlı, 2003: 276). Bu durum, Kıpçak Türkçesi metinleri göz önünde bulundurulduğunda şaşırtıcı değildir. İlk hecede "açık e"lerin kapalı e (ė) veya "i" sesine dönüşmesi bu tarihî lehçede bir kuraldır. Örneğin diğer tarihî metinlerde "Teñri/Tañrı" söyleyişleriyle geçtiğini bildiğimiz "Tanrı" sözü, Kıpçak Türkçesi metinlerinde ***"Tiñri"*** (Toparlı, 2003: 276) biçiminde de geçebilmiştir. Dolayısıyla aklımıza gelen ilk ihtimal, bu Farsça "ten"den değişme Kıpçakça ***"tin"*** sözünün "tint-" fiilinin isim kökü olabileceği yönündedir. İkinci ihtimal ise, yukarıda sözünü ettiğimiz, Farsça "ten" ile semantik yakınlığından ötürü Türkçe "tın"ın (tın > tin) bu kelimenin isim kökü olma olasılığıdır. Her iki ihtimalle de, "tint-" fiilinin ihtiva ettiği anlam karşılanmış olmaktadır. Çünkü bir şeyi araştırıp incelemek için, maddenin mahiyetini kavramak bakımından duyu organlarımıza ihtiyaç duyarız. Örneğin canlı veya cansız bir varlığın üzerine elimizle dokunarak onun niteliği hakkında bilgi ediniriz.

Eski Türkçe döneminden beri kullanılagelen ***"sına-"*** fiilinin anlamına göz gezdirdiğimizde, ***"tint-"*** fiilinin hikayesine benzer olduğunu düşündüğümüz bir durum ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere, anlamı "denemek, tecrübe etmek" olan bu fiilin (sına-) kuruluşunu derinlemesine tetkik ettiğimizde karşımıza şu tahlil çıkmaktadır: Orhun yazıtlarından itibaren Türkçede mevcut olduğunu ispat edebildiğimiz ***"sı-"*** (kırmak) (Örneğin: "Mening sabımın sımadı"-Kül Tigin Abidesi Güney Yüzü 11. satır, Ergin, 2009: 6) fiili, fiilden isim yapma eki "-n"nin eklenmesi ile birlikte "boy, kesim" anlamlarına gelen ***"sın"*** (Nişanyan, 2012: 554) ismini oluşturmuştur. Sonrasında ise "+a-" isimden fiil yapma ekinin eklenmesiyle kelime ***"sına-"*** halini almıştır. Bu fiil "denemek, test etmek", "ölçmek, ölçüsünü almak" anlamlarına gelmektedir (Clauson, 1972: 835). ***"sına-"*** fiilinin anlam ilgisi bakımından "araştırmak,

tetkik etmek, incelemek" manalarına gelen Kıpçakça "tint-" kelimesi ile yakınlık arz ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim bir şey, kişi, olay ya da olgu hakkında bir ölçüm yapabilmenin birinci aşaması araştırma, inceleme aşamasıdır. Bunun için de vücut organlarının biri veya birkaçı vasıtasıyla incelenecek varlık arasında temas kurulması lazımdır.

İçerdiği anlam itibariyle, "tint-" fiiline yakın olan ***"izde-"*** fiilinden de bahsetmek bu noktada faydalı olacaktır. "izini sürmek, izlemek, aramak, araştırmak" anlamlarına gelen "izde-" fiili eski ve yeni birçok Türk lehçesinde varlığını tespit edebildiğimiz bir fiil durumundadır. ***"irte-"*** ve ***"iste-"*** türevleriyle birlikte 13. yüzyıl ve öncesinde kullanıldığını tespit edebildiğimiz bu fiil (Clauson, 1972: 243), Tarihî Kıpçak Türkçesinde de ***"irde-" "iste-"***, ***"isde-"***, ***"izle-"*** ve ***"yizle-"*** (istemek, aramak, araştırmak) (Toparlı, 2003: 115) türevlerini de ihtiva edecek biçimde geniş bir istifade sahasına sahip olmuştur. Bugünkü Kıpçak Türk lehçelerinde de özellikle ***"izde-"*** fiilinin mevcudiyetini rahatlıkla gözlemleyebiliyoruz. Bu fiilden türeyen ve "araştırmacı" anlamında yoğun biçimde kullanılan ***"izdewşi"*** (Kazak Tilinin Sözdigi, 1999: 765), ***"izildööçü"*** (Kırgız Tilinin Tüşündürmö Sözdügü, 1969: 245) gibi örnekler de aklımıza hemen "tintövçi" ismini getirmektedir. Sonuç itibariyle ***"izde-"*** fiilin kuruluşunda da, yine bir isim kökü ("iz") ve ona eklenen bir isimden fiil yapma eki "+da-/+de-, +ta-/+te-" bulunmaktadır. Yani "izde-" eylemini gerçekleştiren kişi, edinmek istediği bilginin peşinden gitmiş, onun "izini sürmüş", yani onu araştırmış olmaktadır.

b) tın- > tin- > tin-t- > tint- ihtimali

Yine Eski Türkçe döneminden beri kullanılagelen bir "tın-" fiili vardır ki, onun da içerdiği anlamlar, şu çeşitlilik ile kendisini göstermektedir:

Tın-: "1. Nefes almak (дышать): Er ulug ***tındı***. (мужчина тяжело дышал) "Adam derin nefes aldı". Elig beg bu savıg eşidip ulug ***tınıp*** ince tep tedi. (правитель услышал эти слова и, тяжело дыша [вздохнув?] сказал так) "Hükümdar bey bu sözü işitip derin bir nefes alıp şöyle dedi". 2. Dinlenmek (отдыхать): Bir ulug qamışlıg berk arıqqa kirip ötrü anta ***tıngalı*** olurtılar (они вошли в густые заросли камыша и затем расположились там отдыхать) "Onlar büyük kamışlı sık bir ormana girip sonrasında orada dinlenmek için oturdular". Evinge kelip tüşti yattı ***tınıp***. (он прибыл к себе домой, лег отдыхать) "O kendine evine geldi ve dinlenmek için yattı". 3. Rahatlamak, huzura kavuşmak (успокаиваться, обретать покой): Kamug tebrenür ***tındı*** yumdı közi. (все живое успокоилось, закрыло глаза) "Bütün canlılar sükûnete erdi, gözünü yumdu". Ajun bodunı ***tındı*** avınçın kutun. (народ на земле обрел покой и радостях и счастье) "Dünya halkı huzur ve mutluluk içinde huzura kavuştu". 4. Durmak, duraklamak, dinmek (останавливаться, прекращаться): Yıgla, ***tınma***. (плачь, не преставай) "Ağla, durma!". Yagmur tındı. (дождь прекратился) "Yağmur dindi". Kelsä uma tüşürgil ***tınsın*** anıŋ aruqluq. (если придёт к себе гость, ты прими его, [у себя], пусть пройдёт его усталость) "Sana misafir gelse ağırla, onun yorgunluğu dinsin!". İkigü sözi ***tındı*** bir söz üzä. (они сошлись на этом [речи обоих остоновилисьна одном слове]) "Her iki konuşma da tek kelimeyle durdu". ***Tın***. (остановись) "Dur!" (Nadelyayev, Nasilov, Tenişev, Şçerbak, 1969: 567). Ayrıca ***"Tilin tın-"*** (Susmak) (замолкать): Sözüg kesti elig tilin ***tındı*** ol. (правитель прервал свою речь и замолк) "Hükümdar konuşmasını kesti ve sustu". (Nadelyayev, Nasilov, Tenişev, Şçerbak, 1969: 560). Esas anlamı "nefes almak" ve dolayısıyla "usulca soluk alıp vermek" ve "huzurlu ve rahat", ayrıca "dinmek" (yağmur için): ***Tınğuluk*** orunta (in a place of rest) "Dinlenecek bir yerde". Turkaru ***tınmaksız*** bodısatv. (the completeley unresting Bodhissatva) "Hiç durmadan dinlenmeyen Bodhissatva". ***Tını*** turur. (comes to rest) "Dinlenmek için gelir". Yeti kün anta ***tındılar***. (they rested there for seven days) "Yedi gün orada dinlendiler". Yağmur ***tındı***. (the rain ceased) "Yağmur dindi". Arık ***tındı***. (the tired man rested)

"Yorgun adam istirahat etti". Uçuğlı yorığlı ***tınığlı*** neçe. (all creatures whether they fly, walk ora re the rest) "Uçan, yürüyen, nefes alan bütün yaratıklar". Ajun ***tındı***. (the World was at rest) "Dünya rahata kavuştu". Qalam ma ***tınar***. (his pen, too, comes to rest) "Kalem de huzura kavuşur". Tilim ***tınma***. (my tongue, do not be silent) "Ey dilim, sessiz kalma!". (Clauson, 1972: 514).

13. yüzyıl öncesi Türkçesinin etimolojik sözlüğünü hazırlayan Clauson, bu fiilin bilhassa Oğuz Türkçesinde "konuşmak" anlamını kazandığını bildirmektedir. Azerbaycan Türkçesinde kullanımı devam eden ***"din-"*** fiilinin anlamının "konuşmak" olduğu, ayrıca bugünkü Türkiye Türkçesinde de kullandığımız Osmanlıca ***"tınmamak"*** ifadesinin de "dikkat etmemek, görmemiş ve duymamış gibi davranmak" manalarını içerdiği gerçeği de yazar tarafından hatırlatılmıştır (Clauson, 1972, s. 514). Clauson, bu ***"tın-"*** fiilinin Memluk Kıpçak Türkçesi eserlerinden "Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye"de de bulunduğunu, kelimenin "nefes almak" dışında bir de "konuşmak" anlamında yer aldığını gündeme getirmiş, ancak bu ikinci anlamın Kıpçakça mı yoksa Türkmence mi olduğu konusunda şüphesini paylaşmıştır (Clauson, 1972: 514). Çünkü bilindiği üzere Memluk sahasında yazılan sözlüklerde devletin kurucu unsuru olan Kıpçak Türklerinin dilinin yanı sıra bölgede daha yoğun bir nüfusa sahip Oğuz-Türkmen unsurlarının da dil verileri yer almıştır.

Görüldüğü üzere, ***"tın-"*** fiili, "tın" isim kökü ile anlam benzerliği olmakla birlikte başka anlamları da içermektedir. Bütün bunlara ilaveten Osmanlı Türkçesinden itibaren var olup modern Türkiye Türkçesinde de halen yaşayan "tınmamak" ifadesinin anlamı da bilindiği gibi "aldırmamak", "aldırış etmemek", "oralı olmamak" tır. Hatta hiçbir şeye sesini çıkarmayan, ilgisiz, halim selim insanlar için "tınmaz melaike" diye bir deyim dahi mevcuttur, "tınmak" fiili ise "ses çıkarmak, bir şey söylemek" manasındadır (Ayverdi, 2006: 3161). Eski Anadolu Türkçesi döneminde de bu fiil hem olumlu hem de olumsuz [***"ṭınmaḳ/dınmaḳ"*** (ses çıkarmak, söz söylemek) ***"ṭınmamaḳ/dınmamaḳ"*** (ses çıkarmamak, söylememek)] (Dilçin, 2013: 219) biçimleriyle mevcut olmuştur. Türkiye Türkçesi ağızlarında da ***"tınmak"*** (ses vermek, söylemek) ve ***"tınmamag/tınlamamak"*** (aldırış etmemek, ilgilenmemek, önemsememek) ifadeleri halen kullanılmaktadır (Derleme Sözlüğü X, 1993: 3916) . Hal böyleyken, eğer fiilimiz (tint-), "tın-" fiilinden türemiş ise, eklenen "-t-" faktitif ekinin fiile kattığı anlam "söyletmek, ses çıkarmasını sağlamak" olabileceği gibi "ilgilendirmek, ilgi uyandırmak" da olabilir. Araştırmacının yapacağı iz sürme, inceleme, meselenin kökenine ulaşma gayreti gibi işlerin ciddi bir ilgi ile başlayacağı düşünüldüğü takdirde, fiilimizin "tın-" eyleminden faktitif eki ile "tint-" haline geldiği, ihtimaller arasında zikredilebilir.

c) tıt-/tit- > tint- ihtimali

Kelimenin Türkçe bir fiil veya isimden türemiş olma olasılığı düşünüldüğü takdirde, bizce akla en uygun olan olasılık, bu fiilin Eski Uygur Türkçesinden itibaren gözlemlediğimiz ***"tıt-"/ "tit-"*** fiilinden gelmesidir. Eski Uygur Türkçesi döneminde hem "ı" hem de "i" li söyleyişlerine rastladığımız bu fiilin ***"tıt-"*** biçiminin "parçalamak, ayırmak" (Caferoğlu, 2011: 155) ***"tit-"*** biçiminin "teberru etmek, bağışlamak, vermek; adlandırılmak; değerlendirilmek" ve ***"titin-"*** biçimlerinin de "atılmak, cehdetmek, didinmek" anlamlarına geldiği (Caferoğlu, 2011: 158) ve bunların Modern Türkiye Türkçesindeki karşılığının ***"didik didik etmek"***, ***"didiklemek"*** ve ***"didinmek"*** deyimlerinde vücut bulup her bakımdan karşıladığı bilinmektedir. Ayrıca yine Eski Uygur Türkçesinde ***"titrü/titirü"*** türemiş isimleri de "Dikkatle, dik, keskin, sabit" manalarını karşılamaktadır (Caferoğlu, 2011: 158). Nitekim "didik didik etmek", "didiklemek" ve "didinmek" deyimlerinin bugünkü Türkiye Türkçesindeki anlamları şu şekildedir:

Didik Didik Etmek: "1. Didiklemek, parçalara ayırmak, 2. Karma karışık etmek, 3. (Bir meseleyi, bir husûsu) Bütün inceliklerini öğrenecek şekilde araştırmak." (Ayverdi, 2006: 698).

Didiklemek: "1. Hırpalayarak, çekiştirerek parçalamak, parçalamak için çekiştirmek, didik didik etmek, ditmek, 2. En ince ayrıntılarına kadar araştırmak, incelemek, 3. Hırpalamak, durmadan eziyet vermek." (Ayverdi, 2006: 698).

Didinmek: "Büyük bir gayret sarf ederek, çırpınarak durmadan çalışmak, uğraşmak." (Ayverdi, 2006: 698). Bu fiilin Eski Uygur Türkçesindeki telaffuzunun "titin-" olduğundan yukarıda bahsedilmiştir.

Bütün bu "d" li örneklere ilaveten, günümüz Türkiye Türkçesinde "çok dikkatli davranan, en ince ayrıntılara dikkat eden (kimse)" ve "aşırı derecede temiz, temizliğe çok düşkün (kimse) (Ayverdi, 2006: 3174) anlamlarını haiz ***"titiz"*** kelimesinin de hâlen yoğun ve işlek biçimde kullanılması da dikkat çekicidir.

Türkiye Türkçesinde karşılığı "dit-" (<Eski Türkçe "tit-") fiili olup bu fiilden türeyen "didik didik etmek" ve "didiklemek" deyimlerinin özellikle "bir konuyu en ince ayrıntısına kadar incelemek, araştırmak" anlamlarını da içermesi nedeniyle, "tıt-"/ "tit-" fiilinin "tint-" fiilinin kökeni olması kanaatimizce en yüksek ihtimaldir. Bizce ***"tit-"*** fiili iç seste bir **"n"** türemesi sonucu ***"tint-"*** biçimine kavuşmuş olmalıdır. Ancak daha önce de bahsettiğimiz üzere, bu biçimin Orhun, Eski Uygur ve Karahanlı Türkçesi dönemlerinde mevcut olmaması nedeniyle iddiamızı kesin bir dille ispatlamak yerine yorumlamakla yetinmekteyiz.

d) Moğolca "temtü-" > Kıpçakça "tint-" ihtimali

"tint-" fiilinin Eski Türkçe bir isim veya fiil kökünden türemesi olasılıkları üzerinde durup, bu olasılıkları fonetik, morfolojik ve semantik açıdan yorumlamaya gayret ettik. Yukarıda, söz konusu fiile dair yaptığımız üç tahmin haricinde, fiilimizin Türkçe dışındaki diğer Altay dilleri ile bilhassa Codex Cumanicus'ta da çokça yer aldığını bildiğimiz Moğolca unsurlardan biri olarak düşünmek kaçınılmaz olmaktadır. Başta Nicholas Poppe olmak üzere Csáki Éva, Galip Güner gibi birçok araştırmacı Kuman-Kıpçak Türkçesinde yer alan Moğolca unsurları derinlemesine incelemiştir. Bu çalışmaların en bilineni Codex Cumanicus'un söz varlığındaki Moğolca alıntılardan bahseden Poppe'nin 1962 yılında Türk Dil Kurumu tarafından neşredilen "Németh Armağanı" kitabındaki Almanca "Die Mongolische Lehnwörter im Komanischen" adlı yazıdır. Bu çalışmaya dayanarak Galip Güner tarafından, Poppe'nin yazısında Moğolca alıntı olarak belirttiği kelimeler yeniden ele alınmış ve "Codex Cumanicus'ta Moğolca Alıntı Kelimeler Üzerine Yeni Bir Yaklaşım" (Güner, 2017) adında bir makale yayınlanmıştır. Her iki çalışmada da önemli miktarda Moğol diline ait unsurun Codex Cumanicus'ta varlığı gözler önüne serilmiştir. Bilhassa Moğol-Türk İmparatorluğu'nun bakiyelerinden olan Altın Orda Devleti'nin hüküm sürdüğü coğrafyada yaşayan Kuman-Kıpçakların dilinde Moğolca alıntıların olması kaçınılmazdır. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun Moğol, halkının ise Kuman-Kıpçaklardan ibaret olduğu Altın Orda coğrafyasında her ne kadar Türkçenin yoğun bir egemenliği söz konusu olsa da, özellikle idare ve askerlikte terminolojide Moğolca'nın etkisi yoğundur (Güner, 2017: 10). Bu nedenle adlarını zikrettiğimiz bu ve bunun benzeri bilimsel araştırmalarda Moğolca kelimelerin detaylı incelenerek sunulması bizleri şaşırtmamaktadır. Bununla birlikte, Türkçe ve Moğolca'da ortak olarak kullanılan birçok kelimenin hangi dilden diğerine geçtiği konusu sürekli tartışma konusu olmuştur ve olmaktadır. Örneğin Clauson'a göre, Eski Türkçede Moğolca kökenli kelimeler bulunmamaktadır, 13. yüzyıla kadarki ortak kelimeleri Moğolca'daki Türkçe kökenli alıntılar olarak değerlendirmek gerekir, Eski Türk

metinlerinde geçmeyen kelimeler ise muhtemelen Moğolca'dır. Şçerbak ise 12. yüzyıl dâhil olmak üzere o yüzyıla kadarki süreçte Moğolların bir yazı dili sahibi olmamaları ve özellikle Cengiz Han'ın kurduğu muazzam imparatorluğun sınırlarını genişletmesi sayesinde Moğolların diline ait unsurların etkileşim kurulan toplulukların diline geçtiği düşüncesindedir (Güner, 2017: 10).

Yukarıda bahsettiğimiz araştırmalarda, Codex Cumanicus'ta yer alıp Moğolca alıntı olduğu düşünülen isim ve fiiller arasında göremesek de "tint-" fiili ile ilgili, onun Moğolca kökenli olma ihtimali üzerinde düşünmek de mümkündür. Moğolca sözlükler karıştırıldığında ise, karşımıza ***"temtü-"*** telaffuzlu bir fiil çıkmaktadır. Dikkatle incelendiği takdirde bu "temtü-" fiili, ses bilgisi bakımından "tint-" i hatırlatmakla kalmayıp, anlam itibariyle de fiilimize çok yakın bir yerde durmaktadır. Moğolca "temtü-" fiilinin sözlük anlamı "kazmak, oymak, eşelemek, deşip çıkarmak" olmaktadır (Lessing, 2003: 1235). Birçok dilde, "incelemek" ve "araştırmak" fiillerinin "kazmak", "eşelemek", "kazı çalışması yapmak" gibi anlamları da içerdiği bilinmektedir. Örneğin İngilizce'de "dig", "grub", "mine" fiilleri hem "araştırmak, incelemek" hem de "kazmak, kazı yapmak" anlamlarını karşılamaktadır. Bu durumda; Göktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçesi metinlerinde izine hiç rastlanmayan bu fiilin, Clauson'un da belirttiği üzere, 13. yüzyıl sonrasında Altın Orda Kıpçak Türklerinin Moğolca ile olan yoğun kelime alışverişi de düşünülürse bir Moğolca alıntısı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

"tint-" fiili ile ilgili bu tahmin yorumların ardından, ***"tintövçi"*** isminin türemesi hakkında da şu bilgileri verebiliriz. Uygur ve Karahanlı Türkçesi metinlerinde gözlemlediğimiz fiilden isim yapan "agu/-egü" (ünlülerden sonra "-gu/-gü") ekinin, Kıpçak Türkçesi metinlerinde bilhassa Codex Cumanicus'ta "-agu/-egü > -av/-ev > -ov/ -öv" seyrini takip ettiği örneklere fazlasıyla rastlamaktayız: "*bilev* "bileği taşı", CC 87,1 (<bilegü), *kırov* "kırağı", CC 164, 19 (<kıragu), *yaglav/yavlov* "yağ tavası", CC 105,1/164,15 (<yaglagu), *buzav/buzov* "buzağı, dana", CC 139,14/107,27 (Bu kelimenin etimolojisi şüpheli); köyöv "güvey" CC 138,10 (<küd-egü)". (Uygur, 1996: 12). Gördüğümüz bu örneklerden de hareketle, "tint-" fiilinin tarihî Kıpçak Türkçesi döneminde, önce "-av/-ev" ekini alıp ***"tintev"*** telaffuzuyla yaşadığını, ardından bu ekin "v" konsonantının yuvarlaklaştırıcı etkisiyle "-ov/-öv" haline geldiğini ve akabinde ***"tintöv"*** söyleyişinin ortaya çıktığını tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu ekin ardından, genellikle meslek ismi yapımında müracaat edilen "+çı/+çi" ekinin de dâhil olmasıyla kelimemiz metinde geçtiği şekle (tintövçi) kavuşmuş olduğu anlaşılmaktadır. (tint-ev > tintev > tintöv, tintöv+çi > tintövçi)

Özetleyecek olursak, ***"tint-"*** fiilinin nasıl türetildiği ile alakalı dört farklı yorum kendisini göstermektedir:

1. Yukarıda ayrıntılı olarak değindiğimiz "sına-" ve "izde-" fiillerindeki duruma benzer biçimde, "tint-" fiili de bir isim kökünden (tın > tin) ve isimden fiil türeten bir ekten (+da-/+de-, +ta-/+te-) ibaret olacak biçimde türetilmiş olabilir. Tıpkı "sın" gibi "vücut" manasına gelen Farsça "ten" sözü Kıpçakça'da ilk hecedeki ünlü daralması sonucu "tin" haline gelmiş, ardından "+DA-" eki ile ***"tinte-"*** telaffuzlu bir fiile dönüşmüş olmalıdır. Ya da "nefes, ruh, can" gibi anlamlara geldiğini bildiğimiz Eski Türkçe "tın" sözcüğü ince sıraya geçip "tin" olmuş, ardından isimden fiil yapma ekini alarak aynı yolu takip etmiş olabilir. Zira daha önce de sözünü ettiğimiz Kazan Tatar Türkçesindeki ***"tėntė-"*** ile Yeni Uygur Türkçesindeki ***"tinti-"*** söyleyişleri, ilaveten Saadet Çağatay'ın ***"tinte-"*** okuyuşu bu tahminimizi güçlendirmektedir. Bu şekilde düşünmemizi destekleyen bir başka sebep de, Türkçenin hiçbir döneminde isimden fiil türeten bir "+t-" ekinin mevcut olmadığı gerçeğidir. Dolayısıyla, başlangıçta ***"tinte-"*** olarak türetilmiş fiil, ilkin ünlü daraması ile ***"tinti-"*** ve onun akabinde "i" ünlüsünün düşmesi neticesinde, yerini bugün daha sık gördüğümüz ***"tint-"*** söyleyişine bırakmıştır demek bizce mantıklıdır. Fiil kök ve gövdelerinin sonundaki "i" sesinin düşmesi hadisesi şaşırtıcı bir vaziyet değildir. Örnek

vermek gerekirse, Çağatay Türkçesinde "yazmak" anlamındaki "biti-" fiili, "bit-" (Ünlü, 2013: 155) söyleyişi ile de kullanılmıştır. Meseleye semantik açıdan baktığımızda ise "tinte-" (>tinti->tint-) fiilinin, tıpkı "sına-"da olduğu gibi, "vücudun her hangi bir uzvuyla dokunarak bir şeyi test etmek, denemek, ölçmek" kabilinden bir manayı içermek üzere türetildiğini düşünebiliriz. Bu durumda fiilin izlemiş olduğu tarihî seyir şu şekilde olabilmektedir: ***(tinte- > tinti- > tint-)***.

2. Eski Türkçedeki "tın-" ince sıraya geçerek "tin-" olup ardından fiilden fiil yapma faktitif ekini almış ve oldurgan çatılı "tint-" fiili meydana gelmiş olabilir: ***(tint- < tin-t-)***. "tın-" fiilinin günümüzde aynı zamanda "ilgilenmek, umursamak" olduğunu hatırımıza getirdiğimiz takdirde ***"tint-"*** fiilinin de ilgilendirmek, ilgi uyandırmak" anlamlarını kazanmış ve akabinde anlam değişmesi ile "araştırmak, incelemek" kavramlarını karşılamaya başlamış olabileceğini düşünebiliriz.

3. Türkiye Türkçesinde günümüzde hâlen kullanılan "titiz", "didik didik etmek", "didiklemek" ve "didinmek" deyimlerinin kökeninde yer alan Eski Uygur Türkçesindeki ***"tıt-"***, ***"tit-"*** ve ***"titin-"*** fiillerinin anlam bakımından "tint-" fiilini karşılaması ve aralarında yalnızca iç seste bir "n" sesi farkının mevcudiyeti nedeniyle kanaatimizce olasılıkların en güçlüsü ***"tit-" > "tint-"*** değişimi olarak gözükmektedir. Yukarıdaki diğer etimolojik ihtimaller daha düşüktür.

4. Bir Moğol-Türk İmparatorluğu bakiyesi olan Altın Orda Devleti bünyesinde Moğol kökenli idarecilerle birlikte yaşayan Kıpçakların dilinde Moğolca alıntı kelimelerin olması son derece doğal bir durumdur. Bilhassa Codex Cumanicus'ta geçen Moğolca çok sayıda sözcük, muhtelif bilim insanları tarafından gündeme getirilmiştir. Her ne kadar bu çalışmalarda "tint-" fiilinin Moğolca bir alıntı olduğuna dair görüş beyan edilmemiş olsa da, fiilin tarihî Türk lehçelerindeki çok sınırlı kullanımı (Codex Cumanicus'ta bir kez) Moğolca ödünçleme tezine bizi yaklaştırmaktadır. İlaveten Moğolca ***"temtü-"*** fiili, içerdiği anlam itibariyle de (kazmak, oymak, eşelemek, deşip çıkarmak) "tint-" kelimesine oldukça yakın bir konumda durmaktadır. Buna göre Moğolca "temtü-" fiili Kıpçak Türkçesine geçerken şu seyri takip etmiş olabilir: ***temtü- > *tentü- > *tintü- > *tinti- > tint-.***

Sonuç

Codex Cumanicus'ta yalnızca bir defa yer alan, "araştırmak, incelemek" manasındaki ***"tint-"*** fiili ile yine aynı eserde bir kez geçen "araştırmacı, inceleyici" anlamına gelen ***"tintövçi"*** ismi, gerek tarihî Kıpçak Türkçesi metinlerinde gerekse de diğer tarihî lehçelerimizde varlığını tespit edemediğimiz gayet ilgi çekici kelimelerdir. Daha enteresan olan husus ise Türk dili tarihi boyunca sadece bu yazmada yer alan kelimelerimizin bugünkü Kıpçak ve Karluk grubu Türk yazı dillerinin tamamında var olmasıdır. Bahis konusu sözcüklerin, muhtemelen tarihî Kıpçak Türkçesi döneminde ve Kıpçak coğrafyasında meydana getirilmiş olduğunu düşünmekteyiz. Bütün bu zorluklarla bağlantılı olarak, özellikle ***"tint-"*** fiili hakkında etimolojik sözlüklerde herhangi bir yorumun hattâ maddenin dahi olmaması, araştırmacıların işini biraz daha güç kılmaktadır. Bu nedenle, fiilin türetiliş serüveni ile ilgili paylaşılacak bilgiler; fonetik, morfoloji ve semantik açısından bazı tahmin ve yorumlardan ibaret olmaktadır. Buna göre fiilin oluşumunda özetle dört farklı yolun takip edildiğini düşünebiliriz. Birincisi, Tarihî Kıpçak Türkçesinde "tin" olarak da kaydedilen Farsça "ten" adı veya Eski Türkçe "tın > tin"in "+da-/+de-, +ta-/+te-" isimden fiil yapma ekini alarak önce "tinte-" fiilini meydana getirdiği ve ardından fiilin tinte- > tinti- > tint- yolunu takip ettiği düşüncesidir. İkincisi, Eski Türkçe "tın-" fiilinin ince sıraya geçip "tin-" olması ve ardından "-t-" faktitif ekiyle oldurgan çatılı bir fiil haline geldiği görüşüdür. Üçüncüsü, Eski Uygur Türkçesi döneminde geçen "tıt-", "tit-" ve "titin-" eylemlerinin hem fonetik yakınlığı hem de semantik açıdan aynîliği nedeniyle bir "n" türemesi sonucu ***"tint-"*** biçimine kavuşmasıdır ki, bu bizce en yüksek

etimolojik ihtimaldir. Dördüncüsü ise, Kıpçakça fiilimizin Moğolca "temtü-" fiilinden gelen bir ödünçleme olduğu faraziyesidir. ***"tintövçi"*** isminin ise ***tint-*** fiiline eklenen Kıpçakça "-av/-ev" (< Eski Türkçe -agu/-egü) fiilden isim türeten ekin ardından, "v"nin yuvarlaklaştırıcı etkisiyle yaşanan e > ö değişmesi sonucu ***tintöv*** haline gelen isim gövdesine, genellikle meslek adı yaptığını bildiğimiz "+çı/+çi"nin ilave edilmesiyle türetildiği açıktır. Bütün bu analiz, tahmin ve yorumlar haricinde, yaptığımız bu çalışma ışığında bilhassa ***"tint-"*** fiili üzerine farklı bakış açılarının da gündeme gelebilmesi, varsa eksik ve yanlışların düzeltilmesi de şüphesiz Türkoloji bilimine büyük katkı sunacaktır.

Kaynakça

Akalın, M. (1988). *Tarihî Türk Şiveleri*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü: 73, Seri: IV-Sayı: A. 21, Ankara.

Altınkaynak, E. (2006). Gregoryan Kıpçak Dil Yadigârları. İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yayıncılık.

Arat, R. R. (2006). *Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Argunşah, M., Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. Ankara: Kesit Yayınları.

Atalay, B. (1945). *Ettuhfet-üz-Zekiyye Fil-Lugat-it-Türkiyye*. İstanbul: T.D.K. C. II. 21.

Atalay, B. (1999). *Divanü Lûgat-it Türk*. (4. Baskı). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ayverdi, İ. (2006). *Kubbealtı Lugatı-Misalli Büyük Türkçe Sözlük I-II-III*. Redaksiyon-Etimoloji: Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı,

Baskakov, N. A. (1958). *Qarakalpaqşa-Russa Sözlik*. Moskva: Şet Til Häm Milliy Sözlikler Mämleket Baspası.

Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-Russkiy Slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoe İzdatel'stvo İnostrannıh i Natsional'nıh Slovarey.

Baskakov, N. A., Zajaczkowski, A., Szapszal, S. M., (1974). *Slownik Karaimsko-Rosyjsko-Polski*. Moskva: Wydawnictwo "Russkij Jazyk".

Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 260.

Chirli, N. (2205). *Algış Bitigi-Ermeni Kıpçakça Dualar Kitabı*. Haarlem, Netherlands: Türkistan ve Azerbaycan Araştırma Merkezi.

Coşkun, V. (2000). *Özbek Türkçesi Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 752.

Clauson, Sir G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford: Oxford University. XLVIII.

Csáki, E. (2006). Middle Mongolian Loan Words in Volga Kipchak Languages. Wiesbaden: Harrowitz Verlag.

Çağatay, S. (1950). *Türk Lehçeleri Örnekleri-VIII. Yüzyıldan XVIII. Yüzyıla Kadar Yazı Dili*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayımları No: 62, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çağatay, S. (1972). *Türk Lehçeleri Örnekleri II*. Ankara: Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları: 214, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dilçin, C. (2013). *Tarama Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 503.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation, A Functional Approach to the Lexicon I-II*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Ergin, M. (2009). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Gabain, A. von (2003). *Eski Türkçenin Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Gabain, A. von (1988). Codex Cumanicus'un Dili. *Tarihî Türk Şiveleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları: 73, Seri: IV-Sayı: A. 21, s. 67-109.

Ganiyev, F., Ahmet'hanov, R., Açıkgöz, H. (1997). *Tatarca Türkçe Sözlük*. Kazan-Moskova: İnsan Neşriyatı.

Grönbech, K. (1992). *Kuman Lehçesi Sözlüğü (Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini)* (Çeviren: Kemal Aytaç). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 911.

Gündüz, T. (2001). Kars. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi, s. 515-518.

Güner, G. (2013). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: Kesit Yayınları.

Güner, G. (2017). “Codex Cumanicus'ta Moğolca Alıntı Kelimeler Üzerine Yeni Bir Yaklaşım”. *Gazi Türkiyat*, Bahar, 2017/20: 9-24.

Husamitdinova, F. G., Muhtarova, A. M. (2017). *Başkirsko-Russkiy Russko-Başkirskiy Slovar'*. Ufa: Rossiyskaya Akademiya Nauk Ufimskiy Nauçnıy Tsentr İnstitut İstorii, Yazıka i Literaturı.

Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk Millî Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Karamanlıoğlu, A.F. (1994). *Kıpçak Türkçesi Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 579, İnceleyen: Prof. Dr. Zeynep Korkmaz.

Kâşgarlı Mahmûd Divânu Lûgati't-Türk. (2005). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Kazak Tilining Sözdigi. (1999). Almatı: Dayk Press Baspası, Körkemdew.

Kırgız Tilinin Tüşündürmö Sözdügü. (1969). Kırgız SSR İlimler Akademiyası Til Jana Adabiyat İnstitutu. Frunze: Mektep Basması.

Kırzıoğlu, F. (1992). *Yukarı-Kür ve Çoruk Boylarında Kıpçaklar*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları: VII. Dizi-Sayı: 121.

Lessing, F. D. (2003). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. Çeviren: Günay Karaağaç. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları: 829/2.

Muzafarov, R., Muzafarov, N. (2018). *Kırım Tatar Türkçesi Türkiye Türkçesi Rusça Sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 1256.

Nadelyayev, V.M., Nasilov, D.M., Tenişev, E.R., Şçerbak, A.M. (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar'*, Leningrad.

Nadjip, E. N. (1968). *Uygursko-Russkiy Slovar'*. Pod redaktsiey T. R. Rahimova. Moskva: İzdatel'stvo Sovetskaya Entsiklopediya.

Nişanyan, S. (2012). *Sözlerin Soyağacı-Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.

Oraltay, H., Yüce, N., Pınar, S. (1984). *Kazak Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

Özyetgin, M. (2001). *Ebu Hayyan-Kitabü'l-İdrak li Lisani'l-Etrak-Fiil: Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi*. Ankara: Köksav.

Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Pekacar, Ç., Türk, A. T., Yıldızlı, M. E. (2014). Codex Cumanicus ve Kumuk Türkçesinin Söz Varlığı: Fiiller, *VIII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi Bildiri Kitabı II*, Yayına hazırlayanlar: Prof. Dr. Mustafa Özkan, Doç. Dr. Enfel Doğan, s. 293-307.

Poppe, N. (1962). "Die Mongolische Lehnwörter im Komanischen". *Németh Armağanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 331-340.

Subaşı, Ö. (2012). *Codex Cumanicus ile Kırgız Türkçesinin Söz Varlığı Bakımından Karşılaştırılması*. Tez danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Akartürk Karahan. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.

Şçerbak, A. (1986). "Tyurkso-Mongolskiye Yazıkovye Svyazi". *Voprosı Yazıkoznaniya*, S. 4, s. 47-60. [Türkçe çeviri: Leyla BABATÜRK (2011). "Türk-Moğol Dil İlişkileri". *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 25, s. 9-32].

Taşağıl, A. (2004). *Çin Kaynaklarına Göre Eski Türk Boyları (M.Ö. III-M.S. X. Asır)*, Ankara: Ankara Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları: VII. Dizi-Sayı 206, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Tavkul, U. (2000). Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 770.

Tavkul, U. (2003). Codex Cumanicus ve Karaçay-Malkar Türkçesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (15), Bahar 2003, ss. 45-81, İstanbul.

Tekin, T., Ölmez, M. (1999). *Türk Dilleri Giriş*. İstanbul: Simurg.

Toparlı, R. Vural, H. ve Karaatlı, R. (2003). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü. (1993). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 211/10.

Uygur, C. V. (1996). "Türkçede Fiilden İsim Yapan-Iv, -Av Eki". PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, s. 12-13.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Yudahin, K.K. (1998). *Kırgız Sözlüğü*. (Çeviren: Abdullah Taymas). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 121.

Yusuf, B., Tulum, M. M. (1994). *Özbekistan Türkçesi-Türkiye Türkçesi Türkiye Türkçesi-Özbekistan Türkçesi Sözlük*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

40. Umberto Eco'da metin, mimarlık ve film göstergebilimi

Ufuk BİRCAN[1]

APA: Bircan, U. (2022). Umberto Eco'da metin, mimarlık ve film göstergebilimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 668-681. DOI: 10.29000/rumelide.1222097.

Öz

Bu çalışma göstergebilimin temsilcilerinden Umberto Eco'nun dile yaklaşımını ve göstergebilim anlayışına getirdiği yenilikleri gösterme niteliğindedir. Makale, Eco'nun göstergebilim anlayışı çerçevesinde ele alınarak yazılı ve görsel yapıtlardaki göstergelerin okur, yazar ve izleyici bakımından nasıl yorumlanabileceğini belirtir. Makalede öncelikle göstergebilimin temel kavramları incelenmiştir. Göstergebilim hayatın tüm alanlarında karşımıza çıkan göstergelerin çözümlenme sürecinden bahsetmektedir. Bu çalışmada, metnin tek bir yorumunun olmadığını sonsuz sayıda yorumlanabileceğini ve yorumların aynı seviyede kabul görmediğinden hareketle aşırı yorumlara sınır çizmenin gerektiğini vurgulanmıştır. Eco öncesi dönemde, göstergebilim dilbilimin bir yan dalı ya da bir disiplini olarak kabul görürken, Eco ile beraber göstergebilim ve dilbilimin farklı nitelikleri göz önünde bulundurularak ayrı alanlar olduğu ortaya çıkmıştır. Eco göstergebilimin diğer alanlarla ilişkisi bağlamında film ve mimaride önemli katkılar sunarak, teorik ve pratik düzlemlerde filmlerin ve mimari yapıtların göstergebilimsel yoruma açık olduğunu iddia etmiştir. "Göstergebilim filmin anlaşılmasına ne derece katkıda bulunur?" ve "göstergebilimsel sorunların daha iyi anlaşılmasında filmsel deneyimler ne derecede yardımcı olur?" gibi temel sorulara Eco'nun verdiği cevaplar makalede betimlenmiştir. Eco metnin iç tutarlılığını sağlamak için okurun önemini vurgulayıp, okura merkezi bir konum vermeden metin-okur-yazar ilişkisini diyalektik açıdan kurgulamıştır. Metin düşüncedeki kuralcı ilkeler aşıldığı takdirde farklı yorumlara olanak tanıdığı için açık bir yapıdadır. Eco, açık yapıt kavramını, okuyucu, izleyici ya da dinleyicinin de yapıtın duyumsanmasına ve anlaşılmasına katıldıkları ve kendilerinden de bir şey kattıkları yapıt anlamında kullanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Umberto Eco, metin, yorum, mimarlık göstergebilimi, film göstergebilimi

Text, architecture and film semiotics in Umberto Eco

Abstract

This study is in the nature of showing the approach of Umberto Eco, one of the representatives of semiotics, to language and the innovations he brought to the understanding of semiotics. The article, within the framework of Eco's understanding of semiotics, indicates how the signs in written and visual works can be interpreted in terms of readers, writers and viewers. In the article, first of all, the basic concepts of semiotics were examined. Semiotics talks about the analysis process of the signs that appear in all areas of life. In this study, it is emphasized that the text does not have a single interpretation. Since the comments are not accepted at the same level, text can be interpreted infinitely so it is necessary to draw limits to excessive interpretations. In the pre-Eco period, while semiotics was accepted as a sub-branch or a discipline of linguistics, by Eco's works, semiotics and linguistics emerged as separate fields considering their different qualities. Eco has made important

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü (Ankara, Türkiye), ufuk.bircan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0644-2769 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222097]

contributions to film and architecture in the context of the relationship of semiotics with other fields, claiming that films and architectural works are open to semiotic interpretation on theoretical and practical bases. Eco's answers to basic questions: "To what extent does semiotics contribute to the understanding of film?" and "To what extent do filmic experiences help in understanding semiotic problems better?" are described in the article. In order to ensure the internal consistency of the text, Eco emphasizing the importance of the reader and without giving the reader a central position, he constructed the text-reader-author relationship dialectically. The text has an open structure as it allows for different interpretations if the prescriptive principles in thought are overcome. Eco uses the concept of open work to mean a work in which the reader, viewer or listener also participates in the sense and understanding of the work and adds something from themselves.

Keywords: Umberto Eco, text, interpretation, semiology of architecture, semiology of film

Giriş

Yirminci yüzyılda felsefe tartışmalarında önde gelen alanlardan biri dil felsefesidir. Bu dönemde üzerine yoğunlaşılan konular varoluşçuluk, yapısalcılık ve dil-anlam-doğruluk konularıdır. Daha önceki dil çalışmaları dili iletişim aracı olarak ele alırken yirminci yüzyılda Ferdinand de Saussure (1857-1913) tüm dilleri betimleyerek dilin evrimini incelemiş ve evrensel yasalarını ortaya çıkarmıştır. Saussure kendi dil görüşünü ikili karşıtlıklar üzerinden hareketle kurmuştur. Saussure, Genel Dilbilim Dersleri eserinde göstergebilimi, göstergelerin toplum yaşamı içindeki durumunu inceleyen bir bilim dalı olarak ele alır. Çağdaş düşüncede gösterge kavramını yapısal olarak inceleyen ilk kişi olan Saussure, yapısalcılığı gösterge kavramı üzerinden temellendirmiştir. Göstergeyi ses imgesi ve kavram olarak belirten Saussure'e göre gösteren ve gösterilen dışsal herhangi bir nesneden bağımsız olup hem ses imgesi hem de kavram, toplumsal anlaşmalara dayanır. Saussure, "at" göstergesi, hem "a-t" işitim imgesi göstereninden hem de "at" kavramı gösterileninden oluşur diyerek bu ikisinin göstergeyi oluşturduğunu söyler. Saussure'nin dili incelemesindeki temel amaç dili oluşturan dağınık sözceleri bir düzene kavuşturmaktır. Çünkü dilde anlamanın imkanını sağlayan şeyin bu düzene kavuşturulan yapı olduğunu ve tüm dillerde böyle bir yapının var olduğunu iddia etmiştir. Konuşma ediminin de ortaya çıkması bu yapıdan kaynaklanır. Barthes'ın, Saussure'den ayrıldığı noktalardan birincisi kaplam bakımından dilbilimin mi yoksa göstergebilimin mi daha genel bir alan olduğu konusudur. Barthes gösterge bilimin konusunu, tözünü ve sınırlarını genişleterek metin dışı olan göstergeleri de göstergeler dizgesine dahil etmiştir. "Görüntüler, jestler, mimikler, müzik, törenlerde ve protokollerde görülen tözlerin bir dil oluşturmasa da bunların karmaşaları en azından anlamlı dizgeler oluştururlar" (Barthes, 1979, s.1). Barthes, Saussure'ün gösteren ve gösterilenin göstergeyi oluşturmasını ve gösterge ile gösterenin birbiri yerine kullanmasını eleştirerek, göstergenin, anlatım düzlemini oluşturan gösterenle içerik düzlemini meydana getiren gösterilenden oluştuğunu iddia eder (Barthes, 1979, s.34). Bu da dilbilimin genel göstergeler biliminin bir bölümü olmadığını tersine göstergebilimin dilbilimin bir bölümü olduğunu gösterir. İkinci husus ise Barthes göstergeyi, Saussure gibi bir düz anlam olarak ele alır. Gösteren doğrudan bir şeyi adlandırarak gönderme yaptığı nesneyi açık bir şekilde ifade eder. Barthes, Saussure'den farklı olarak göstergenin birinci düz anlamına ilave olarak göstergelerin kültürdeki anlamlarına başka bir ifadeyle yan anlamlarına da göndermede bulunarak ikinci bir anlamın ortaya çıktığını, kültürün yan anlamlar taşımasından dolayı bir gösterge taşıyıcısı olduğunu söyler. Barthes'ı önemli kılan nokta göstergebilimde dilin yayılımını çoğaltmadır ve dili en etkin biçimde kullanarak yeni bir yazı türü oluşturmasıdır. Barthes'ın göstergebilimde yaptığı yenilik, Saussurecü dilbilimin göz ardı ettiği popüler kültür çözümlemeleri üzerinde durmasıdır. Ayrıca Barthes göstergebilimi yalnızca bir bildirişim aracı olarak görmeyip giyim, moda, mimari ve film gibi anlam taşıyan çeşitli alanları da

göstergebilimine dahil etmiştir. Saussure dilbilimindeki ikili karşıtlıklar, Charles Sanders Peirce'ün (1839-1914) göstergebiliminde üçlüklerle ifade edilmiştir. Onun en önemli üçlüğü gösterge, yorumlayan ve nesne üçlüğüdür. Bir diğeri ise görüntüsel gösterge, belirti ve simge üçlüğüdür. Peirce, bütün olguları kapsayan, mantıkla yakından ilişkili bir göstergeler kuramı tasarlayarak bu yeni alanı *semiyotik* olarak isimlendirmiştir (Rifat, 2009, s. 30-34). Saussure göstergelerin toplumsal işlevini vurgularken Peirce, göstergebilimsel olguları eksiksiz bir şekilde sınıflandırma amacıyla üçlüklere dayanan göstergeler dizesiyle göstergelerin mantıksal işlevine vurgu yapmıştır. Saussure ve Peirce'ün temelini attığı ve öncülüğünü yaptığı göstergebilim, 1960'lardan sonra bağımsız bir bilim dalı haline gelmiştir. Louis Hjelmslev, Roland Barthes, Claude Levi-Strauss, Julia Kristeva, Christian Metz, Algirdas J.Greimas ve Jean Baudrillard gibi araştırmacılar Saussure'e dayanan Avrupa geleneğini; Charles W. Morris, Ivor A. Richards, Charles K. Ogden, Umberto Eco ve Thomas Sebeok gibi araştırmacılar ise Peirce'e dayanan Amerika geleneğini benimsemiştir (Rifat, 2009, s. 41-69). Eco için gösterge, Stoacıların katkısıyla beraber "Yunancadaki basitçe herhangi bir başka şeyi imleyen anlamı" verilerek genişletilen ve Saussure'ü önceler bir şekilde gösterge, gösteren farklılıklarının arkasındaki gösterilen özdeşliğine gönderme yapan simgeler ve semboller vb. bütünlüğü olarak kullanılmıştır (Eco, 1991, s. 50).

Çağdaş göstergebilimin İtalyan temsilcilerinden olan Umberto Eco, Saussure, Pierce ve Jakobson'ın göstergebilim görüşlerinden etkilenerek metne yeni bir yorumlama anlayışı katmış ve kendi alımlama göstergebilimini geliştirmiştir. Eco, *Açık Yapıt* adlı eserinde yazınsal tarzdaki metinlerin, sanat ve müzik eserlerinin tamamlanmış olsalar bile yorumlamaya açık olduklarını ve yorumun bu tür eserlerin temel yapısını ortadan kaldırmayacağını ileri sürmüştür. Eco, daha sonraki çalışmalarında yapısalcılık kuramını, çeşitli gösterge sistemlerini, okuma uğraşı ve metnin özelliklerini açıklayan dil felsefesi ile göstergebilim ilişkisini ele alan *Var Olmayan Yapı*, *Genel Göstergebilim İncelemesi*, *Göstergebilim ve Dil İncelemesi*, *Alımlama Göstergebilimi*, *Açık Yapıt, Yorum ve Aşırı Yorum*, *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* gibi dil ve göstergebilim üzerine eserler vermiştir. Eco, *Bir Göstergebilim Teorisi* eserinde Peirce'ün görüşlerinin önemli olduğunu vurgulamış ve kendi alımlama göstergebilimini ortaya koyarak modern göstergebilimin yayılım alanını genişletmiştir. Umberto Eco, yapısalcılığın etkisinden kurtulup bildirişim konularına ağırlık verdikten sonra sanat yapıtının çoklu sayıda yorumlamalara açık hale geldiği üzerinde durmuştur.

Okur, metin ve yorum ilişkisi

Saussure'ün yapısalcı yaklaşımından etkilenen Eco'nun 1962 tarihli *Açık Yapıt adlı* çalışması bir sanat yapıtının tamamlanmış olsa bile yoruma açık olduğunu ve yorumların asla onun yapısını değiştirmeyeceğini ileri sürmektedir. Eco, metin okur diyalektiğinde yorumcunun ön plana çıkmasına rağmen, metne öncelik veren bir anlayış geliştirir. *Açık Yapıt*'taki yazıların gayesi, yapıtları değerler kuramı ile ilişkilendirmekten ziyade sanatsal iletilerin ikircikliği olarak görülen açıklığın, tarihin her döneminde tüm yapıtlar için ortak olduğudur (Eco, 1992, s. 50). Onun açıklık kavramı yapısızlık anlamına gelmez, sanat yapıtının tamlığı ve açıklığında diyalektik bir ilişki söz konusudur. Sanat yapıtı, biricik olması sebebiyle dengeli organik bir tamlık içinde kapalı, aynı zamanda özgün olmasıyla farklı yorumlara uygun olmasından dolayı da açık yapıya sahiptir. Geleneksel yapıtlar, okuyucuya yol gösteren tek sesli otoriter yapıya dayandığından kapalı yapıtlardır. Eco, bir sanat yapıtının bitmiş, tamamlanmış olması, o yapıtın yoruma kapatılamayacağını ve değişik tarzlarda yorumlanmasının özgün yapısına zarar vermeyeceğini, yapıtın farklılığını değiştirmeyeceğini iddia eder. Eco, genel gösterge dizgelerini çözümlerken kültürel etmenlerin de devreye girdiğini dolayısıyla metnin yorumlanabilmesi için okura ihtiyaç duyulduğunu, okurun da yorumlama ile metnin kendini açığa çıkarmasına kültürel birikimiyle katkıda bulunacağını söyler. Okurun metni okurken yazarla ilişkiye geçmesi onun hayal dünyasında bazı

açılımlara neden olur ki bu da anlatı dünyası ile ilgilidir. Okurun hayal dünyasındaki tasavvurları, yapıtının yorumlanması ve bu yorumun diğer okuyucularla paylaşılması sonucunda, diğer kişilerin metni anlamlandırmalarına da bir ivme kazandırarak arzu ve duygulanımlara ait evrenlerinin genişlemesine neden olacaktır. Bu durum yorumcunun okura olan etkisinin artmasına yardımcı olmuştur. Alımlama göstergebilimi üzerine çalışmalar yapan Eco'nun göstergebilimi, iletişim işlemlerindeki işaretlerin önemini yorumlama ve üretim biçimlerini ele alır. Eco, işaretlerin anlamının bireysel veya psikolojik bir fenomen olmadığını ancak paylaşılan bilgiye aracılık eden bir sürecin sonucu olduğunu, işaretlerin çok sayıda norm ve bilgiyi içerdiğini söyler (Desogus, 2012, s. 501). Eco, *Semeion* kavramını Yunanlıların kendisinin dışında herhangi başka bir şeklin, biçimin yahut objenin yerine geçen ve onu simgeleyen bir gösterge anlamında kullandıklarını söyler. Stoacılarda ise gösterge kavramı, Yunancadaki "basitçe herhangi bir başka şeyi imleyen" anlamında genişlemiş ve Saussure'den önce gösteren farklılıklarının ardındaki gösterilen özdeşliğine gönderme yapan simgeler ve sembolleri gösteren tamlığını ifade etmek üzere ele alınmıştır (Eco, 1991, s. 50). Eco, göstergebilimin ilk defa Orta çağda Augustinus ile göstergenin doktrini şeklinde kullanıldığını da söyler. Eco için gösterge, başka bir şeyin yerini anlamlı olarak alan ve onun yerine geçen her şeydir. Göstergebilim gösterge kavramıyla bağlantılı olan her konuyu inceleme alanı yapar. Göstergenin bir nesnenin yerini tutması yeterlidir yani gerçek olması şartı yoktur (Eco, 1982, a. 135). Gösterge içerik ve ifadeden meydana gelir ve Eco genellikle gösterge yerine gösterge işlevi kavramını kullanmayı tercih eder. Gösterge işlevinin de içerik ile ifadenin uyumu içerisinde ortaya çıktığını söyler. İfade, fiziki bir gerçeklik olarak kabul edildiği için göstergebilimsel olmayan bir alana dahil gibi anlaşılabilir. Eco, ifadenin mantıki ve fiziki doğa ile karıştırılmaması gerektiğini belirterek ifadenin semiyotik yapıda olduğunu, yorumlayanın maddi süreçte kodladığı şeylerle ilişkili olan bir simge olduğunu savlar. Bundan dolayı okurun metni yorumlaması bağlamındaki ilişkilendirme eylemi, mantık çerçevesinde -içeriğin genişletilmesi için kodlanmış evrensel göstergeler olan- homojen işaret bileşenlerinden meydana gelir (Desogus, 2012, s. 502). Eco *ifadenin* göstergebilim evrenine ait olduğunu ve insanın algılamasının ifadeler bütünlüğünde gerçekleştiğini iddia eder. Eco, işaretlerin değişmeyen göstergebilimsel varlıklar olmadığını, iki farklı düzlemde kodlama ilişkisi içerisinde olduklarını söyler.

Daha önce belirtildiği gibi, alımlama estetiği, yapıtın çağlar boyunca kendisine eklemlenen yorumlarla zenginleştiğini belirten hermeneutik ilkesine uygun biçimde, yapıtın sosyolojik etkisiyle alıcıların tarihsel birikimleri arasında bir bağ olduğunu var sayar.

> Eco, çoğu modern müzik Yapıtında (Ravel, Stockhausen, Boulez), simgeci şiirde (Mallarme, Baudelaire, Rimbaud) ve Franz Kafka ya da James Joyce'un romanlarında olduğu gibi anlatı düzeninin bilinçli biçimde bozulduğu edebiyat yapıtlarında mesajların temelde belirsiz olduğunu, okur ya da dinleyicinin, yorum ve yaratma sürecine daha etkin biçimde katılmaya çağrıldığını öne sürmüştür (Bozkurt, 2000, s. 291).

Eco, açık yapıt kuramını mantık, diyalektik, fenomenoloji, çağdaş sanatlardaki gelişmelere paralel olarak geliştirmiştir. Açık yapıt, Eco'ya göre her tür yoruma açık olan okuyucu, izleyici ya da dinleyicinin de yapıtın duyumsanmasına ve anlaşılmasına katıldıkları ve kendilerinden de bir şey kattıkları yapıt anlamına gelmektedir. Bu ise okurun tek yönlü yorumunu yadsıyarak formu, olanaklar alanı olarak görür ve her türden alımlayıcıyı sanatçıyla birlikte yorumlamaya devam etmesidir.

> Sanat yapıtı bir biçimdir; sonuna varmış sınırsız bir devinimdir. Sanki sonlu içine konmuş bir sınırsızlıktır; tıpkı Einstein'in evreni gibi sanat yapıtı da sonlu ama sınırsız bir varlıktır. Bütünlüğü, sonluluğundan kaynaklanır ve dolayısıyla durağan ve devinimsiz bir gerçekliğin kapanışı gibi değil, bir form içinde toplanmış olan bir sınırsızlığın açılısı gibi görünmelidir (Bozkurt, 2000, s. 293).

Eco, sanatçının alımlayıcıya tüketmek için değil tamamlamak için yapıt sunduğunu söyler. Açık ve hareketli yapıtlar biçim kazanmak için düzensiz bir yapıdan çıkan raslantısal unsurların birer yığını değil gerçek yapıtlardır. Sanat yapıtları yorumlamaların bakış açısına ve yeni yorumlarla yapıtı yeniden kurarak yeni algılamalarla sanat yapıtına toplum nezdinde yeniden yorumlama imkânı verir. Eco'ya göre sanat yapıtları yeniden yorulamaya ihtiyaç duyar. Eğer yapıt sanatçıyla uyum içinde tekrar tekrar yorumlanmazsa eserin gerçekten anlaşılması imkân dahilinde değildir.

Eco, Açık Yapıt adlı kitabında yazın ve plastik sanat eserleriyle müzik eserlerini çoğul yorumlara ulaşma, çoğul yorumlara etki etme açısından değerlendirir. Onun buradaki amacı eseri algılayan özne üzerinden estetik uyaran ilişkisini incelemektir (Rifat, 2008, s. 167). Bu çerçevede Eco, estetik değere haiz olan metinlerin ele alınmasında, yorumlayanın fail işlevini ön plana çıkarır. O, müzik eserlerini ele alarak başladığı Açık Yapıt'ta, sanat eserlerinin açıklığı kavramını daha belirgin hale getirme gayretindedir. Eco, geçmişte müzik eserlerindeki ortak noktanın eser veren sanatçıya, parçanın yorumlanmasında kendi değerlendirmesine otonomluk tanımıştır. "Burada, çalıcı artık klasik müzikte olduğu gibi, salt bestecinin işaret ettiği noktaları kendi duyarlığına göre yorumlama yetkisini taşımakla kalmıyor; ayrıca, yapı üzerinde etkimek, yaratıcı bir doğaçlama edimi içinde notaların süresini ya da seslerin ardışıklığını belirlemekle de yükümlü bulunuyor" (Eco, 1992, s. 11). Bu tarz eserlere Karlheinz Stockhausen'in Klavierstück XI adlı eseri, Luciano Berio'nun Solo Flüt için Sekans adlı eseri, Henri Pousseur'un Sambi isimli parçası örnek verilebilir. Eco, açık yapıttan ne kastettiğini açıklamak için yapıtın tamamlanmışlığı ve açıklıktan ne anlamamız gerektiği üzerinde durur.

> Sözgelişi, klasik bir müzikal yapıt —Bach'ın bir füg ü, Ayda ya da Le Sacre du Printemps kompozitörün hiç değişmeyecek bir tarzda kurmuş olduğu bir sessel gerçeklikler bütünüdür; o, kendi düşündüğü bicimi (az ya da çok aslına uygun bir bicimde) çalıcının yeniden bulabilmesi için, bu gerçeklikleri saymaca işaretlerle anlatır. Buna karşılık, yukarda değinmiş olduğumuz müzikal yapıtlar, tamamlanmış ve belli bildiriler, ilk ve son kez belirlenmiş bicimler oluşturmazlar. Bundan böyle artık belli bir yapısal doğrultuda yeniden düşünülüp yaşanmayı isteyen yapıtlar karşısında değil; yorumcunun araya girmeye kalkıştığı anda gerçekleştirdiği "açık" yapıtlar karşısındayızdır (Eco, 1992, s. 13).

Buradan da anlaşılacağı üzere sanat yapıtı ve sanatçının dizi halindeki iletişimsel etkisini kendi ortaya koyduğu kompozisyonu, izleyicilerin kendi birikimlerine göre yeniden anlam vermeleri ve düzenleme uğraşı ile son ürün olacaktır. Sanatçı eserini izleyicinin ondan haz alma gayesiyle tamamlanmış bir şekilde ortaya koyar. İzleyici çevresindeki çeşitli uyaranları ve kendi cevaplarıyla beğenileriyle, kültürel etkileşimlerle oyuna katılarak özgün bitmiş yapıta kişisel görüşlerini katar. Bu sayede değişik bakış açıları ile algılanan yapıt, esteki açıdan bir değer bulur ve eserin orijinalliğinden uzaklaşmadan esere yeni zenginlikler eklenmiş olur.

Açık yapıtlar hareketlidir ve yapıtı sanatçıyla yaratmaya davet ederler. Hareketli yapıtlar tamamlanmış olsa dahi yorumcunun kendi algısıyla yeniden ve sürekli olarak içsel ilişkileri ortaya çıkaran açık yapıtlardır. Her sanat yapıtı, açık veya kapalı olsun temelinde her yorumcunun deneyimine, algısına, birikimine göre sayısız birçok okumaya açıktır (Eco, 1992, s. 93). Yeniden okumayla tekrar yorumlanabilen açık yapıtlar sürekli anlamlandırılabilen yapıtlardır. Yorumlayıcının estetik duygu, bilgi birikimi, ön yargısı ve arzularından kaynaklı olarak sanat yapıtı, kapalı değil sürekli yoruma açık olduğundan dolayı açık yapıttır. Sanat yapıtında anlamlama, tekillik evrensellik ilişkisi ve dil ile kültür bağlantısında kendisini gerçekleştirmektedir.

Metin ile okuyucu arasındaki diyalektiği ele alan Eco, Açık Yapıt'ın merkezinin metin ile okuyucusu arasındaki iletişim olduğunu söyler. Metin okur ile iletişim kurarak yazılma gayesine ulaşır. Okur,

hikâyeyi meydana getiren unsurdur. Metin okura her şeyi vermediği için okur işin içine çekilir, çekilmediği taktirde metin sonsuza değin sürer. Yazarın hikâyeyi örtülü biçimde anlatmasının nedeni okurun hikâyeye dahil olmasını istemesidir. Okur adeta metin tarafından seçim yapması için motive edilir. Okur yazarın ne söyleyeceğini tahmin etmek suretiyle bir seçim yapar. Kimi zaman da hikâye eksik bırakılarak okurun metni kendince tamamlaması için özgür bir seçim yaptırılır (Eco, 1995, s. 7-13). Eco, bu tamamlama işini yapan okura "örnek okur" der. Örnek okur, anlatıcıyla beraber metnin içine girerek anlatıcının rehberliğinde okuma uğraşını devam ettirir ve metni bilinçlice çözümler. Metindeki boşlukları doldurabilen örnek okur, ormana giren, ormanda gezinebilen ve ormandan çıkabilen kişidir. Ormanda yönünü bulan kişi gibi metindeki işaretlerden anlam çıkarabilen okur da metin içinde kaybolmaz. Okurun metin içinde kaybolmaması için okurun metnin hitap ettiği konumda olması gerekir. Böylece okur metni bir bağlam içinde okur ve metin içinde kaybolmadan önceki bakış açısını da değiştirmiş olarak bir önceki halinden farklı bir biçimde metinden çıkabilir. Örnek okur metin tarafından izin verildiği ölçüde seçenekler arasından birisini seçerek okumasını yapar.

Umberto Eco'nun göstergebiliminde, metin ve yorumlama kavramları birbiriyle iç içedir. Yorumun var olması yorumlanacak bir şeyin de olması anlamına gelir. Eco'ya göre yorumun amacı yapıtı yazan kişinin ne kastettiğini ortaya koymak, yazarın niyetini anlamaktır. Metni yorumlamak yapıtın kurgusunda ne söylendiğini neyin kastedildiğini anlamaktır. Ama bu her yorumun isabetli, doğru olduğu anlamına da gelmemektedir (Eco, 2017, s. 32-33). Yorumlama başka metinler üretmek vasıtasıyla metnin evrenine tepki vermek için değişik bir dizi cümleler kurmaktır. Eco, okuma ve yorumlamada her yorumun açık yapıt ile uyuşmadığını, eser ile uyuşmayan sonsuzca yorumlamanın boş bir uğraş olduğunu vurgular. Diğer yandan yorumlayıcının, yazarın yorumuna ulaşmak için kanıt göstermesi gereklidir. Eco, yorumların sınırsız olamayacağı, yorumlamanın da bir sınırının olması gerektiğini söylemektedir. Eco'nun yorum üzerine yazdıkları göstergebilimcilere göstergeleri anlamaları noktasında ışık tutar mahiyettedir. Okurların yorumlamadaki amacı, metindeki kodların muhtemel ilişkileri ne şekilde etkilediğini açığa çıkarmaktır. Metindeki bir takım alt başlıkların yorumu, aynı metnin diğer bir alt başlığı ile doğrulanırsa kabul edilmeli, aksi taktirde yorum kabul edilmemelidir. Burada metnin kendi içerisindeki içsel tutarlılığı okurun kontrol edilemeyen başka durumlarını denetleyebilir. Eco, yazılarında anlamın tabiatı, yorumun değişik ihtimalleri ve yorumun sınırları üzerinde akıl yürütmemizi istemektedir. Okur en temelde metinde ne anlatılmak istendiğini tahmin eder, metnin niyetini anlamanın bir başka yoluysa metinde ulaştığımız düşüncenin tutarlı olup olmadığını metnin ileriki sayfaları ile denetlememizdir. Sonraki sayfalarda ulaştığımız düşünceyi destekleyen görüşler yoksa bu yorumdan derhal vaz geçilmelidir. Eco, dilin sanat yapıtlarını anlamada açıklığa neden olacağını ve nihayetinde açıklığın egemen olduğu sanatsal bir söyleme dönüşeceğini belirtir.

Kurmaca metin olarak gülün adı

Gülün Adı, onun romanları arasında kurmaca metinlerinin zirvesinde olan en çok bilinen ve değişik dillere de çevrilen ilk romanıdır. Kitap, içerisinde pek çok tarihi, dini, bilimsel ve felsefi tartışmayı barındırır. Romanda olay örgüsünün merkezinde, manastırda arka arkaya gizemli bir şekilde ölen insanlar, Aristoteles'in gülme üzerine yazdığı sanılan kitaba ulaşma merakı ve engizisyon mahkemesi vardır. Orta çağın sembolik ilişkileri ile ona karşıt olan olayları mantıksal açıdan araştıran William arasında ikili bir karşıtlık vardır. Orta çağın skolastik inançlara soruşturmacı William akıl ve mantıksal kıyaslama yöntemiyle karşı durmaktadır. Akli yöntemlerle elde ettiği verilerden yola çıkarak bir sonuca ulaşan William'a bunlar yeterli gelmez ve çeşitli olayları kendi bağlamlarında ele almanın olayları çözmeye yetmeyeceğini anlar. William gizemli olayları yoruma tabi tuttuğu bağlamın bunlar arasından hangisi olduğunun ayırdına varmalıdır. William'ın yardımcısı Adso ve okur, değişik düzeylerdeki metni

ele almak için yorumlamayı kullanmak zorundadır. Orta çağda geçen romanın karakterleri metafiziksel içerimlere sahiptir. Örneğin William aklı, Jorge kötülüğün barındırdığı gücü, Adso da gnostik bir karakter olarak kendisiyle barışık yaşantısından şikayetçi olmayan karakteri simgeler. Verilerin ve yorumlamaların hemen hepsi konuyu doğru anlamak ve yorumlamak için olay örgüsünü çözmeye yardımcı gibi gözükse de Orta çağ kültür düzeninde uyuşmazlıklar bütünü olarak gözükmektedir. Orta çağ üzerine bilgiler barındırsa da bu roman farklı okumalara tabi tutulmaktadır ve bundan dolayı açık yapıttır.

Eco, okurun roman okurken meraklanmasını ve romana kendince katkılar sunmasını bekler. Ancak roman sadece okuru meraklandırmaz aynı zamanda eğlendirir de. "Eğlence kavramı tarihseldir. Romanın her dönemi için eğlenme ve eğlendirme biçimleri vardır. Kuşkusuz, çağdaş roman konunun eğlenceliliğini, başka eğlence türlerine öncelik vermek için bastırmaya çalışmıştır. Aristo sanat kuramının büyük hayranı olan ben, her şeye karşın bir romanın üstelik her şeyden önce konu aracılığıyla- eğlendirmesi gerektiğini düşünmüşümdür" (Eco, 2017, s. 720). Ona göre bir roman eğlendiriyorsa kitlenin onayını da almış olur. Romanın onaylanmasının sebebi onun yeni şeyler söylememesi yani okuyucunun beklentisine göre olay örgüsünün gelişmesidir. Eco, Gülün Adı eserinin başlığının gizemli olmasını:

> Gülün Adı fikri hemen hemen rastgele geldi aklıma; hoşuma da gitti, çünkü gül öylesine anlam yüklü, simgesel bir nesnedir ki, neredeyse artık hiçbir anlamı yoktur; gizemli gül ve bir gül güllerin yaşantılarını yaşamıştır, iki gülün savaşı, bir gül bir güldür, bir gül bir güldür, bir gül bir güldür, gülhaçlar, olağanüstü güllerin güzellikleri, mis gibi kokan taze gül. Okuyucu haklı olarak, allak bullak oluyor, bir yorum yapamıyordu; dizenin olası adcı (nominalist) okunuşlarını sonunda kavrasa bile, kitabın sonuna varmış, kim bilir hangi başka seçimleri çoktan yapmış oluyordu. Bir kitabın adı fikirleri karıştırman, onları bir araya toplayıp düzene sokmamalıdır (Eco, 2017, s. 720).

şeklinde izah eder. Eco eser ismindeki gülün simgesel anlamını değiştirerek daha farklı bir çağrışım yapar ki aslında eser ismini daha önce Suç Manastırı koyduğunu ve konusunun da polisiye olacağını şu şekilde ifade eder:

> Demek istediğim, bir roman yazmak için, her şeyden önce, insanın kendine en ince ayrıntılara varıncaya dek olabildiğince döşenmiş bir dünya kurması gerekir. Bir ırmakla ırmağın iki yakasını kursam, sol yakaya da bir balıkçı koysam, bu balıkçının öfkeli bir mizacı, pek de temiz olmayan bir adlî sicili olsa, artık yazmaya başlayabilir, olması kaçınılmaz olanı sözcüklere aktarabilirim (Eco, 2017, s. 709).

Roman adındaki gülden geriye sadece adı kalır ifadesi geçmişte ele alınan ve var olan nesnelerden elimize güzelliklerinin değil adlarının kalmasına işaret eder. Romanın adındaki gül ile roman içeriği arasında anlam bakımından bir ilişki bulunmamakta ve bu adlandırma ile okur ön yargıdan uzak tutularak metin ile doğrudan iletişime geçebilmektedir.

Eco yazmış olduğu bu romanda kurmaca bir metin ürettiğini ve kurmuş olduğu dünyanın dolayısıyla romanın kendi hayal ürünü olduğunu söyler. Romandaki manastırın krokisi ve sahafın el yazması olan bir eseri araması da kurmacadır. Kimi zaman bu tür kurmaca metinleri okuyanlar arasında bunları kurmacadan ayırt edemeyen gerçek sanan ve ciddiye alanlar da olabilmektedir. Eco, tarihsel bir dönemi kurmaca bir biçimde yazarken kendi düşüncelerini kolay biçimde aktarabilmek için bu yöntemi tercih ederek yazar otoritesini belirleyici kılması olasıdır. Tarihsel göndermeleri yoğun olan bu eserde öznelliğe vurgu yapılır ve objektif tavır ötelenir. Eco, kitabın polisiye tür olup olmadığını:

> Kitabın bir polis romanı gibi başlaması rastlantı değildir (sonuna dek de saf okuyucuyu kandırmayı sürdürüyor; öyle ki saf okuyucu, insanın oldukça az şey keşfettiğinin ve detektifin bozguna uğradığının farkına bile varmayabilir). Kanımca, polisiye romanın insanların hoşuna gitmesinin

> nedeni, içinde cinayete kurban gidenlerin olması değil, düzenin (düşünsel, toplumsal, yasal ve ahlaksal düzenin) sonunda suçun yarattığı kargaşaya baskın çıkması da değil (2017, s. 726)

şeklinde açıklamış olur. Polisiye roman, şüphesiz bir varsayım öyküsünü yansıtmakla beraber bilimsel bir araştırma, metafizik bir soruşturma gibi varsayım durumudur. Buradaki felsefi sorular polisiye romanlardakine benzer şekilde suçluyu araştırır. Bunu bilmek için bütün olguların, onlara suçluluğu dayatan bir mantığının olduğunu önceden varsayılmasını gerektirmektedir. Nitekim romandaki ilk kurgu işlenen cinayetlerin, suçlunun bulunması kitapları çoğaltan roman kahramanı rahip Adelmo'nun ölü bulunmasıyla başrahip William'a suçluyu bulma görevi vermesiyle başlar. Başrahip araştırma yapan William'a akşam yemeğinden sonra Aedificium bölümüne girmesi için izin vermeyince William bu durumdan şüphelenerek baş rahip ve orada çalışan rahiplerden şüphelenerek oradakileri sorgulamak ister. Baş rahip, soruşturmacı olarak tayin edilen William'ın manastırda her yere girebileceğini ancak labirente benzeyen kütüphaneye girmesini yasaklar. Kütüphaneye girecekleri listesinin belli olup incelemecinin girememesi bir tuhaflığın göstergesidir. Baş rahip, William'ı ikna etmek için kütüphanenin o kısmında el yazmaları olduğunu yerlerinin karışmaması için görevliler dışında kimsenin girmemesi gerektiği gibi bahaneler ileri sürer. "Başrahip gülümsedi: "Hiç kimse girmemelidir. Hiç kimse giremez. Hiç kimse istese bile başaramaz bunu. İçinde barındırdığı gerçek gibi ölçülmez derinlikte, sakladığı yalanlar gibi yanıltıcı olan kitaplık kendi kendini korur. Tinsel bir labirent olduğu kadar, dünyasal bir labirenttir o. İçeri girebilirsiniz, ama dışarı çıkamazsınız. Bunu söyledikten sonra, sizden manastırın kurallarına uymanızı diliyorum" (Eco, 2017, s. 69). William bu yasaktan sonra daha çok meraklanarak kütüphaneye girmenin yollarını arar. Başrahip kütüphanenin ihtişamlı yapısını anlatırken okuyucuda kütüphaneye dair bir gizem ve merak uyanır. Anlatıcı olayları anlatırken kısa kısa müdahalelerde bulunarak okuyucuya yeni bilgiler vererek onu bilgilendirir ki bu da geleceğe ve aynı zamanda şimdiki zamana ait bilgilere sahip olan anlatıcıya işaret eder. Baş rahip ve William arasındaki diyaloglar kurmaca dünyada hem anlatıcının varlığına hem de olayların anlatılışındaki olayların etkisini göstermesi açısından önemlidir. Bu aynı zamanda anlatıcı ile okur arasında bir ilişki kurma ve okuru aktif duruma sokmak yani okurun anlatıcı vasıtasıyla kurmaca dünyanın içine çekilmesidir. Kurmaca içinde kurmacaların olduğu bu romanda William, Nicola ile olan bir diyaloğunda Aristoteles'e de vurgu yapar.

> Görüyor musun?' dedi William. 'Bazan, bazı gizlerin hâlâ gizli kapaklı sözcüklerle saklanması iyidir. Doğanın gizleri keçilerin ya da koyunların derileri altında iletilmez. Aristo, gizler kitabında, doğanın ve zanaatların gizlerinin gereğinden çok iletilmesi göksel bir mührü kırar, bunun ardından da birçok kötülük gelebilir, diyor. Bu, gizlerin açıklanmaması anlamına değil, onların nasıl ve ne zaman açıklanacağının bilge kişilere düştüğü anlamına gelir' (Eco, 2017, s. 139).

Burada Aristoteles'ten alıntı verilmesi üst kurmaca ve metinlerarasılık kuramına işarettir. Romanın ne şekilde kurgulandığı anlatıcı vasıtasıyla okura iletilir. Okur anlatılanın dışında şeyler de tahayyül ederek kendi dünyasında olay örgüsünü yeniden kurar ve postmodern yazıda okurun görevlerinden birisi de bu olmaktadır. İncelemenin ikinci gününde yeni bir cinayet daha işlenince baş rahip, William'dan katili bulmasını ister. Roman Orta çağdaki olaylara odaklandığı için rahiplerin dini inançları ve ahlaki durumlarına dair kesitlere de göndermeler yapar.

> Benediktenler sık sık üç değil, iki büyük bölümden söz etmişlerdi; biri dünyasal şeylerin yönetimi, ötekiyse göksel şeylerin yönetimiyle ilgiliydi. Dünyasal şeyler bakımından din adamları, derebeyleri ve halk olmak üzere geçerli bir bölümleme vardı, ama bu üçlü bölümlemenin üstünde Tanrı'nın kullan ile gökyüzü arasında doğrudan bir bağ olan ordo monachorum'un varlığı egemendi; rahiplerinse, bilgisiz ve yoz, sürünün artık iyi ve sadık köylülerden değil, tüccar ve zanaatçılardan oluştuğu kentlerin çıkarlarını düşünen papaz ve piskoposlardan oluşan laik din adamlarıyla hiçbir ilişkileri yoktu (Eco, 2017, s. 214).

Devlet işlerinde rahiplerin egemen olması, onların bilgiye giden yolda kütüphanelere kendilerinden başkalarının girmelerini engellemeleri, rahiplerin gücü ellerinde bulundurmalarının bir göstergesidir. William ve yardımcısı Adso kütüphaneye girmeyi başardıklarında William, bilginin aydınlatmaktan çok bir şeyleri gizlemek için kullanıldığını söyleyerek Orta çağın bilgiye bakışını yansıtır. Venantius'tan bir pasaj aktarılması eserdeki olayları pekiştirmek için kullanılmıştır. Buna ilave olarak romanda aranılan gizli kitap ele geçirildiği zaman içeriğe ait bilgi verilir ki bu metinlerarasılık[2](bkz. *Metinlerararaslık/Göstergelerarasılık)* ile ilgilidir. Romana heyecan katmak için olay örgüsüne bir kadın dahil edilir.

> Bu kutsal yerde bir kadın ha! Hem de bir rahiple birlikte!" dedi sert bir sesle Bernardo, Başrahip'e dönerek. "Yüce efendimiz," diye sürdürdü, "eğer yalnızca erdenlik andının çiğnenmesi söz konusu olsaydı, bu adamı cezalandırmak sizin yetkinize girerdi. Ama bu iki sefil insanın davranışlarının tüm konukların gönenciyle bir ilgisi olup olmadığını henüz bilmediğimiz için, önce bu gizemi aydınlatmalıyız (Eco, 2017, s. 462).

Kadının olay örgüsüne dahil edilmesi kadınların manastıra girmesi yasak olan bir süreci aktararak yasaklı sembole bir göndermede bulunulur. Manastırdaki beşinci günde bir bitki uzmanı olan Severinus, William'a gizli bir kitabın varlığından bahsettikten sonra Severinus ölü bulunur ardından gizli kitap da kaybolur. William, tüm cinayetleri Severinus'un işlediğini düşünürken Severinus'un da ölmesi, William'ı ve Adso'yu tuhaf ve mistik bir serüvene iter. Severinus öldükten sonra kilercinin tuhaf davranışları William'ı şüphelendirir ve William, kilerciyi sorgular. Sorgu boyunca cinayetlerle ilgili olamadığını iddia eden kilerci, kendisinin işlemediği cinayetleri işlemiş gibi konuşarak bir itirafta bulunur. William, göstergelerin bizi kesin olarak gerçekliğe ulaştırmayacağını, işaretlerin karda kaybolmasının kolay olacağını ve yalın gerçeğin öğrenme sürecimizde bizi hakikat için arzularımızdan uzak durmak adına yalan söylediklerini ifade eder. Cinayetler bir düzen içinde işlenmediği gibi evrende de bir düzen söz konusu değildir. Kilercinin işkenceden kurtulmak için bir itirafta bulunduğu açıktır. Bernardo, kilercinin itiraflarını gerçek sanarak onun şeytanla nasıl iletişime geçtiğini merak eder. "Peki, Şeytan'a nasıl buyuruyordun? diye sıkıştırdı onu, bu suçlamaları gerçek bir itiraf sayan Bernardo. -Bunu sen de biliyorsun, insan iblislerle, onların alışkanlıklarını benimsemeksizin uzun yıllar alışveriş yapamaz! Sen de bilirsin, havariler kasabı! Bir kara kedi alırsın, öyle değil mi?" (Eco, 2017, s. 545). Kilercinin şeytanla ilgili olan bu kesitte Orta çağda sıklıkla kullanılan büyünün geçmesi kurmacayı güçlendirir. Modern çağın okuyucusu bu şekilde Orta çağdaki büyü ritüelleri ile karşılaştığında iki çağ arasındaki farkı görür ve okur kurmaca metinle bir kez daha karşı karşıya kalır. Kilerci de ölünce Malachi'nin parmaklarında ve dilindeki siyah lekelerin mürekkep lekesi olduğu ortaya çıkarılır. William siyah lekelere sahip olan tüm rahiplerin ortak yönünün Yunanca bildiklerini varsayarak bundan sonra ölecek olanın da Yunanca bilenler arasından olacağını ön görür. Kütüphane sorumlusu kör olan Jorge'nin gizli kitabı vermemek için sayfaları koparark yemesi ve boğuşurken yangın çıkarması ile roman son bulur. Gizemli olayların kazaen ortaya çıkması ile anlam kontrolsüz biçimde anlamsızlığa evrilir. William ve Adso bu olaydan sonra manastırdan ayrılır. William veba salgınında ölür Adso ise baş rahip tarafından İtalya'ya gönderilir. Yıllar sonra manastıra geri dönen Adso, yangın sonrası manastırdan geriye kalanlardan ne bulursa kalıntıları çözmek için toplar ve parçaları birleştirerek yarım kalmış cümleleri bir araya getirmek suretiyle kendisine bir kitaplık kurar. Adso'nun kendisine bir kitaplık kurması ile son bulan roman post modern kurmaca metne işaret etmekle beraber şu ana kadar benim mi onlardan söz ettiğimi, yoksa onların benim ağzımdan mı konuştuklarını da bilmiyorum demesiyle kurmaca metnin okurun kafasını

[2] Metin inceleme yöntemlerinden biri olan metinlerarası çözümleme yöntemi her metnin kendinden önce üretilmiş diğer metinlerle bağlantılı olabileceğini sağlamaktadır. Metin inceleme/çözümlemelerinde metinlerarasılığın öne çıkarılmasıyla çizgisel, bir bütünlük sunan, tümüyle yazarın bir ürünü gibi görünen klasik yazı düşüncesi derinden derine değişerek metinlere yeni bir görüngüde yaklaşılır. Artık metinlerarası bir görüngüde tanımlanan metin bir alıntılar mozaiği, son derece farklı, ayrışık unsurların bir araya geldiği bir uzam olarak tanımlanır (Aktulum, 2011).

daha da karıştırıp şaşırtarak metin üzerine tekrar kurmaca yapmasına olanak sağlar. Romanda anlatıcının ağır basması, devamlı okur ile diyaloğa geçmesi, hep okuru bilgilendirmesi, okurun dikkatini toparlamasına engel teşkil eder. Okur bu vesileyle kurmaca metnin dünyasına girmiş olur. Romanda metinlerarasılık yönteminden faydalanılması, yazarın niyetinin tarihsel döneme ilişkin gerçek bilgilerden değil de kurmaca yönünün ağır basması, gerçeklikten bağımsızdır.

Gülün Adı'ndaki olaylar bütünü yan anlamda mizah ve ironi içermektedir. Açık yapıt ve okur merkezli kuramın önemli temsilcisi olan Eco, yazınsal metinlerde anlamı oluşturanın ağırlık noktası olarak okur üzerine vurgu yapar ki bunu gösterge, yorum ve anlamın sürekli üretimi ile ilişkilendirir. William cinayeti çözmek için metni bir bağlam içinde yorumlar ve okurun deneyimindeki metaforlardan faydalanarak soruşturma yönteminde kullanır.

Mimariye Ecocu göstergebilimsel bakış

Göstergebilimini klasik tanımlanmış gösterge sistemlerinin incelenmesi ile sınırlı kabul etmeyen Eco, tüm kültürel olgu ve iletişim alanlarını birer göstergeler bütünü olarak düşünür. Tüm insan kültürü bir işaretler ve anlamlar bütünüyse, mimari de hiçbir şekilde bir istisna değildir. Fakat basit bir dilden veya diğer bazı gösterge sistemlerinden farklı olarak, mimaride iki tür gönderme (gösteren ile gösterilen arasındaki karşılıklı ilişki) diğerlerinden ayırt edilerek ele alınır (Dymchenko vd., 2021, s. 2). Bu nedenle kültür dünyasının ayrılmaz bir parçası olan mimari alanının da göstergebilimsel olarak incelenmesi gerektiğini iddia eder ancak mimari yapıtların yazınsal ve diğer türdeki eserlerden temel farkı; iletişimsel bir kurguya sahip olmamasıdır. Başka bir ifade ile mimari eserlerin çoğu, kişi ile iletişim kurmaz (Eco, 1986, s. 57). Bir sanat eseri olan çatı ya da bina ele alındığında, mimari yapı insan ile iletişim kurmak yerine ona hizmet eder. Tarihsel olarak mimari eserlerin bir gösterge sistemi yerine işlevlere sahip ürünler olarak ele alınması bu noktadan kaynaklanır. Umberto Eco tüm mimari eserlerin fenomenolojik bir inceleme sonucunda ifa ettikleri işlevlerle beraber kişi ile dilsel bir iletişim oluşturduğunu savlar. Mimari nesneler bir paranteze alma işlemi ile kendi işlevlerinden bağımsız bir şekilde düşünülür. Şiirlerde kelimelerin ilk anlamlarına dikkat edilmeden şairin verdiği mesajın ya da göstergenin yorumlanması gibi mimari eserin de ilk işlevi göz ardı edilerek onunla iletişimsel bir bağ kurmak mümkündür (Shojaee ve Saremi, 2018, s. 39). Umberto Eco'nun fiziksel mimari incelemelerde model olarak kullandığı kavramlar üç düzeyde anlamlandırma barındırır;

a- Teknik Kodlar: Mimaride kullanılan belirleyici öğelerdir. Bu kodlar çatı, kolon, kiriş vb. gibi mimarinin temelinde yer alan vazgeçilmez yapı taşlarıdır.

b- Sentetik Kodlar: Mimari parçaların birbirleri ile ilişkilendirildiği uzamsal öğelerdir. Bu kodların oluşumunda toplumsal ve kültürel anlayışlar kendini göstermektedir.

c- Semantik Kodlar: İkincil anlamların cisimleştiği öğelerdir. Tekil mimari öğeler ile bu öğelerin yan anlam ve düz anlamsal ilişkileri bağlamında oluşan kodlardır (Eco, 1986, s. 73-74).

Umberto Eco'nun göstergebilime kattığı yeni kavramlardan biri de mimari bildirişim tarihi kavramıdır. O, bu kavramı şehirdeki değişik mekanlarda tasarlanan sanat eserlerinin veya diğer mimari unsurlardaki verilerin ve göndermelerin, tarihsel bağlamda şehirde bulunan imgelerin ve göstergelerin anlamının yeni nesillerce biteviye değiştiğini ifade etmek için kullanmıştır. Eco'ya göre, yeni nesiller zaman geçtikçe mimari bildirişimde anlamın değişkenliği ile alakalı olarak birincil işlevlerin kodlarını

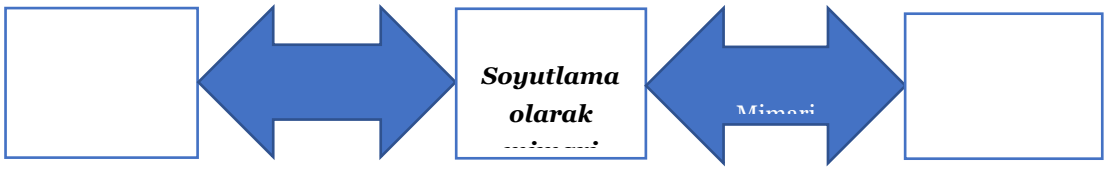
kaybettiğinden dolayı bu eserler hakkında kâfi miktarda bilgi edinemezler bu nedenle sonraki kuşakların eserleri anlamamaları normal olacaktır.

> Tarihin akışı içinde, birinci ve ikinci işlevler kayıplara uğrayabilir, yeniden duruma egemen olabilir ya da yerlerini başka işlevlere bırakabilirler. Aslında, bu kaybetme, yeniden egemen olma ya da yerini başka bir işleve bırakma tüm formların yaşamında gözlemlenen ortak bir özelliktir ve sanat yapıtlarının yorumundaki ölçütü oluşturur (Eco, 2016, s.38).

Anlaşıldığı üzere Eco, mimarideki kodların temelinin bir kod dilinden meydana geldiğini söylemektedir. Mimari eserler toplum tarafından sürekli kullanıldığı için Eco, kitle iletişimin bir mesajı olarak, mimarlığın retorik doğası nedeniyle tasarım dillerinin toplumsal bir uzlaşıya dayalı olduğunu iddia eder. Ancak zamanla mimari nesnelere toplumsal süreçlerle beraber her türden yeni düz anlam ve yan anlamlar yüklenir. Bunlar genellikle mevcut mimari formların esnek olmamasıyla çelişir. Bu nedenle Eco, mimarların kendi zamanlarında form işlevi görürken gelecekte ortaya çıkacak yeni anlamlandırma süreçlerine de açık yapılar yaratmaları gerektiğini ileri sürmektedir (1986, s. 60-61).

Mimari kodların toplumsal ve kültürel bağlamda yan ve düz anlam şeklinde incelenmesi değişen toplumsal yapının eski kodlar ile yeni kodlar arasında bir bağ oluşturması Eco'nun mimaride var olan iletişimsel göstergeler için sunduğu deliller olarak kabul edilir. Eco'ya göre mimarinin kitlesel bir iletişim aracı olması, ideolojilerin yan anlamsal olarak dahil olduğu eski kodların topluma kazandırılmasında rol oynamıştır. Böylece klasik anlamda yazınsal eserlerin üstlendiği bu rolün mimari eserlerde de mevcut olduğu iddia edilmiş ve birbirleri ile ilişkisiz alanlar olarak kabul edilen dil ve mimaride anlamlandırma işlevlerinin var olduğu ortaya konulmuştur. Dil ve mimari arasındaki ilişkinin temeli ise göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile kurulmuştur.

Eco'nun mimari temsil ile mimari kodlar arasındaki ilişkiler hakkındaki düşüncesinin anlaşılmasında Shojaee ve Saremi'nin saptamaları yol göstericidir. Onlara göre mimari temsilin rolünü yorumlamada üç metot ön plana çıkmaktadır; taklit ve öykünme olarak mimari temsil, soyutlama olarak mimari temsil ve simülasyon olarak mimari temsil. Sanatçıların gerçekliğe ve gerçekliğin sunumlarına öykünerek hakikati ifade etmeleri taklit ve öykünme olarak mimari temsil kapsamında yorumlanır. Bir şeyin temsil edilebilmesi için var olması ve gerçek olması, ayrıca temsilin algılanabilmesi gerekir. Rönesans sonrası dönemde sanatçılar deneyimlenen dünyadan kendilerini soyutlamışlardır. Algının rasyonelleşmesi ve işlevsellik karşısında biçimsellik, zorunluluk karşısında olumsal donatılar öncelik kazanmıştır. Sonuç olarak mimari eserlerde temsil geometrikleştirme ve soyutlamaya odaklanmıştır. 19. yüzyıldan sonra betimleyici ve algısal deneyimler mimaride belirleyici hale gelmiştir. Bununla birlikte günümüzde mimari temsilde ön plana çıkan imgeler (göstergeler ve simgeler olmalarına rağmen) gerçekliğin yerini almaktadır. Sanki gerçeklik bütünüyle ortadan kalkarak simülasyon egemenliğini ilan etmektedir. Böylece mimari temsilde gerçekliğin ifade edilmesi ve sanatçının hayal gücünün gerçekleşmesi kaçınılmaz olarak tümüyle yitirilmektedir (Shojaee ve Saremi, 2017, s. 36-38). Shojaee ve Saremi, Umberto Eco'nun kod kuramındaki mimari kod ve mimari temsil arasındaki ilişkiyi Şekil 1'deki gibi gösterirler (2017, s. 40).



Şekil 1: Eco'nun kodlar kuramında mimari kod ve mimari temsil

Eco'nun yalan kuramı Baudrillard'ın simülasyon kuramıyla benzerlik göstermektedir. Simülasyon, göstergelerin gerçeklikle bağının kopması ve gerçekliğin yerine geçmeleri gibi yalan da gerçekliğin bir ifadesi olmaktan uzaktır. Eco, (Göstergebilim Kuramı) A Theory of Semiotics başlıklı kitabında yalan teorisinin tanımını genel göstergebilim bakımından oldukça kapsayıcı bir kavram olarak değerlendirmektedir:

> Göstergebilim, gösterge olarak kabul edilebilen her şey ile ilgilidir. Gösterge, başka bir şeyin yerine geçebileni ifade eder. Söz konusu olan bu başka şeyin var olması şart olmadığı gibi herhangi bir yerde bulunması da gerekli değildir. Bu nedenle göstergebilim, esasında yalan söylemek için kullanılan şeylerin incelenmesine yönelik bir disiplindir. Bir şey yalan söylemek için kullanılamıyorsa gerçeği söylemek için de kullanılamaz hatta hiçbir şekilde bir söylem ya da iletişim aracı olamaz (Eco, 1979, s. 7).

Göstergede yalanın işlevi, göstergenin yalan konuşmada işe yaraması ve göstergenin işaret ettiği nesne üzerine bilgi sahibi olmamıza olanak vermesidir. Gösterge, bir şeyin yerini tutan şeyle ilişkilendirilmez ve onu bilmekle daha fazla bilgiye olanak tanır. Eco, göstergenin yorumlama için verilmiş bir yönerge ve sonraki çıkarımların bir uyarıcı ile başladığını ileri sürer. Sanattan ve yapıttan bahsedebilmenin dayanağı da bu noktadan hareketle olur. Göstergebilimin görevi yorumlamayı ortaya çıkaran yapıyı ele almaktır.

Eco'da film göstergebilimi

Umberto Eco film göstergebilimi ile ilgili görüşlerini temel eserlerinden biri olan "Filmin Göstergebilime Katkısı" adlı çalışmasında sunmaktadır. Bu bağlamda Eco çalışmasının merkezinde iki soruya yanıt aramaktadır. Bunlardan ilki, "göstergebilim filmin anlaşılmasına ne derece katkıda bulunur?", ikincisi ise "göstergebilimsel sorunların daha iyi anlaşılmasında filmsel deneyimler ne derecede yardımcı olur?" Ayrıca Eco'ya göre filmin bir iletişim aracı olarak mı yoksa bir sanat eseri olarak mı inceleneceği sorusu konunun anlaşılmasını daha da zorlaştırmaktadır (1977, s. 1-4).

Eco bir filmin toplumsal bağlantısının ve estetik işlevinin göstergebilimsel bir bakış açısına sahip olmadan anlaşılamayacağını ileri sürer. Eco'nun başlıca savı, sinematografik pratikte gösterge işlevi ile onun içeriği, imge ile karşılık geldiği nesne arasında bir türdeşlikten söz edilemeyeceğidir. Ancak kodlar ile gösterge işlevleri arasında en azından bir ortak anlam olmadan göstergebilimsel çözümleme mümkün değildir. Göstergebilimde gösterge işlevinin oluşturduğu farklı kipler ve bu kipleri işleyişe geçirmenin farklı biçimleri açığa kavuşturulur. Eco gösterge üretiminde dört parametrenin etkili olduğunu iddia eder; kullanılan maddi süreklilik, ifade edilişin karmaşıklığı, ifade biçimi ile içerik biçimi arasındaki keyfi ya da güdülenmiş ilişki, ifadeyi üretmede kullanılan fiziksel emek türü. Fiziksel emek açısından bir ifade en az fiziksel çabadan başlayarak üretilir. Burada sırasıyla tanıma, teşhir etme, birleştirme ve icat etme başlıca emek türlerini oluşturur. Tanımada geçerli olan emek, kültürel uzlaşım temelinde doğal bir olay veya mekanik bir sonuç olarak görülebilir. Bunun bazı örnekleri ise tıbbi semptom ve üretici mührüdür. Mevcut bir nesneyi ait olduğu türün bir temsilcisi olarak gösteren emek türü ise teşhir etme biçiminde kendini gösterir. Söz gelimi bir sigara mevcut sigaraların örneği olarak gösterilebilir. Başlıca diziler oluşturmak için hazır söz kalıplarının kullanılması birleştirme türünde emeğe işaret eder. Önceden bilinen bir içerik tüm bu emek türlerinde ifade etmeyi belirlemektedir ancak dördüncü emek türü olarak icat etme, yeni bir gösterge işlevini yaratmayı kapsar çünkü burada ifade edilecek içerik verili kültür tarafından henüz tanımlanmamıştır. Böylece gösterge üreticisi yeni bir ifade etme biçimi, yeni bir içerik ve her ikisini ilişkilendirmenin yeni bir yolunu önerir (Eco, 1977, s. 8-10).

Dilbilimsel okumaya göre film imgeye dayalı olarak bir mesaja sahiptir ve herkes tarafından bu mesajın anlaşılması mümkün olmadığından bu iletişim düzleminde göstergebilimsel kurallar olmalıdır. Ancak söz konusu kurallar iletişim ve ifade dilini oluşturduğundan filmin imgesel ifadelerinin dilsel öğelere indirgeme problemi ortaya çıkmıştır. Bu düşüncenin bir sonucu olarak film, yazınsal kurallar tarafından yönetilen bir metin gibi algılanmaya başlanmıştır. Eco bu durumu eleştirerek, dilbilimde mevcut olan gramer ve sözlü iletişim araçlarının film alanında uygulanmasının mümkün olmadığını savlamıştır. Çünkü eğer filmde var olan göstergebilimsel öğelerin dilbilimsel bir temele indirgenmesi için kültürel etkileşim çalışmasının yaklaştığı tüm problemler, etnometodoloji ve toplum dilbilim tarafından incelenen konuşma kuralları, konuşma uzaklığı bilgisi ve söz dışı iletişim alanları tarafından incelenen tüm etkileşim yasaları, film adı verilen görsel metinlerin incelenmesini desteklemek durumundadır (Eco, 1977, s. 12). Dil, töz, nitelikleri ve kipleri hakkında soyut bir şekilde konuştuğu sürece, kendisini adlandırmak için kullanan nesneye mükemmel şekilde uygun görünür; ama yine de dünyevi varlıkların adları -örneğin insan- dikkate alındığında çok zayıf, belirsiz, perspektifli ve olumsaldır (Eco, 2000, s. 343-344). Sonuç olarak Eco, film alanında göstergebilimsel çözümlemenin yapılabilmesi için, dilbilimin metne baktığı gibi değil filmin imgesel ve görsel göstergelerinin birer gösterge olarak ele alınıp, kültürel kodlar bağlamında çözümlenmesi ile mümkün olacağını iddia eder.

Sonuç

Umberto Eco'nun göstergebilimi sosyal bilimlerdeki çeşitli bilim dallarıyla yakın bir ilişki içindedir. Bu bağlamda bütünlüklü bir göstergebilim anlayışını kurmayı amaçlayan Eco, Saussure, Barthes, Jakobson ve Peirce'den farklı olarak yazınsal metinlerin ve sanat yapıtlarının farklı yorumlanabileceği üzerinde durmuştur. Eco, yorumların çeşitli olma imkanını gösterdikten sonra aşırı yorumların okuyucuyu yanlış ya da gereksiz çıkarımlara sevk etmemesi için yoruma sınır getirmiştir. Göstergebilimin göstergeler düzeyinde bütün nesnelerle ilişkili olduğunu belirten Eco, göstergenin yorumlamada hem seçilen şey hem de onun yerine geçen şey olduğunu iddia eder. Başka bir ifade ile gösterge kelimelerin, görüntülerin, seslerin ve nesnelerin yerine geçmesinden dolayı gösterge kendi başına var olmak zorunda değildir. Bu nedenle Eco, göstergenin yalnızca dilbilimsel düzlemde ele alınan düz anlamdan ziyade kültürel ve toplumsal öğelerin de konuya dahil edilerek yan anlamların incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Eco, Peirce'den etkilenerek yeni bir kod kuramı oluşturmuş ve dilin yapısına açıklık getirmiştir. Çünkü kod göz önünde bulundurulmadan ses, mimari ve film göstergelerinin anlamı ortaya çıkarılamaz. Kültürel kodların yardımıyla yeni anlamların üretilebilmesi mümkün hale gelmiştir. Eco kendinden önceki dilbilim ve göstergebilimcilerin aksine verili olan gösterge anlayışı yerine her an gösterge üretiminin olduğunu öne sürmüştür. Eco'nun ortaya koymuş olduğu bu anlayış göstergebilimde ona özgün bir yer açmış ve yorum anlayışının temelini oluşturmuştur.

Gül'ün Adı, Eco'nun tarihçi ve göstergebilimci tarafını yansıtan önemli bir romandır. Bu romanda yazar modern zamandan romanın geçtiği Orta çağla bir ilişki kurmuştur. Yazar Orta çağın skolastik ve dogmatik düşüncesine eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir. Romanda Orta çağın kültürel anlayışını yansıtan pek çok gösterge mevcuttur. Romana göstergebilimsel açıdan bakıldığında ruhban sınıfı, kadının yeri ve iktidar gibi çözümlenmesi gereken kodlar bulunmaktadır. Romanda sorgucu William'ın yardımcısı Adso ile ölümleri soruşturması, anlatının derin yapısını çözümlemeye olanak sağlar. Okur yapıtı okurken hem meraklanır hem de eğlenir. Merak ve eğlence yazınsal bir yapıt olan romanın kültürel ve toplumsal kodlarını açığa çıkaran unsurlardır. Eco ruhban sınıfının bilgiyi elinde bulundurmasını kütüphanedeki ölümler ile ilişkilendirerek romandaki göstergelerin yan anlamlarına vurgu yapmaktadır.

Kitap okuru veya film izleyicisi kültürün sürekli değişmesinden dolayı yeni durumlarla karşılaştığından anlam dünyası zenginleşir ve sanat yapıtlarını tekrar tekrar yorumlar. Eco'ya göre bir filmin anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için, toplumsal ve estetik işlevlerin göstergebilimsel olarak çözümlenmesi gerekir. Göstergebilim ve film, 20.yüzyılda birbirinden kuramsal ve pratik anlamda etkilenmiştir. Bu durum mimari alanda da benzer şekilde kendini göstermiştir. Klasik mimari düşüncede göstergebilimsel bakış açısına yer olmadığı ve mimari yapıtların yalnızca belirli işlevleri yerine getiren araçlar olarak görülmesi doğru değildir. Eco, toplum ve kültürün ortak eseri olan mimarinin filmde olduğu gibi göstergebilimsel çözümleme temelinde incelenmesi ve mimari temsillerin kültür tarafından oluşturulan kodlar ile ilişki ağının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Yazınsal eserlerdeki düz anlam, yan anlam ve gösterge ilişkisi mimari yapıtlarda birincil işlev, ikincil işlev ve gösterge şeklinde kendini gösterir. Bu bağlamda Eco, mimari yapıların ideolojileri eski kodlar vasıtası ile yeni nesillere aktarmasını göstergebilimsel çözümleme ile açıklamıştır. Sonuç olarak Umberto Eco'nun ortaya koyduğu göstergebilim ile dilbilim ilişkisi, toplumsal ve kültürel çalışmalarda yeni ufuklar kazandırmıştır.

Kaynakça

Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*. (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bozkurt, N. (2000). *Sanat ve Estetik Kuramları*. Bursa: Asa Yayınları.

Desogus, P. (2012). The encyclopedia in Umberto Eco's semiotics. *Semiotica*, (192), 501-521.

Dymchenko, M., Brykova, N., & Lokonova, I. (2021). Architectural Form As a Subject of Cultural Communication. *E3S Web of Conferences*, *281*, Article 02003.

Eco, U. (1977). On The Contribution Of Film To Semiotics. *Quarterly Review of Film Studies*, 2:1, 1-14.

Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Eco, U. (1982). Bir Göstergebilim Kuramının Sınırları Ve Erekleri. (G. Işık, Çev) *Yazko Çeviri*, 18, 2-9.

Eco, U. (1986). Function and Sign: Semiotics of Architecture. M. Gottdiener & A. Lagopoulos (Ed.),. The City and the Sign: An Introduction to Urban Semiotics (s. 55-86). içinde New York Chichester, West Sussex: Columbia University.

Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergebilimi*. (S. Rifat, Çev) İstanbul: Düzlem Yayınları.

Eco, U. (1992). *Açık Yapıt*. (Y. Şahan, Çev) İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. (K. Atakay, Çev) İstanbul: Can Yayınları.

Eco, U. (2000). *Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition* (A. McEwen, Çev) Boston: Mariner Books.

Eco, U. (2016). *Mimarlık Göstergebilimi*. (F., E. Akerson, Çev) İstanbul: Daimon Yayınları.

Eco, U. (2017). *Gülün Adı*. (Ş.Karadeniz, Çev) İstanbul: Can Yayınları.

Eco, U. (2017-a). *Yorum ve Aşırı Yorum*. (K. Atakay, Çev) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rifat, M. (2008). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları*. İstanbul: YKY.

Rifat, M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.

Shojaee, S., & Saremi, S. (2018). Explaining the Methods of Architecture Representation Using Semiotic Analysis (Umberto Eco's Theory of Architecture Codes). *International Journal of Architecture and Urban Development*, 8(3), 33-48.

41. İblîs Hakkında Risâle adlı mensur eser üzerinde bir dil incelemesi

Mehtap ALPER[1]

APA: Alper, M. (2022). İblîs Hakkında Risâle adlı mensur eser üzerinde bir dil incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 682-705. DOI: 10.29000/rumelide.1222099.

Öz

Bu çalışmada *İblîs Hakkında Risâle* adlı mensur eserin yazım, ses, biçim ve söz varlığının incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. *Yazma,* Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi Koleksiyon'unda 43 Va 2179 numarada *İblîs Hakkında Risâle* adıyla kayıtlıdır. Eserde müellif ve istinsah kaydına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Düzenli ve okunaklı bir nesih hattıyla yazılan eserde harflerin harekelerle gösterilişi düzenlidir. Kelimelerdeki ünlüler, hem harf ve hareke kullanılarak yazılmıştır. *İblîs Hakkında Risâle*, Türk edebiyatında İblîs Hakkında yazılmış olan müstakil hikâyelerden biridir. Benzer konulu hikâyeler, Türk edebiyatında kaleme alınmış çeşitli dinî içerikli eserler içerisinde de yer alabilmektedir. Eser, Arapçadan Türkçeye tercüme edilmiştir. Risale'de; Hz. Muhammed'i (sav) ziyarete gelen İblis, Hz. Muhammed (sav)'in ümmetiyle ilgili sorularını yanıtlamıştır. Eserde genel olarak İblis'in neyi sevip neyi sevmediğini anlatan konuşmalara yer verilmiştir. *İblîs Hakkında Risâle'de* Eski Oğuz Türkçesinde kullanılan ve daha sonraki dönemlerde de kullanıldıkları tespit edilen bazı ekler kullanılmıştır. Eserde uyum dışı örnekler bulunmakla birlikte artık uyuma girmiş örneklerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. *İblîs Hakkında Risâle* kısa bir metin olmasına rağmen hacimli bir eserde incelenebilecek pek çok yazım, ses ve biçim özellikleri örneklenebilmektedir. Dinî içerikli olan eserde dinî terimler için çoğunlukla Arapça kelimeler kullanılmıştır. Metinde Türkçe dinî terimler ile Türkçenin eski kelimeleri ve deyim zenginliğiyle ilgili kullanımlar örnekleyebilmektedir. Bu çalışma Türk nesir diline önemli katkılar sağlayacak niteliktedir.

Anahtar kelimeler: *İblîs Hakkında Risâle*, risâle, dil özellikleri, ses ve biçim bilgisi, Eski Oğuz Türkçesi.

A language study on the prose work entitled *İblîs Hakkında Risâle*

Abstract

In this study, it is aimed to examine and introduce the writing, sound, form and vocabulary of the prose work *İblîs Hakkında Risâle*. *İblîs Hakkında Risâle is* registered in the Collection of Kütahya Vahidpaşa Provincial Public Library, under the name *Treatise on the Iblis* at 43 Va 2179. *In İblîs Hakkında Risâle*, there is no information about the author and the record of copying. *İblîs Hakkında Risâle*. which is written in a regular and legible naskh calligraphy, the letters are shown with gestures regularly. Vowels in words are written using both letters and vowels. *İblîs Hakkında Risâle* is one of the stand-alone stories written about Iblis in Turkish literature. Stories with similar themes can also be included in various religious works written in Turkish literature. The work has been translated from Arabic to Turkish. In the Risale, who came to visit Prophet Muhammad (sav), He answers the questions of Muhammad (sav) about his ummah. In the work, there are conversations about what Iblis likes and dislikes in general. In the work, which has a religious content, mostly Arabic words are

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Sivas, Türkiye), alper.mehtap@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3024-5378 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222099]

used for religious terms. In *İblîs Hakkında Risâle,* some suffixes used in Old Oghuz Turkish and found to be used in later periods were used. Although there are examples out of harmony in the work, it has been seen that the examples that have entered into harmony are in the majority. Although *İblîs Hakkında Risâle* is a short text, many spelling, sound and stylistic features that can be studied in a voluminous work can be exemplified. In the text, she can exemplify the religious terms of Turkish, the old words of Turkish and the richness of idioms. This study will make important contributions to Turkish prose language.

Keywords: *İblîs Hakkında Risâle*, risâle(booklet), language features, phonetics and morphology, Old OghuzTurkish.

Giriş

Yüce Allah bir insan yaratacağını meleklere haber vermiş, ona şekil verip ruhundan üfleyince, yarattığı bu insana secde etmelerini meleklerden istemiştir. Meleklerin hepsi ona secde ederken, İblis kendisinin daha üstün olduğunu öne sürerek Hz. Adem'e secde etmemiştir. Kuran'da Meleklerin Hz.Adem'e secdesi, yedi ayrı surede anlatılmaktadır (Keskin, 2002: 107-113). Kur'an'a göre Şeytan, sürekli kötülüğü teşvik eden, yoldan çıkarıp ayak kaydırmaya çalışan, insanda kuşku ve tereddüt uyandıran, kurnaz, hileli bir kişiliği veya kötülük ilkesini sembolize eder. Şeytan terimi, Kur'an'da tekil olarak kullanıldığı gibi, çoğul olarak da kullanılmıştır (Yeşilyurt, 2018: 16). Şeytan veya İblis, insanoğlunun düşmanı ve kötülüğün sembolü olarak bilinmektedir (Uyanıker, 2022: 59-61).

İblis, şeytan kelimesi yerine yaygın olarak kullanılan kelimelerdendir**.** Doğu ve Batı dillerinde bu kelimeyi karşılamak için pek çok adlandırma yapılmıştır (Akar, 2014:2-5).Kelimenin kökeniyle ilgili farklı görüşler öne sürülmüştür. Bunlardan biri, Anadolu'da kullanılan farklı söyleyişleri de bulunan "albız" kelimesinin Sümerce "al/alu ile bastı" kelimelerinin birleşiminden oluştuğu ve daha sonraları Arapçaya geçmiş olduğu ihtimalidir (Ertekinoğlu, 2017:101). Bir kısım dilcilere göre kelime, 'ümit kesmek, pişman olmak, söyleyeceği bir şey olmayıp şaşırıp kalmak' anlamındaki "iblâs" kökünden türemiştir (Çelebi, 2010:99). Kelimenin kökeninin Grekçe olduğu veya Arapçaya İbraniceden geçtiğine dair birtakım görüşler öne sürülmüştür. Dolayısıyla kelimenin kökeni, henüz aydınlatılamamış görünmektedir. İblis[2], Kur'an'ın anlatımına göre, azmış, başkaldırmış ve Allah'ın buyruğuna karşı isyan ederek sapıklığa düşmüş cinleri temsil etmektedir"(Yeşilyurt, 2018:17). Ayette şu şekilde geçmektedir: Hani biz meleklere (ve cinlere): Âdem'e secde edin, demiştik. İblis hariç hepsi secde ettiler. O yüz çevirdi ve büyüklük tasladı, böylece kâfirlerden oldu**.** (Kur'an-ı Kerim Meali, 2009: Bakara suresi, 2/34).

İblis yerine kullanılan Şeytan kelimesinin kökeniyle veya anlamıyla ilgili de farklı görüşler bulunmaktadır. Kelimenin "öfkesinden yanıp tutuşmak" "şeyt" veya 'uzaklaşmak, haktan ve hayırdan ayrılmak, muhalefet etmek' anlamındaki 'şatn (şütûn) köklerinden türediği ileri sürülmektedir. Şeytan kelimesi, Kamus-ı Türkî'de İbranice kökenli olduğu belirtilmiş ve anlamı şöyle açıklanmıştır: **"** Melâikeden iken Hazret-i Âdem'e secde etmek hususunda emr-i ilâhîye intisal etmediğinden semadan tart buyurulan ve o vakitten beri adamı ifsattan geri durmayan şahs-ı la'în, âzâzîl, iblis." (Sami, 2010:1129).

Günümüzde şeytan biçimiyle yaygın olarak kullanılan kelime yerine Eski Türkçede "yek" kelimesi kullanılmıştır (Caferoğlu, 2011:292; Gabain, 1988:310). *Divānü Lügati't Türk*[3], *Mukaddimetü'l-Edeb*[4], *Orta Asya'da Bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı*[5]' ve *İbni Mühenna Lügati* [6] gibi eserlerde bu kullanım bulunmaktadır **(**Atalay, 1986:I:267; III-156**;** Battal, 1997: 89; Borovkov*,* 2002: 321; Yüce, 1993:206). Kelime, Mani dininin etkisiyle Soğdca yoluyla Türkçeye geçmiş ve İslâmiyet'in kabulünden sonra yaklaşık iki yüzyıl kadar kullanılmaya devam etmiştir. Batı Türkistan Soğdcasının konuşulduğu alanlarda ise Eski Türklerin şeytan yerine "şamnu, şmnu, şumnu" kelimelerini kullandıklarına dair bilgiler bulunmaktadır (Akar, 2014:2).

2 Kuran-ı Kerim'e göre İblis, Cin ve Şeytan kelimelerinin içeriği konusunda bk.Kaya, 2003:1-30.
3 yek anı esnetti "şeytan onu esnetti"
4 Yek: Şeytan
5 Şaytan: yol urdı anlar şaytan wäswäsä birlä bk. Borovkov, 2002:243.
6 Yek: Şeytan Battal,1997:89.

Eski Oğuz Türkçesi dönemine ait olan bazı eserlerde "İblis ve Şeytan" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu eserlerden biri, Hacı Bektaşî Velî'nin Arapça mensur eseri Makâlat'ın manzum çevirisi olan 15. yüzyıl eserlerinden Bahrü'l-Hakâyık'tır. Bu eserde El-Bābü's-Sabi'u Beyān-ı Şeytān başlığıyla "şeytan ve İblis'in lanetinden bahsedilen dizelerde her iki kelimede kullanılmıştır:

"Var-ıdı şehr içinde iki sultân

Birisi ʿaḳıldur ol biri şeytân

…

O sultânıň biri İblīsdür iy yâr

Anuň nefs nâyibidür itden azar" (Türk, 2009: 12-131)

Sultan II. Murad'a sunulmuş olan *Târih-i İbn-i Kesir Tercümesi* adlı eserin Cânnın Ḫalḳını Ẕikr İder Ve Daḫı Şeyṭānıň Ḳıṣṣasın Beyān İder bölümünde her iki kelimenin de kullanıldığı görülmektedir : "Allāhu Taʿalā İblīs'i yaratdı, ādem oġlanlarının üzerine musallat ḳıldı ve aňa ḳıyâmete degin mühlet virdi";"Şeytân ādem oġlanlarınuň ş'ol yürüdügi yirde yürür "; "İblīs şo'l cinnīlerdendür kim ferişteler anı yir yüzinden sürdiler. Ferişteleriň birisi bunı esir eyledi aldı göge bile gitdi";"ammā cinnīlerüň kāfirleri şeytānlar daḫı bunlardandur, ululları İblīsdür, ādem üzerine ve zürriyeti üzerine musallaṭ olmışdur "(Yelten,1998:11-174).

Türk edebiyatında Şeytan konusunu ele alan pek çok manzum ve mensur hikâye yazılmıştır**.** Bu hikâyelerin mensur olarak yazılan nüshalarında genellikle istinsah tarihi bulunmamaktadır. Şeytan Hikâyesi'nin tespit edilebilen en eski mensur nüshası, 17. yüzyılın ikinci yarısına aittir (Dilben, 2021: 2329-2330). Yazma eser kütüphanelerinde müstakil[7] olarak bulunan bu hikâyeler, dinî ve öğretici unsurlar taşıyan eserlerde de yer alabilmektedir. Bu eserlerden biri, 15. yüzyıl yazarlarından Yazıcıoğlu Mehmed 'in Muhammediye'sidir (Akar, 2014: s.4). Aynı konu, Ahmed'i Dâi'nin *Miftâhü'l-Cenne* adlı eserinin *Nasihat-i İblîs* adıyla kaydedilmiş nüshada da işlenmiştir. Eser, kütüphane kayıtlarında *Nasihat-i İblîs adıyla kaydedilmiştir*. Milli Kütüphane 06 Mil YzA 8893/1 numarada kayıtlı olan söz konusu nüshanın ilk sayfasında *Haẕā Kitāb-ı Miftāḥü'l-Cenne* başlığı bulunmaktadır. 14. yüzyıl şairi, Ahmed-i Dâî'ye ait olan eserdeki bölümlerden biri, *Nāsiḥāt-ı İblis* 'tir.

Risále-i Su'ál-i İblīs adlı eser ise bu adı taşımasına rağmen eserin 1b-14a sayfaları arasındaki bölümde Hz. Muhammed (sav) ile şeytanın karşılıklı konuşmalarına yer verilmiştir. Diğer bölümlerde namaz, abdest, ayların faziletleri gibi dinî konular ele alınmıştır (Yeldan, 2019:3-6-75).

Türk yazı dilinin Eski Oğuz Türkçesi adı verilen döneminde pek çok telif ve tercüme eser verilmekle birlikte özellikle çeviri eserlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu dönemde yapılan çeviriler, genellikle dinî nitelik taşımaktadır (Özkan, 2013**:** 316). Bu çalışmanın konusunu oluşturan *İblîs Hakkında Risâle* adlı eser, geç bir dönemde istinsah edilmiş olduğunu gösteren özellikler olsa da dil özellikleri değerlendirildiğinde bu dönemi yansıtan bazı özellikler bulunmaktadır. Dolayısıyla eserin Eski Oğuz Türkçesi döneminde yapılan çevirilerden yararlanılarak kaleme alındığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada tanıtılacak olan ve İblis-Şeytan hikâyesinin konu edildiği *İblîs Hakkında Risâle* adlı yazmanın kim tarafından yazıldığı bilinmemektedir. Arapçadan Türkçeye tercüme edilmiş olan mensur bir risaledir. İblîs hakkında yazılmış olan bu risalenin nüsha özellikleri, başlıca yazım ve dil özellikleri ile söz varlığı açısından dikkat çeken özellikleri verildikten sonra metnin çeviri yazısı verilecektir.

[7] Aynı konunun işlendiği bazı müstakil çalışmalar için bk. (Sarıkaya, 2021; Dilben, 2021; Uyanıker, 2022)

1. İblîs Hakkında Risâle'nin nüsha özellikleri ve konusu

Çalışmamıza konu olan yazma eser, Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi Koleksiyon'unda 43 Va 2179[8] numarada *İblîs Hakkında Risale* adıyla kayıtlıdır. Eser, okunaklı bir nesih hattıyla yazılmıştır. Yazma, 90x150 150x215 boyutundadır ve meşin cilt üzerine ebru kâğıtla kaplanmıştır. Yazmada 1b sayfası, 12 satırdan oluşmaktadır. Bu sayfanın devamı olan diğer sayfalarda ise 13 satır bulunmaktadır. Yazmada eserin adıyla ilgili bir kayıt bulunmamaktadır. Kütüphane kayıtlarında esere verilen adın eserin içeriğiyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır.

İblîs Hakkında Risâle adlı yazma eserde müellif ya da müstensihle ilgili herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Eser 1 a sayfasında "mā-şā-a'llah" ünleminden sonra Besmele ve Hz. Muhammed'in (sav) söylenmesi sevap olduğu belirttiği bir dua bulunmaktadır: *bismi'llāhi'r-raḥmāni'r-raḥīm lā ḥavle velā ḳuvvete illā bil'lahil 'azīm.* Eserin 1b sayfasında yazılış sebebi açıklanmıştır. Yazar, İblis'in hileleriyle ilgili öğütlerin anlaşılmasının bazı kişiler için yetersiz kaldığı için insanlara bu konuda faydalı olabilmek adına eseri, Arapçadan Türkçeye çevirme gereği duymuştur: "*El-ḥamdülil'lahi alā niʿamihu ve'ṣ-ṣalātü ʿalā resūli muḥammedin ve ʿālī ve ṣaḥbihi ecmaʿīn ve baʿdehū allahu teʿālāya ḥamd ėdüp ve resūline ṣalātü ve's-selāmdan ṣoŋra bu iblīs telbīsinüŋ naṣīḥati baʿżı kişilere göre fāyidesi az oldūġı-çun ʿarabīden türkīyesine dönderdirem tā ki cemīʿ kişiler fāyidesi olsun içün." (1b/1-7). Miftâhü'l-Cenne* adlı eserin Milli Kütüphane nüshasında da *Nāsiḥāt-ı İblîs* bölümünde anlatılan hikâyenin Arap dilinden çevrilmiş olduğu belirtilmiştir: "*... bu iblīs naṣiḥati baʿżı kişilere göre fāyidesi az oldūġı-çun ʿarab dilinden türkī diline dönderdüm cemīʿ kişilere fāyidesi çoḳ olsun içün."* (84b/3-5). Ayrıca her iki hikâye arasında içerik açısından da benzerlik bulunmaktadır. Bu durum, her iki eserden seçilen şu cümlelerle şöyle örneklendirilebilir:

"bu āvāzı işidicek peyġamber ey benim aṣḥābım bu ḳapuda söyleyen kimdür bilür mi siz dėdi aṣḥāba eytdiler allāh bilir ve resūli daḫı bilir dėdiler andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eyitdi bu ḳapuda söyleyen iblīs lāʿnetu'llāhi ʿaleyhidir dedi." (İblîs Hakkında Risâle, 2a/5-7).

"*bu āvāzı işidicek peygamber ʿam eyitdi ey aṣḥāblarum bu ḳapuda söyleyen kimdür bilir misiz aṣḥāblar eytdiler anı allāhuŋ resūli bilir dėdiler andan peygamber ʿam (ʿaleyhi's-selām) bunlara cevāb virdi dėdi-kim bu ḳapuda söyleyen iblīsdür.*" (*Nāsiḥāt-ı İblîs,* 85a/1-4).

İblîs Hakkında Risâle 'de Hz. Muhammed (sav) ile İblis arasında soru ve cevaplar hikâye edilerek anlatılmıştır. Eser, dinî çerçeve içerisinde insanların yapması ya da uzak durması gereken şeyler üzerine yapılan konuşmalardan oluşmaktadır. Dinî ve öğretici unsurlar taşıyan bir eserdir.

2.Yazım özellikleri

*İblîs Hakkında Risâle'*de harfler, düzenli olarak harekelerle gösterilmiştir. Kimi zaman ise kelimelerdeki ünlüler, hem harf ve hareke kullanılarak yazılmıştır. Metnin bu özelliği yazım ve dil özelliklerinin takip edilebilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Metinde a ünlüsü üstünle yazılmıştır:  *ayak* 16a/2,  *yalan* 9b/8,  *yaġar* 6b/6.

Metinde vav elifle yazılmış bir kelime bulunmaktadır:  *ṣatu* 8b/10. Bu yazılış biçimine Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde rastlanılmaktadır. Daha sonraki dönemlerde ise çok az ya da eski bir özellik olarak görülmektedir (Ersoylu, 1996:27).

[8] Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi 43 Va 2129/6 *Kavâ'id-i Nevi* adıyla da kayıtlıdır. Esere dair verilen bilgiler, eserle uyumlu değildir. Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi'ne bu yazmayla ilgili bilgi yanlışı olduğu konusunda tarafımızdan bilgi verilmiştir. Aynı eserin iki yerde yer alıyor olması, eski bilgilerin silinmemesinden kaynaklanıyor görünmektedir.

Metinde hemze'nin y ünsüzüyle yazıldığı örnekler bulunmaktadır:  *dāyim* 4a/13,  *fāyidesi* 1b/5,  *ʿulemā-yı ve ṣuleḥāyı* 10b/11.

Bitişik yazılan kelimelere rastlanılmaktadır:  *sevmezin-ki* 4a/1,  *ḳaçan-kim* 6b/8,  *mādem-ki* 4b/1.

Metinde "l" ve "s" ünsüzü bulunduran Türkçe kelimeler, şedde kullanılarak yazılmıştır:  *elli yıllıḳ* 11a/4,  *ḳullarına* 9b/13,  *yıllıḳ* 3b/7.

Damak n'sinin kullandığı kelimeler ve ekler, kef'le (ك) yazılmıştır.  *beŋlerdür* 15a/7,  *biŋde* 8a/6 ;  *aŋmasa* 16a/9.

Metinde ön seste b (ب) ünsüzüyle yazılan Türkçe kelimeler azdır :  *barmaḳların* 16a/4,  *başan* 12b/4. İç ve son seste ise p (پ) ile yazılan kelimeler şöyle örneklendirilebilir:  *ḳapudan* 2a/2;  *urmayup* 10b/3.  *yaḳup* 3a/7.

"Ç" ünsüzü ön seste çoğunlukla cim (ج) ile yazılmıştır. İç ve son seste ç ünsüzüyle yazılan örnekler de vardır:  *çatlatmak* 16a/4,  *çomaklar 9b/1;*  *açmaḳ 16a/1,*  *şaçar 13a/9,*  *saṭranç 7b/10.*

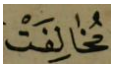
Kalın sıradan ünlü bulunan kelimeler genellikle tı (ط) ile ünsüzüyle yazılmıştır:  *ṭaġlar* 5b/9,  *ṭoġrı* 3a/5,  *ṭutsalar* 9a/3;  *dutar* 4b/6,  *darı* 8b/11. İnce sıradan kelimeler ise "d" ünsüzüyle yazılmaktadır:  *demir* 16b/6,  *ditrerem 4b*/6.

S ünsüzü ön seste düzenli olarak sad (ص) harfiyle yazılmıştır:  *şaçılsa* 5b/10,  *şaḳlar* 6b/8,  *şaçar* 13a/7.

3.Ses özellikleri

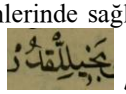
3.1.Ünlü değişmeleri

i/e: Türkçede i>e, e>i, i>ė, e>ė, ė>e değişimleri görüldüğü için i/e meselesi oldukça karışıktır (Timurtaş, 1994:19). Metinde üstün ve esreyle yazılmış olan birkaç kelimede bu ünlünün var olduğu düşünülebilir:  *dėdi* 6a/6,  *dėdi* 11a/1 ;  *ėdüp* 1b/11,  *ėtdirmezsem* 8a/13. Metinde ve i ünlüleriyle yazılan kelimeler şöyle örneklendirilebilir:  *eridürem* 5a/1,  *yedinci* 7b/4;  *irişür* 4a/7,  *vire* 5b/1.

e>i: Metinde Arapça kökenli bazı kelimelerde görülmektedir:  *muḫālifet* 14a/1,  *kisbimdir* 15b/9.

3.2.Ünlü uyumları

3.2.1.Damak(kalınlık-incelik) uyumu

Türkçenin bütün dönemlerinde sağlam olan kalınlık-incelik uyumunu metinde de tamdır. Arapça bir kelimeye gelen +lık eki istisnadır:  *bāḫīllıḳdur* 9a/6.

3.2.2.Dudak uyumu (düzlük-yuvarlaklık uyumu)

3.2.2.1.Kelimelerde düzlük-yuvarlaklık uyumu

İlk hecede düz ünlü bulunan kelimelerin metinde çoğunlukla uyum dışı olduğunu söylemek mümkündür:  *gerü* 4a/11,  *eyü* 15b/1,  *ḳarşu* 16a/2;  *ayrıḳ* 17b/12 ,  *egri* 2b/8.

Bazı eklerdeki ünlüler, Eski Oğuz Türkçesinde Eski Türkçe dönemindeki yuvarlaklığını koruduğu görülmüştür (Timurtaş,1994:29). Bu eklerin ikili örneklerine de rastlanılabilmektedir(Yelten,1998:103-104).Metnimizde Eski Türkçe dönemindeki yuvarlaklığını koruyan eklerden -ük;-ik ve +erü ekleri örneklenebilmektedir:  *bölük* 6b/1, *bölügi* 6b/2;  *eksik* 6b/13;  *içerü* 2a/4.

3.2.2.2.Eklerde düzlük-yuvarlaklık uyumu

3.2.2.2.1.Ünlüsü aslında yuvarlak olan ekler

Zarf-fiil eki-up/-üp: Ekin ünlüsü yuvarlaktır:  *bulup* 16b/13,  *ḳalḳup* 2a/10,  *söyleyüp* 9b/8.

Sıfat-fiil eki –duk;-dık/-dik: ekin ünlüsü, düz ünlülü fiillerden sonra genellikle uyum dışıdır. Uyumlu örnekler de vardır:  *aŋduḳları vaḳtın* 7a/6, *ḳalay*  *eridügi gibi* 4b/13; *zekāt*  *çıḳmadıḳ māldur* 15b/6,  *sevmediğiŋ* 3a/9. Yuvarlak ünlülü tabanlardan sonra yuvarlak ünlüler gelmektedir:  *buluşduġı* 12b/12,  *olduġıçun* 1b/4.

Fiilden fiil yapma eki -dur-: Düz ünlülü tabanlardan sonra uyum dışı örnekleri bulunmakla birlikte ek, genellikle uyuma girmiş görünmektedir:  *azdururlar* 11b/5;  *yandırur* 13a/5;  *uydururam* 8a/1.

Fiilden fiil yapma eki-ur-/ür- : Tek örneği bulunmaktadır:  *geçürür* 12b/11.

Fiilden fiil yapma eki-ġur- : Eski Türkçede işlek olarak kullanılmış olan -gur ettirgenlik eki, o dönemdeki biçimiyle Eski Oğuz Türkçesinde az da olsa kullanılmıştır (Ergin,1988:203). Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlak ünlülü eklerdendir (Şahin, 2015:43). Metinde -gur- ettirgenlik ekinin düz ünlülü bir fiilden sonra uyumlu olduğu bir örnek bulunmaktadır:  *ḳızġırup* 5b/9.

Bildirme (ek-fiil) eki-dir: 16. yüzyılda Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde daima yuvarlak ünlülü olan - dur ek-fiil ekinin uyuma girmeye başladığını gösteren nadir örneğe de yine bu yüzyılda rastlanılmıştır (Kartallıoğlu, 2011: 255). 18. yüzyılda ise bu ekin uyuma girmiş olduğu bilinmektedir (Gökçe, 2009: 997).Metinde ekin ünlüsünün uyum dışı kullanımları devam etmekle birlikte gerek düz gerekse yuvarlak tabanlardan sonra uyuma girmiş örneklerinin de fazla olduğu görülmektedir:  *kimdür* 12b/4*;*  *gerçekdir* 10b/6;  *budur* 5a/13,  *oldur* 10b/9. Ayrıca ikili örneğe de rastlanılmıştır:  *nedür* 15b/5,  *nedir* 9b/3. Bir yerde "ṭurur" fiili de kullanılmıştır: *uyanlı ṭurur* 5a/5.

Emir eki-sun/sün :  *eylesün* 17b/9,  *olsun* 2b/12.

3.2.2.2.2.Ünlüsü sonradan yuvarlaklaşmış ekler

Teklik 3. kişi iyelik eki +ım/-im; um/üm: ekin ünlüsü yuvarlak ünlülü tabanlardan sonra uyumludur:  *sözüm* 3a/13,  *yüzüm* 12b/6. Düz tabanlardan sonra ise genellikle uyumludur:  *aṣḥābım* 2a/6,  *irādetimdür* 16a/2 ;  *maġlūbumdur* 16b/11.

Çokluk 1. kişi iyelik eki+ümüz: ekin ilk ünlüsü düzdür:  *üzerimüze* 2b/12.

Teklik 2. kişi iyelik eki +üŋ: Yuvarlak ünlülü fiil tabanlarından sonra uyumludur. Bir yerde uyuma aykırı bir örneğe de rastlanmıştır:  *göŋlüŋi* 12a/11,  *yüzüŋ* 12a/4;  *ḫatunıŋ* 16b/8; Düz ünlülü tabanlardan sonra ise uyum dışı kalmış bir örneği vardır:  *aṣḥābuŋı* 14b/13,  *ümmetiŋden* 17a/7.

İlgi hâli eki +ıŋ/+iŋ, +uŋ/+üŋ: İlgi hâli eki, Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde yuvarlak ünlülü olmasına karşın ekin 15. yüzyılda düz ünlülerle kullanıldığı örneklere de rastlanılmıştır (Doğan, 2012:8). Metinde düz ünlü bulunan kelimelerden sonra birkaç örnek dışında genellikle uyumludur.  *kişiniŋ* 8b/1,  *meleklerініŋ* 7a/13 ;  *kimsenüŋ* 10b/2. Yuvarlak ünlülü kelimelerden sonra ise ekin ünlüsü, uyuma girmiş görünmektedir: *bölügüŋ* 7a/1,  *bunuŋ* 11b/2.

İsimden isim yapma eki+lu/+lü: Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlak ünlülü olan +lu/+lü eki, metinde düz tabanlardan bir örnek dışında uyumsuzdur:  *gizlüce* 12a/5,  *ḫürmetlü* 14a/13 ;  *uyanlı ṭurur* 5a/5.

Fiilden isim yapma eki -u :  *ḳorḳudan* 3a/7,  *ölüsine* 17b/10.

Fiilden isim yapma eki -ġu: Alet ve soyut isimler türetmek için kullanılan -gu fiilden isim yapma eki, Eski Oğuz Türkçesinde yuvarlak ünlülüdür (Timurtaş, 1976:349). Metinde ekin yuvarlak ünlüyle kullanımı devam etmekle birlikte uyuma girdiği bir örnek vardır:  *sevgülü* 16b/3,  *sevgilüdür* 17a/6.

Bildirme teklik 1. kişi eki-um :  *bi-zārum* 3a/2.

Geniş zaman teklik 3. kişi eki -ur/ür- : Geniş zaman 3.teklik kişi eki, düz tabanlardan sonra uyumlu ve uyumsuz örnekleri bulunmaktadır:  *ödenür* 4a/4,  *yandırur* 13a/5;  *giderir* 5b/3,  *varır* 8b/9. Bu ekin ünlüsü, yuvarlak ünlülü tabanlarından sonra ise uyumludur:  *urur* 12b/8,  *sürür* 12a/6.

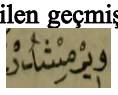
Zarf-fiil eki-u : *ṣatu bāzār ėder* 8b/10.

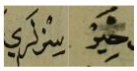
3.2.2.2.3.Düz ünlü taşıyan ekler

Belirtme ekleri +ı/+i;-nı/-ni*: ol*  *kişiyi ḫōr ṭutar* 8b/9;  *seni kim ziyāde incidir* 13b/3.

Teklik iyelik 3. kişi eki +ı /-i ;+sı/+si: Ekin ünlüsü metinde genellikle düzdür. Uyuma girmiş kimi örnekler de vardır:  *gölgesini* 6a/5,  *yüzine* 8b/13;  *gününde* 6b/1,  *yüzüne* 10b/3.

Görülen geçmiş zaman eki -dı: metinde görülen geçmiş zaman ekleri çoğunlukla düz ünlüyle tespit edilmiştir:  *geldim* 3a/8,  *açdı* 2b/7,  *geldiŋ 3a/1;*  *bozduŋ* 3a/12.

Öğrenilen geçmiş zaman eki -mış: Öğrenilen geçmiş zaman eki –mış eki, metinde daima düzdür**:**  *çıḳmış* 2b/10,  *virmişdür* 8a/10.

İsimden isim yapma eki +sız: İsimden isim yapma eki +sız, metinde düz ünlüyle tespit edilmiştir:  *ḫayırsızları* 13b/8-9,  *īmānsız giderler* 11b/8. Bu ek, Eski Oğuz Türkçesinde çoğunlukla yuvarlak ünlülü eklerdendir (Karadoğan, 2001:176).

İsimden isim yapma eki+lıḳ; +luḳ :16. yüzyılda düz ünlülü tabanlardan sonra uyumlu görünen bu ekin yuvarlak ünlülü örneği de görülmektedir(Kartallıoğlu, 2011:219). 16-17. yüzyıllarda bu ekin yuvarlak ünlülü tabanlardan sonra uyumlu ya da uyumsuz olduğu örnekler görülmektedir (Kartallıoğlu, 2011:219-222). İsimden sıfat yapma işleviyle kullanılan -lıḳ,-luḳ ekinin ünlüsü metinde düz ünlülü tabanlardan sonra uyumludur. Yuvarlak tabanlardan sonra ise uyum dışı örnekleri daha fazladır:  *birligine* 10a/6,  *yıllıḳ* 11a/4;  *uġrulıḳ* 15b/10  *cāzūlıḳ* 8a/3,  *günlük* 3b/7.

İsimden isim yapma eki +ci :  *naṣiḥatciŋ* 14a/4,  *yalancılardur* 15b/4.

İsimden isim yapma eki+cım :  *ḳıġılcımlar* 5b/10,  *ḳıġılcımlardan* 5b/11.

İsimden isim yapma eki +cıḳ:  *oġlancıḳları* 7b/12,  *oġlancıḳlar* 14b/7.

Fiilden isim yapma eki -ıcı/-ici;-ucı: Eski Oğuz Türkçesinde birkaç örnek dışında düz ünlülü olarak kullanılan ek, 16-17. yüzyılda düz tabanlardan sonra uyumludur. Ekin ilk hecede uyuma girmiş örnekleri de yine bu yüzyılda görülmektedir. Ekin 18.yüzyılın başlarında uyuma bağlandığı düşünülmektedir (Kartallıoğlu, 2011:175-179). Metinde ekin ünlüsü 16 ve 17. yüzyıldaki durumuyla benzer bir biçimde düz tabanlardan sonra uyumludur:  *esirgeyicidür* 10a/7,  *söyleyici* 10a/12.Yuvarlak ünlülü tabanlardan sonra ekin ilk ünlüsü yuvarlak ünlüyle tespit edilmiştir:  *ḳorḳucı* 10a/9,  *ṭutucı* 10a/11,  *ḳovucılıḳ* 15b/9. Bu durumun istisnası vardır:  *ḳovıcılıḳ* 14a/7.

-l- Filden fiil yapma eki: Metinde bu ekin düz ve yuvarlak tabanlardan sonra uyumlu örneklerine rastlanılmıştır:  *ayrılmaz* 8b/6,  *kesilenlerdür* 15b/2,  *ḳoḳulmaġa* 8a/2.

Fiilden fiil yapma eki-n- : Metinde yuvarlak ünlü bulunduran fiillerden sonra uyumlu olduğu söylenebilir:  *bulunup* 1b/11,  *bulunsa* 10b/5,  *olundu* 1b/9. Ekin uyum dışı kaldığı örneğe de rastlanılmıştır:  *bulına* 9b/12.

Fiilden fiil yapma eki -r- : Tek örneği bulunmaktadır:  *geçürür* 12b/11.

Fiilden fiil yapma eki-ş- -:  *irişür* 4a/6,  *irişe* 10a/2;  *buluşdugu* 11b/12.

3.3.Ünsüz değişmeleri

-ŋ-n: Teklik 2. kişi iyelik ve ilgi eklerinde ŋ ünsüzünün dişsi n 'ye dönüştüğü örnekler bulunmaktadır: *seniŋ*  *gözlerini* 13a/13, *seniŋ*  *ümmetlerini* 4a/10-11, *seniŋ*  *ḫuẓūrında* 13b/12.

ḳ>ḫ : Kaşgarlı Mahmut, Oğuzlar ve Kıpçaklar'ın ön sesteki "k-" ünsüzünün "ḫ-" ünsüzüne çevirdikleri bilgisini vermiştir (Aydoğdu, 2009:64). Bu değişim, metinde ön seste yalnızca "hatun" kelimesinde görülmektedir: *ḫatunları* 8a/5. İç seste ise "mashara (<Ar. maskara)" kelimesinde görülmektedir: 15b/3.

ş->z :  *dīzārın* 6b/4,  *şāz* 6a/1.

3.4. Ünlü türemesi: *ẓulum* 11b/2.

3.5. Ünlü düşmesi: *burnı* 2b/9, *eylik* 12a/9, *oynamaġa* 7b/11.

3.6. Ulama: *and içen* 14b/3.

3.7. Ünsüz türemesi: Metinde ur- fiilinin vur- biçimi kullanılmamıştır: *ururlar* 9b/1, *urmayup* 10b/3.

4. Biçim özellikleri

4.1. İsim çekim ekleri

4.1.1. İsmin hâl ekleri

İlgi hâl eki +ıŋ/+in: bunuŋ *gibi sözler* 11b/2, *ehl-i cennetiŋ ʿalāmeti* 10a/5. İlgi ekinin eksiz kullanıldığı örnekler bulunmaktadır: *oġlancıḳlar başındaki benim naṣībimdür* 15b/11, *gözlerim nūrı* 14b/2, *bunlar seniŋ neden gözin nūrıdur* 14b/4. Eksiz kullanımı da bulunmaktadır: *bir kimse tevbesin şımaḳ şükrimdür* 16a/5.

Belirtme hâli eki +n ve +ı/+i, +yı/+yi: Eski Oğuz Türkçesinde de teklik 3. iyelik ekinden sonra kullanılan -n ve ı/i, -yı/yi; zamirlerden sonra gelen -nı, /-ni ekleri olmak üzere üç türlü belirtme hâl eki kullanılmıştır (Korkmaz, 2009: 107-108). Metinde de belirtme hâli eki için aynı ekler kullanılmıştır: *duʿāsın ḳabūl ėder* 5a/13, *günāhların unutmaḳdır* 9a/9*; pādişāhları ve begleri sevmezin dėdi* 3b/6; *ol kişiyi ḫōr ṭutar* 8b/9; *seni kim ziyāde incidir* 13b/3.

Yönelme hâl eki +a/+e: *anaya ataya* 12a/8-9,*göge* 7b/4.

Bulunma hâl eki +da/+de : *ḳapuda söyleyen kimdür* 2a/6, *ḳavlinde* 14a/1. Bu ek, metinde yönelme işleviyle de kullanılmıştır: *bunda neye geldin* 3a/1**,** *yā muḥammed ben bunda gelmekden bī-zārum* 3a/2.

Ayrılma hâl eki +dan/+den: *ol ḳorḳudan geldim 3a/7, ol ḳıġılcımlardan ṣadaḳa ol kişiyi ṣaḳlaya* 5b/11.

Vasıta hâl eki+n; ıla; +la: Eski Oğuz Türkçesinde +n vasıta hâl ekinin arkaik ve kalıplaşmış zarf işlevindeki kullanımlarına rastlanıldığı örnekler bulunmaktadır (Korkmaz, 2017: 112-113). Metinde -n vasıta hâl ekinin zarf işleviyle kullanımlarına rastlanılmaktadır: *ben ol vaḳtın āteş üzerinde ḳalay eridügi gibi eridürem dėdi* 4b/13- 5a/1, *ḫısmına ve ḳavmine buluşdugı vaḳtın ben yedi ḳat yere geçerem* 12b/12-13. Vasıta hâli için ile/-le kullanımı da görülmektedir: *seni kim ḳamçılar ile urur* 12b/8, *çomaḳlarıla ururlar* 9b/1. Hem -le vasıta ekinin hem de yönelme ekinin vasıta işleviyle kullanımını örneklemektedir: *anıŋla ṣatu bāzār ėder aŋa meşġūl olur 8b/10, ḫısmın**a** ve ḳavmin**e** buluşdugı vaḳtın...* 12b/12.

Eşitlik hâli eki: +ca: *ardınca* 11b/4, *yüzince* 5a/5.

4.2. Çekimli fiiller

4.2.1. Haber kipleri

4.2.1.1. Geniş zaman kipi

Metinde geniş zaman, ar/-er; -ur/-ür; -ir ekleriyle yapılmaktadır. Bu zamanın teklik 1. kişi çekiminde -am/-em ve -ım/-im ve –ın/-in ekleri kullanılmıştır. Eski Oğuz Türkçesinde geniş zaman teklik 1. kişi ekleri daha çok am/em ekleriyle yapılmaktadır. Geniş zaman teklik 1. kişi için -ın/-in ekinin kullanımı az görülmesine karşın ekin daha sonraki dönemde de yaşamaya devam ettiği bilinmektedir (Ergin, 1988: 268-270). Kişi zamiri kökenli -am/-em ve -ım kişi eklerinin 18. yüzyılda geniş zaman çekiminde kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (Develi, 2001: 70-71) .Geniş zaman teklik 1.kişi **-**in ekinin de 18. yüzyılda kullanılmaya devam ettiğini gösteren örnekler bulunmaktadır (Kartallıoğlu, 2011: 501-502). Bu eklerin metindeki kullanımları şöyle örneklendirilebilir: *çıḳaruram* 11b/1, *geçerem* 12b/13; *severim* 9a/7; *eylerin* 7a/7, *severin* 17a/3**,** *sevmezin* 3b/6.

Metinde geniş zaman için -a tur-[9] yapısı da kullanılmıştır: *aşadurur* 17a/5.

[9] (Eckmann: 1998: 206; Eckmann, 2017:131-132).

4.2.1.2. Dilek kipleri

4.2.1.2.1. Emir kipi

Metinde teklik 1.kişi için -ayım ekinin yanında bir örnekte -eyin de tespit edilmiştir: *çıḳayım* 2a/11, *èdeyim* 2a/12, *èdeyin* 2a/13. Emir teklik 1. kişi için kullanılan -eyin/ -eyim eki'nin arkaik biçimidir (Günşen, 2013: 252). 18. yüzyılda az da olsa -ayın [10]biçiminin de yaşamaya devam ettiği görülmektedir (Develi, 2001: 69).

Emir teklik 2. kişi çekiminin eksiz kullanımları bulunmaktadır: *çıḳ git* 17b/12, *vir* 2a/11. Teklik 3. kişi eki için -sun kullanılmıştır: *eylesün* 17b/9, *olsun* 2b/12.

4.2.1.2.2. İstek kipi

Metinde istek kipinin teklik 1. 2. ve 3. kişi çekimleri kullanılmıştır*: girem* 2a/4, *virem* 7a/10; *sorasın* 7a/10, *varasın* 3a/5; *ola* 10a/12, *vire* 5b/2.

4.2.1.2.3. Şart kipi

görsem 6a/5, *dilese* 8a/11, *ṭutsalar* 4b/4.

4.2.1.2.4. Gereklilik kipi

Metinde gereklilik kipi, "-sa gerek" yapısıyla yapılmıştır. Eski Oğuz Türkçesinde yaygın olarak görülen -sa gerek yapısının gelecek zaman anlamı veren kullanışlarına çok rastlanılmıştır (Gülsevin ve Boz, 2004:129).Metinde de bu ek, gelecek zaman anlamı vermektedir: *yā muḥammed seniŋ ümmetiŋ ḳıyāmet gününde yigirmi dört bölük olsalar gerekdir* 6a/13- 6b/1, *ādem oġlanları ḳıyāmetde maḥşer yerinde cemʿ olduḳları zamānda cehennem ḳızġırup ṭaġlar gibi ḳıġılcımlar maḥşer ḥalḳınuŋ üzerine ṣaçılsa gerekdir* 5b/8-10.

4.2.2. Birleşik zamanlı fiiller: *olmazdım* 17b/5, *olurdum* 12b/3, *ṣorarsa* 3a/5, *dileseydi* 17b/5.

4.2.3. Birleşik fiiller

4.2.3.1. Yardımcı fiillerle yapılan birleşik filler

ḫaberiŋ ṭutsalar 9a/3, *terk èdim* 6a/10, *ḫalāṣ eylesün* 17b/9, *ḳulaġuz ḳıldı* 10b/13.

4.2.3.2. Tasvir fiilleri

azduramazın 16b/13*; aṣadurur* 17a/5.

4.2.4. Fiilimsi ekleri

4.2.4.1. İsim-fiil ekleri

-mek;-me : *ḫayr işlemek dilese* 8a/11, *yalan söylemege* 8a/3.

4.2.4.2. Sıfat-fiil ekleri

-duk: *seniŋ sevdügin kimdür* 15a/10.

-an: *hürmetlü ṭutmayanlar* 15b/13, *ḥarām yėyenlerle* 16a/7.

[10] İstek eki olarak alınmıştır.

-ecek: *nice ėdecegim bilmezem dedi* 4b/6.

-maz: *yaramaz işler* 11b/12.

4.2.4.3. Zarf-fiil ekleri

-a: Metinde -a zarf-fiil eki, dur- fiiliyle kullanıldığı tek örnekte süreklilik anlamı vermektedir *ṣāliḥ ʿālim benim üzerime aşadurur*[11] 17a/5.

-dıḳda: *geldikde* 11b/6.

-icek: Eski Oğuz Türkçesinde kullanılan en işlek zarf-fiil eklerinden biridir (Gülsevin ve Boz, 2004:149).Metinde de bu ek, kullanılmıştır: *böyle dėyicek* 2a/10, *āvāz işidicek* 2a/5,*bu sözleri işidicek* 17a/9.

-ken: *örü ṭururken* 16a/3.

-u: *ṣatu bāzār ider* 8b/10.

-up: *aŋup* 9a/11, *ḳalḳup* 2a/10, *söyleyüp* 9b/8.

-ınca: *namāzdan fārig olunca 4b/10, içerü girince* 2b/10.

4.2.5. Yapım ekleri

+caġaz : *ḳızcaġazların* 8a/2.

-ıcı/-ici;-ucı -ıcı: Türkçenin eski ve işlek fiilden isim yapma eklerinden biri olan -ıcı ekinin (Ergin, 1988:181) bir oluş ve kılışa süreklilik veya alışkanlık anlamı veren -ıcı eki, Marzubannâme'de sıkça kullanılanılan sıfat-fiil eklerindendir (Korkmaz, 2013: 102; 2017:163). 163 Metinde bu ek, -en sıfat-fiil ekini [12] karşılayacak biçimde kullanılmıştır: *allāh teʿālādan ḳorḳucı olmaḳdur* 10b/3, *allāh teʿālādan dāyim ḳorḳucı olup* 10a/9, *benim naṣiḥatcim yalan yere and içenlerdür ve ḥarām māl cemʿ ėdenlerdür ve ḳovıcılıḳ ve ġıybet ėdi**cil**erdür ve ḫizmet-kārlarım ġayrılara yaramayup yalan söyleyenlerdür dėdi 14a* /6-9.

4.2.6. Zamirler

Metinde kişi, işaret ve soru zamirlerinden bazıları şöyledir: *anı* 3b/3, *anlar* 6b/12, *kimesneler* 5b/12, *bunda* 10b/8; *oldur* 10b/9, *seniŋ eviŋ **ḳanda** ve mescīdiŋ **ḳandadur*** 15a/2-3, ***her ḳanḳısında** bulunsa ol kimse ehl-i cennetdür 10b*/5.

4.2.7. Sıfatlar

***ol** vaḳt* 5a/13, ***şol** muḫlīṣlerdür* 6b/2, ***ḳanḳı** ḫaberin* 9a/3, *seniŋ cismini **ne** nesne eridür dėdi* 12a/1.

4.2.8. Zarflar

Metinde geçen başlıca kişi, zaman, soru, yön ve yer zarflarından bazıları şöyledir: *yā muḥammed baŋa destūr vir ki içerü girem* 2a/2-4; ***şimdi** ḳaçan ola* 6a/4, ***hemān** ol kişi beni iki pāre ėder* 5a/8*; **ḳaçan** bir ʿālim ümmetiŋe eylik ile emr eylese* 12a/11, *ḥaḳ teʿālā anı **nice** yaratdı ve daḫı cennete nice ḳodı ve nice çıḳardı* 2a/1-2; *aġzından iki dişi **taşra** çıḳmış* 2b/9-10; *ʿömer raḍıya'llāhu ʿanhu dėrseŋ **ḳanda** görsem gölgesini ḳaçarım dėdi* 6a/4-5.

[11] Zarf-fiil ekinin dur- fiilinin geniş zamanıyla süreklilik ifade edebildiği örnekler için bk. (Mansuroğlu,1998: 268).

[12] Ekle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Korkmaz, 2009:83-84; EAT Kuröan Tercümelerinin söz varlığında -ıcı fiilden isim yapma ekinin sıfat-fiil ekiyle oluşturulan kullanımları için bk. Kuyma, 2019:427-430.

5. Söz varlığı

İblîs Hakkında Risâle adlı eserde dinî terimler için özellikle Arapça kelimeler kullanılmıştır: *ʿibādet* 3b/7, *istiġfār*, 9a/12, *mescīd* 15a/2, *ṣadaḳa* 3b/5, *ṭahāret* b/2, *ümmetim* 4b/12, *zekātın* 4a/2, *melʿūn* 2a/12 , *ṣalavāt* 7a/6. Metinde Farsça dinî terimler de geçmektedir: *āb-dest* 3a/12, *namāz* 3a/13. Metinde kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerin çoğu, İslam dininin etkisiyle yerleşmiş ve günümüzde de kullanılmaya devam eden kelimeler olduğu için metin, kolayca anlaşılabilir bir nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. Metinde verilmek istenen nasihatler, sade bir nesir üslubuyla aktarılmıştır: *"yā melʿūn senin̨ ḳatında kim eşrefdür iblīs eytdi yetīm mālın yėyenlerdir"* (15a/12-13).

Metnin söz varlığı açısından dikkat çeken diğer bir özelliği ise dini ve ahlaki terimlerin Türkçe kelimelerle karşılanmış olmasıdır: ḳulaġuz "kılavuz, rehber, peygamber*"* 10b/11**,** taŋrı **"**Tanrı, Allah 2b/5, yarlıġa- "suç bağışlamak, mağfiret etmek" 10a/1; ḳovıcılıḳ "koğucu, dedikoducu, söz getirip götüren, 14a/7, ṭamu "cehennem".

Metinde Eski Türkçe ve Orta Türkçenin söz varlığında yer alan kelimeler bulunmaktadır: ***ayrıḳ "başka, diğer" 17b/12 ,*** **azdur**- *"azdırmak, ayartmak"* [13] 11b/5,***"ḳaḳır-"*** Öfkelenmek, kızmak; itiraz etmek; azarlamak**,** *birbirin azdururlar* 9b/7, **ḳaçan** " ne zaman" 5a/7, ***ḳıġılcım*** *"kıvılcım"* 5b/10, ***ḳoḳul-*** "koklanmak" 8a/2**, *öŋürdi*** "önce, ilk önce, daha önce"16a/1**, örü ṭur-** "ayağa kalmak, ayakta durmak" 16a/3**, *şı- "kırmak, bozmak"*** 16a/5, ***ṭoymaḳ*** **"**ganimet**"**[14] 15b/10-11,***ud yeri*** (<ET "utanma") " erkek ve kadının tenasül uzuvlarının bulunduğu yer" 16a/1, ***uyan ur-*** gem, dizgin urmak" 5a/4.

Metinde çoğu günümüzde kullanılan ve Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde de rastlanan deyimler de bulunmaktadır:

alçaḳ göŋüllü "*Mütevazı, kibirsiz"*

daḫı alçaḳ göŋüllü olup ḥaḳ sözi olmaḳdur 10a/10-11.

and içmek "Bir şeyi yapmaya veya yapmamaya söz vermek, yemin etmek."

benim naṣiḥatcim yalan yere and içenlerdür 14a/6.

ayak başmaḳ [15] " eziyet etmek, sıkıntı vermek "

yā melʿūn ***yüzüŋ üzre ayaḳ başan*** *kimdür* 12b/4.

başdan çıḳar[16]**-** "ayartmak"

genç ḫatunları başdan çıḳarmaġa emr èderin 8a/4.

cān u gönülden " canı gönülden, içtenlikle**"**

cān u göŋülden diŋlese 12a/13.

göŋli yumuşaḳ "iyi kalpli, hoş görülü, şefkatli, merhamet duyan**"**

göŋli yumuşaḳ ve ehl-i edeb ve ehl-i iḫsān ve ehl-i ḥayā ola 10a/12-13.

göz açup yumunca *"Göz açıp kapayıncaya kadar, çok kısa bir zamanda, göz açıp kapamadan."*

---

13 <ET azgur- "ayartmak, azdırmak" Gabain: 1988:268)
14 toyum: ganimet bk. Dilçin, 1983:211.
15 Bu deyimin Yunus Emre Divanı'ndaki anlamı için bk. İlhan, 2021:290.
16 Bu deyim için bk. Görmüş, 2021: 169.

göz açup yumunca 2b/4.

ḥaḳ sözi: "Doğru söz, doğru sözlü"

daḫı alçaḳ göŋüllü olup ḥaḳ sözi olmaḳdur 10a/10-11.

ḫaberin ṭut- "Öğüdünü tutmak" *seniŋ ḳanḳı ḫaberiŋ ṭutsalar helāk olurlar"*

üç ḫaberim ṭutsalar ḳıyāmetde 9a/5.

helāk ol- "yok olmak, ölmek"

seniŋ ḳanḳı ḫaberiŋ ṭutsalar helāk olurlar dėdi 9a/3-4.

ḫarām yemek "Dini inançlara aykırı olarak, haksız olarak bir şeye el atmak."

ḫarām yemegi terk ėdenler 13b/1.

ḫayr işlemek " Dine ve insanlığa uygun, iyi bir davranışta bulunmak."

ḳaçan-kim ümmetiŋden birisi ḫayr işlemek dilese 8a/11-12.

ḫor ṭutmaḳ "Birine karşı küçümseyici incitici tavırlarda bulunmak."

ol kişiyi ḫōr ṭutar 8b/9.

īmānsız git- "Tanrı'ya inanmadan gitmek."

dünyādan āḫirete īmānsız giderler 11b/8.

ṣafa dur-: "Saf bağlamak, sıralanmak, sıraya girmek."

seniŋ ṣol aṣḥābıŋ ol ṣafa dururlar dėdi 13b/3-4.

gözleriŋ /gözlerim nūru " sevgi anlatan bir seslenme sözü, nuruayn."

*yā melʿūn seniŋ **gözleriŋ nūrı** kimdür İblīs eytdi benim **gözlerim nūrı** ṭalāḳ ile and içen erlerdür* 14b/1-3.

tövbesin şı- "tövbesini bozmak"

bir kimse tevbesin ṣımaḳ şükrimdür 16a/5.

kül et-/ yaḳup kül et-: "Bir kimsenin varını yoğunu yok etmek, ortadan kaldırmak."

seni yaḳup kül eylese gerek 3a/7; *beni yaḳar kül èder* 13b/13.

yüz şuyı/ yüzi şuyına: *"*ar, hicap, namus ve şeref, haysiyet, itibar"

anlaruŋ yüzi ṣuyına [17] *yaġmurlar yaġar* 6b/5.

aybın yüzüne ur-/yüzüne ur-" ayıplayarak kusurunu yüzüne söylemek"

[17] Bu deyim için bk. İlhan, 2021**:,181.**

ʿaybın ***yüzüne urmayup*** [18]10b/3.

yüzüne ṭoprak saç- [19] "Büyük bir üzüntü vermek, duymak"

yā melʿūn seniŋ ***yüzüŋe*** *kim* ***ṭoprak ṣaçar*** 13a/6-7.

yüz sürmek "saygıyla eğilmek**"**

ve daḫı ne nesne yüzüŋ üzre sürür iblīs eytdi gizlüce ṣadaḳa virmek beni yüzüm üzerine sürür 12a/4-6.

siteme dut-" eziyet etmek, cefa etmek, azap vermek"

yā muḥammed ümmetiŋ namāza ṭursalar beni siteme dutar gibi ditrerem 4b/5-6.

Sonuç

Bu çalışmada *İblîs Hakkında Risâle* adlı mensur eserin yazım, ses, biçim ve söz varlığının incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır. Müellif ve istinsah kaydı bulunmayan bu yazma eser, Arapçadan Türkçeye tercüme edilmiş olan mensur bir risaledir. Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi Koleksiyon'unda 43 Va 2179 numarada *İblîs Hakkında Risâle* adıyla kayıtlıdır.

İblîs Hakkında Risâle, Türk edebiyatında pek çok örneği bulunan şeytan hikâyelerinin müstakil olarak kaleme alınmış nüshalarından biridir. Bu hikâyeler, Türk edebiyatında müstakil olarak kaleme alındığı gibi çeşitli dinî içerikli eserler içerisinde de yer alabilmektedir. Risale'de; Hz. Muhammed'i (sav) ziyarete gelen İblis, Hz. Muhammed (sav)'in ümmetiyle ilgili sorularını yanıtlamaktadır. Eserde genel olarak İblis'in neyi sevip neyi sevmediğini anlatan konuşmalara yer verilmiştir. Dinî içerikli olan eserde dinî terimler için çoğunlukla Arapça kelimeler kullanılmıştır.

İblîs Hakkında Risâle metninde Eski Oğuz Türkçesinde kullanılan ve daha sonraki dönemlerde de kullanıldıkları görülen bazı ekler bulunmaktadır. Birçok ekteki uyuma girmiş örnekler ise daha sonraki dönemleri işaret eden özellikler olarak değerlendirilebilir. Eski Oğuz Türkçesinin karakteristik eklerinden biri olan -icek ekinin yaygın bir biçimde kullanılmış olması, isimden isim yapma eki "-lu,-lü" ekindeki yuvarlaklığın devam etmesi, yine aynı dönemi yansıtan -sa gerek" yapısının kullanımı gibi özellikler, metnin Eski Oğuz Türkçesi döneminde yapılan tercümelerden istinsah edilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Genel olarak Eski Oğuz Türkçesi dönemi özellikleri gösteren eserde uyum dışı örnekler bulunmakla birlikte artık uyuma girmiş örneklerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu nedenle uyuma girmiş örneklerin olması eserin daha sonraki bir dönemde yazılmış olabileceğini düşündürmektedir.

İblîs Hakkında Risâle, kısa bir metin olmasına rağmen hacimli bir eserde incelenebilecek pek çok yazım ve ses ve biçim özelliklerini barındırmaktadır. Yine bu kısa bir metin, Türkçenin dinî terimlerini, Türkçenin eski kelimelerini ve deyim zenginliğini örnekleyebilmektedir.

Bu çalışmadaki verilerin Türk nesir diline katkılar sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

[18] Yunus Emre Divanı'ndaki kullanımı için bk. Görmüş, 2021:177-178.

[19] Benzer kullanımlar için bk. Efe, 2018:74; Yılmaz, 2013:4-6.

6. Metin

1a

1.mā-şā-a'llah 2.bir gün ḥażret-i resūl eytdi ḥaḳ teʿālā ol ḳuluma nice sevāb vire bu duʿā 3.ol duʿā budur bismi'llāhi'r-raḥmāni'r-raḥīm lā ḥavle velā ḳuvvete illā bi'llahi'l 'aẕīm

1b

1.bismi'llāhi'r-raḥmāni'r-raḥīm 2.el-ḥamdüli'llāhi ʿalā niʿamihü ve'ṣ-salātü ʿalā resūlihi muḥammedin ve ʿālī ve ṣaḥbihi 3.ecmaʿīn ve baʿdehū allāhu teʿālāya ḥamd ėdüp ve resūline 4.ṣalātü ve's-selāmdan ṣoŋra bu iblīs telbīsinüŋ naṣīḥati 5.baʿżı kişilere göre fāyidesi az oldugı-çun ʿarabīden 6. türkīyesine dönderdirem tā ki cemīʿ kişiler fāyidesi 7.olsun içün imdi maʿlūm olsun-ki baʿżı 8.aṣḥābdan raḍıya'llāhu ʿanhüm ecmaʿīn ḥażretlerinden 9.şöyle rivāyet olundı-ki bir gün ʿāyişe raḍıya'llāhu 10. ʿanhānıŋ evinde iken iki cihān faḫrı muḥammed ʿaleyhi' 11.ṣ-ṣalātü ve's-selāmuŋ meclīs-i şerīfinde bulunup bize 12. ādem peygamberiŋ aḥvālinden ḥikāyet ėdüp

2a

1.ḥaḳ teʿālā anı nice yaratdı ve daḫı cennete nice ḳodı ve nice 2. çıḳardı bize andan ḫaber virirken nā-gāh ḳapudan bir çirkīn 3. āvāz geldi dedi-kim yā muḥammed bana destūr vir ki 4. içerü girem allāh teʿālānıŋ emriyle saŋa naṣiḥat ėdem 5. dė di bu āvāzı işidicek peygamber ḥażreti eytdi ey benim 6. aṣḥābım bu ḳapuda söyleyen kimdür bilür mi siz dėdi aṣḥāba 7. eytdiler allāh bilir ve resūli daḫı bilir dėdiler andan 8.peygamber ʿaleyhi's-selām eyitdi bu ḳapuda söyleyen iblīs 9. lāʿnetu'llāhi ʿaleyhidir dėdi resūla'llāh ʿaleyhi'ṣ-ṣalātü ve's-selām 10. böyle dėyicek ʿömer raḍıya'llāhu anh yerinden ḳalḳup 11.eytdi ya resūla'llāh baŋa destūr vir çıḳayım 12.ol melʿūn helāk ėdeyim cihān anıŋ şirretinden ḫalāṣ 13.ėdeyin dėdi peygamber ʿaleyhi's-selām eytdi

2b

1.yā ʿömer aŋa ḥaḳ teʿālā ḳıyāmete degin vaʿde virdi anı 2. öldürmege kimse ḳādīr degildür dė di andan peygamber 3. ʿaleyhi's-selām eytdi ey benim aṣḥābım eger ol 4. melʿūn olmayaydı göz açup yumunca bir kimse 5.taŋrı teʿālāya ʿāṣī olmazdı andan peygamber ʿaleyhi' 6.s-selām ʿabdullāh ibn-i mesʿūd raḍıy'allāhu ʿanhuya emr 7. eyledi ḳapuyı açdı iblīs içerü girdi 8.bir köse ḳoca ṣūretinde gözleri egri 9. ve burnı uzun aġzından iki dişi ṭaşra 10.çıḳmış yüzinde yedi ḳıl var ancaḳ içerü girince 11.selām virdi resūla'llāh aleyhi's-selām selāmın 12. bizüm üzerimüze olsun dėdi peygamber ʿaleyhi 13.ṣ-ṣalātü ve's-selām eytdi yā melʿūn

3a

1.bunda neye geldiŋ dė di iblīs aleyhi'l-laʿne eytdi 2.yā muḥammed ben bunda gelmekden bī-zārum beni 3.bunda otdan ḥarbe ile bir melek getürdi 4.ve baŋa dėdi-kim yā iblīs taŋrı teʿālā şöyle buyurdı-kim 5. muḥammede varasın her ne ṣorarsa ṭoġrı cevāb 6.viresin eger ṭoġrı cevāb virmezseŋ 7. seni yaḳup kül eylese gerek ol ḳorḳudan 8.geldim dėdi peygamber ʿaleyhi's-selām eytdi bu cihānda 9. ziyāde sevmediginiŋ kimdür iblīs eytdi yā resūl 10.a'llāh seni ziyāde sevmezin dėdi zīrā sen cihāna 11.raḥmet geldiŋ ādem oġlanıla benim ortamda olan 12. dostluġını bozduŋ raḥmet-i ʿilm āb-dest 13.ve namāz ögretdiŋ benim sözüm ṭutmaz oldılar

3b

1.dėdi iblīsden bu sözi işidicek peygamber ḥażreti 2.ʿaleyhi'ṣ-ṣalātü ve's-selām feraḥ ėdüp dėdi-kim 3.bir kimse iblīs sevmese ḥaḳ teʿālā anı ziyāde sever 4.dėdi peygamber ʿaleyhi'ṣ-ṣalātü ve's-selām eytdi yā melʿūn 5.benden ṣoŋra daḫı kimi sevmezsin iblīs eytdi ʿādil 6.pādişāhları ve begleri sevmezin dėdi zīrā bir 7.günlük ʿadāleti altmış yıllıḳ ʿibādet yerine geçer 8.andan peygamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn daḫı 9.kimi sevmezsin iblīs laʿīn eytdi şol faḳīrleri 10.sevmezin-ki faḳrına ṣabr ėdüp faḳrından kimseye 11.şikāyet ėtmez zīrā ḥaḳ teʿālānıŋ ḳatında faḳīrüŋ mertebesi 12. aʿlādur andan peygamber ʿaleyhi's-selām eytdi 13.yā melʿūn daḫı kimi sevmezsin şol ġanīleri

4a

1.sevmezin-ki ḥaḳ teʿālānıŋ virdügi mālın şükrin 2.ėdüp zekātın vireler anlar gibi kişi benim 3.ġāyetde düşmanımdur dėdi zīrā zekāt çıḳmaḳ 4.ile māl pāk olur üzerlerindeki borc ödenür 5.bir kimse ṣadaḳa virse ol ṣadaḳa ḥaḳ 6. teʿālānıŋ ḳudret eline irişür andan ṣoŋra 7. faḳīr eline irişür dėdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām 8.eytdi yā melʿūn daḫı kimi sevmezsin dėdi 9.iblīs eytdi şol ʿālimleri sevmezin-ki ʿilm-ile 10. ʿāmil olalar zīrā ʿālimler olmasa ben seniŋ 11. ümmetlerini gerü hep kāfir ėderdim dėdi andan 12.peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn daḫı kimi 13.sevmezsin dėdi iblīs eytdi dāyim āb-dest

4b

1.namāz üzre olanları ziyāde sevmezin dėdi mādem-ki 2. anlar ṭahāret üzeredir ben ġuṣṣa çekerim dėdi 3.andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn 4. ḳaçan-ki benim ümmetim namāza ṭursalar 5.iblīs eytdi yā muḥammed ümmetiŋ namāza ṭursalar beni siteme 6.dutar gibi ditrerem nice ėdecegim bilmezem dėdi 7. andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi ḳaçan-kim benim ümmetim 8.secde ėtseler nice ėdersin dėdi iblīs eytdi 9.ol vaḳtın benim boynuma zencīrleri ururlar seniŋ 10.seniŋ ümmetiŋ namāzdan fāriġ olunca dėdi 11. peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn ḳaçan-kim benim 12.ümmetim kurʾān oḳusa nice ė dersin iblīs eytdi 13.ben ol vaḳtın āteş üzerinde ḳalay eridügi gibi

5a

1. eridürem dėdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi 2.yā melʿūn ḳaçan-kim ümmetim oruc ṭutsalar nice 3. ė dersin iblīs eytdi ol vaḳt benim aġzıma 4. uyan ururlar şol at aġzına urduḳları 5.gibi tā ümmetiŋ orucların yüzince uyanlı ṭurur 6.dėdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn 7. ḳaçan benim ümmetim ṣadaḳa virse nice ėdersin 8.iblīs eytdi hemān ol kişi beni iki pāre ėde dėr 9. pāremi saḳar ṭamusına atar ve bir pāremi cehennem ṭamusına 10. atardı andan peyġamber ʿaleyhi's-selām 11.eytdi yā melʿūn niçün böyle olursın dėdi 12. iblīs ʿaleyhi'-l-laʿne eytdi yā muḥammed ṣadaḳada altı 13. ḫaṣlet vardur biri budur ki ḥaḳ teʿālā duʿāsın ḳabūl

5b

1.ėder ikinci ḥaḳ teʿālā mālına berekāt vire üçünci 2. ḥaḳ teʿālā ʿömrine berekāt vire dördünci ḥaḳ teʿālā ol 3.kişiniŋ yetmiş yaramaz nesnesin giderir beşinci ḥaḳ 4.teʿālā ol kişiniŋ yetmiş yaramaz ʿamelin defterden 5.giderir altıncı ḳaçan ümmetiŋden bir kimse ṣadaḳa virse 6. ḥaḳ teʿālā ol ḳula cehennem arasında bir ḫicāb 7.yaradır ol kişi hiç cehennem ıssısın görmeye ve daḫı 8.ādem oġlanları ḳıyāmetde maḥşer yerinde cemʿ 9.olduḳları zamānda cehennem ḳızġırup ṭaġlar gibi 10. ḳıġılcımlar maḥşer ḥalḳınuŋ üzerine ṣaçılsa gerekdir 11.ol ḳıġılcımlardan ṣadaḳa ol kişiyi ṣaḳlaya 12.anın-çun ṣadaḳa viren kimesneler ziyāde sevmezin 13.dėdi peyġamber ʿaleyhi's-selām bu sözleri iblīsden

6a

1.işidicek şāz oldı andan ṣoŋra eytdi yā 2.melʿūn benim bu oturan aṣḥābım ḥaḳḳında ne-dėrsin 3.iblīs eytdi ebū bekir derseŋ ʿālem-i cehāletde iken 4.bile baŋa muṭīʿ olmaz şimdi ḳaçan ola ʿömer 5. raḍıya'llāhu ʿanhu dėrseŋ ḳanda görsem gölgesini 6.ḳaçarım dėdi ve ʿoṣmāndan ziyāde utanıram şerrimden 7.utanduġum gibi ammā ʿalīyi derseŋ ben andan 8.başım ḳurtarmaġa rāżiyam dėdi eger bāḳī 9.aṣḥābıŋ dėrseŋ seniŋ yüzüŋe naẓar ėtmek-ile 10.benim şerrimden olurlar ben anları terk ėtdim 11.andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi 12.yā melʿūn benim ümmetim ḥaḳḳında ne-dėrsin iblīs 13.eytdi yā muḥammed seniŋ ümmetiŋ ḳıyāmet

6b

1.gününde yigirmi dört bölük olsalar gerekdir 2.hemān bir bölügi allāh içündür anlar şol muḫlīşlerdür 3.dünyā arzūlarından ve murādlarından geçmişlerdür hemān 4.murādları aḫiretde ḥaḳ celle ve ʿalānıŋ dīẕārın 5.görmekdir anlaruŋ yüzi ṣuyına yaġmurlar 6.yaġar ve otlar biter ve yemişler biter ḥaḳ teʿālā anlaruŋ 7.sebebi ile ʿālemi yere geçmekden ve ṣuya ġarḳ 8.olmaḳdan ṣaḳlar yā muḥammed ḳaçan-kim ol yigirmi 9.dört bölügüŋ bir bölügi daḫı

seniŋ içündür anlara 10.şol kişilerdür tevbe ėderler ḫaḳ teʿālāya 11. muṭīʿ olurlar ibādet ėderler daḫı baŋa 12. muṭīʿ olmazlar zīrā anlar sözlerin ne ziyāde ne 13.eksik söylerler ve daḫı iblīs eytdi yā muḥammed

7a

1.ol yigirmi dört bölügüŋ bir bölügi benim içündür 2.anlar şunlardur ki ḫaḳ teʿālā kurʾān-ı ḳadīminde şeyāṭīn-i 3.ins deyü beyān eyledi anlar benim ḫās müridlerimdür 4.anlar bir kerre ʿāṣī olurlarsa yigirmi kerre muṭīʿ 5.olurlar ben anlardan hiçbir sāʿat ayrılmazam allāh 6.teʿālāyı aŋduḳları vaḳtın ve saŋa ṣalavāt 7.virdükleri vaḳtın mānīʿ eylerin andan peyġamber ʿaleyhi' 8.s-selām eytdi yā melʿūn şeyāṭīn ʿaskeri ne ḳadardur 9. iblīs eytdi yā muḥammed baŋa ḫaḳ teʿālā buyurdı her ne-kim 10. sen ṣorasın ben ṣaŋa ṭoġrı cevāb virem 11.ādem oġlanları ġayrı ḫayvānlarıŋ on bölügünden 12.bir bölügi ḳadardur daḫı cümle ḫayvānlar ve cinnīler 13.ve şeyāṭīn ve yeʾcūc meʾcūc dünyā gögi meleklериŋ

7b

1.on bölüginden bir bölügi ḳadarıdur dünyā göginüŋ 2. melekleri ikinci gök meleklerinüŋ on bölüginden 3.bir bölügi ḳadardur ikinci gök melekleri daḫı 4.bu tertībcedür tā yedinci göge varınca dėdi 5.andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi ya melʿūn benim 6.ümmetim ḫaḳḳında ne dėrsiŋ iblīs eytdi yā muḥammed ben 7. seniŋ ümmetiŋ ḳocaların yalan söylemege ve yalan 8.yere şehādet etmege emr ėderin ve daḫı namāzı 9.geç ḳılmaġa ve namāza ʿāciz ve ibādete kāhil olmaġa 10. emr ėderin ve yigitlerin şarāb içmege ve ve satranç 11.oynamaġa ve ġayrılara ẓulm ėtmege ve zinā ve livāṭa 12.ėtmege emr ėderin daḫı seniŋ ümmetiŋ oġlancıkları 13.benim elim altındadır her ne dilersem

8a

1.uydururam ve daḫı yā muḥammed seniŋ ümmetiŋ 2.ḳızcaġazların ḳoḳulmaġa ve ġayrılara bühtān ėtmege 3.ve cāẕūlıḳ ve yalan söylemege emr ėderin ve genç 4.ḫatunları başdan çıḳarmaġa emr ėderin 5.ve daḫı yā muḥammed seniŋ ümmetiniŋ ḫatunları biŋde 6.biri baŋa ʿāṣī olmazlar ben ne dėrsem ṭutarlar 7. anlardan rāżıyam dėdi andan peyġamber ʿaleyhi' 8.s-selām eytdi yā melʿūn benim ümmetim ḫayr eyleseler nice 9.ėdersin iblīs eytdi ol allāh ḫaḳḳı-çun-kim 10.baŋa ḳıyāmete dek vaʿde virmişdür ḳaçan-kim ümmetiŋden 11.birisi ḫayr işlemek dilese ben ol kişiye 12.dürlü dürlü belālar ögredürem tā anı ol ḫayrdan 13.menʿ ėderem eger menʿ ėtdirmezsem ben

8b

1.ol kişiniŋ üzerine bir şeyṭān müvekkel ėderin 2.anıŋ adına menḳās dirler hīç ol kişiden 3.ayrılmaz tā ol ḫayrdan menʿ eylemeyince yā muḥammed 4.ümmetiŋden birisi namāzı vaḳtında ḳılmaḳ dilese ben 5.anuŋ üzerine bir şeyṭān musallaṭ ėderem ol 6. kişiden her kez ayrılmaz dürlü dürlü ʿilletler ve fikirler 7.ögredür tā namāzı terk ėtdirir eger ol namāzı 8.terk ėtdirmezse ben aŋa beni ben aŋa benī ādemden bir kimse 9.gönderem varır ol kişiyi ḫōr ṭutar yaḫūd 10. anıŋla ṣatu bāzār ėder aŋa meşġūl olur 11.tā namāzıŋ aḫir vaḳtı olur andan ḳalḳar ṭavuḳ darı 12.divşirir gibi tez tez iner ḳalḳar ḳıyāmetde anıŋ gibi 13.namāzı ol kişiniŋ yüzine ururlar

9a

1.anıŋ gibi kişiler baŋa ġāyet sevgülüdür andan peyġamber 2.ʿāleyhi'ṣ-ṣalātü ve's-selām eytdi yā melʿūn 3.benim ümmetim seniŋ ḳanḳı ḫaberiŋ ṭutsalar helāk 4.olurlar dėdi iblīs eytdi yā muḥammed ḳaçan seniŋ 5.ümmetiŋ benim üç ḫaberim ṭutsalar ḳıyāmetde maġbūn 6.ve helāk olurlar bir olurlar birisi baḫīllıḳdur olan 7. kişi ḳıyāmetde helāk olur ol kişiyi ziyāde severim 8.dėdi ikinci ḫāseddür zirā ḫāsed büyük günāhdur 9. üçünci kişi günāhların unutmaḳdır eger istiġfār 10.tevbe ėdüp günāhı içün aġlamayan kişi benim 11.ġayet dostumdur ammā ḳaçan bir kişi günāhların aŋup 12.istiġfār ėdüp günāhlarına peşīmān olsa 13.ol kimse benimle dostluġın bozar ve başımı

9b

1.çomaḳlarıla ururlar ben andan ırāḳ oluram dėdi 2.andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn benim 3.ümmetimden cehennemlik olanıŋ ʿalāmeti nedir dėdi 4. iblīs eytdi anlarıŋ ḫaḳ teʿālāya şirk getürmedir 5.ve daḫı

islām dīnine şek ėtmekdür ve daḫı şaŋa ʿāṣī olmaḳdır ve namāzı 7. unutmaḳdır ve nā-ḥaḳ yere ġayrılara ḳaḳımaḳdur ve daḫı 8. maẓlūma ẓulm ėtmekdir ve yalan söyleyüp ġıybet 9. ėtmekdür ve uġrulıḳ 10.ėtmekdür ve şarāb içmekdür ve yalan 11.yere şahādet ėtmekdir muḥammed her kimde ki bu nesneler 12.bulına ol kişi cehennemlikdir bu aṣl u ḫūyları ḥaḳ 13.teʿālā virmez illā ġażab ėtdügi ḳullarına virir

10a

1.bu ʿādeti terk ėtmeyenleri allāh teʿālā yarlıġamaz anlar 2.cehennemlikdir meger faẓlı irişe dėdi anlar 3.peyġamber ʿaleyhi'ṣ-ṣalātü ve's-selām eytdi yā melʿūn 4.ümmetimden ehl-i cennetiŋ ʿalāmeti nedür iblīs eytdi 5.ehl-i cennetiŋ ʿalāmeti oldur ki ḥaḳ teʿālānıŋ 6. birligine seniŋ risāletiŋe inanmaḳdır ve daḫı 7. ʿālim olup faḳīrleri esirgeyicidür ḥalīm ve ʿālim 8.olup vaḳār ṣāḥibi olmaḳdur ve ṣadaḳa virici olmaḳdur 9. allāh teʿālādan dāyim ḳorḳucı olup ehl-i ʿibādet 10.olmaḳdur ve daḫı alçaḳ göŋüllü olup ḥaḳ sözi 11.olmaḳdur ve oruc ṭutucı ve namāz ḳılıcı ve zekāt 12. virici ve az söyleyici ola ve göŋli yumuşaḳ 13.ve ehl-i edeb ve ehl-i iḫsān ve ehl-i ḥayā ola

10b

1.ve emr-i bi'l- maʿrūf ve neḥy-i ʿani'l- münker ėdici olmaḳdur 2. ve ṭoġrı ve ehl-i insāf olup kimsenüŋ 3.ʿaybın yüzüne urmayup allāh teʿālādan ḳorḳucı 4.olmaḳdur yā muḥammed bu ʿalāmetler seniŋ ümmetiŋden her 5.ḳanḳısında bulunsa ol kimse ehl-i cennetdür 6.andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi gerçekdir 7.yā melʿūn sen niçün tevbe ėdüp cennete girmezsin 8.dėdi iblīs eytdi ḥaḳ teʿālānıŋ bunda ḥikmeti 9. vardır ḥikmeti oldur ki ḥaḳ teʿālā cenneti yaratdı 10.ve anıŋ ehlin yaratdı anlara seni ve ġayrı peyġamberleri 11.ve ʿulemā-yı ve ṣuleḥāyı ḳulaġuz virdi ve cehennemi 12.yaratdı ve anıŋ ehlin yaratdı ve beni ve ġayrı 13.şeyṭānları ve cāhilleri aŋa ḳulaġuz ḳıldı

11a

1. ḥikmeti budur dėdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām 2.bunı işidicek eytdi yā melʿūn benim ümmetime 3.ḥaḳ teʿālā raḥmet ėder bir günlük ʿamelleri 4.sebeb ile elli yıllıḳ günāhları yarlıġar ve daḫı 5. benim ümmetimiŋ bir ḥasenesine on ḳadar virir 6.ḥaḳ tevbelerin ḳabul ėder tā gün maġrībden 7. doġuncaya dek dėdi iblīs eytdi ammā ben anlara 8.yaramaz işler ḳulaġuzların ol işledikleri 9.sebebden ėtdikleri ṣāliḥ ʿameller bāṭıl olur 10.tevbelerin ḳabūl ėtmezsin iblīsden bu sözleri 11. işidicek peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn 12. ol yaramaz işler nedür iblīs eytdi ben anlara 13.vesvese virirem seniñ aṣḥābıñ olmaḳdan

11b

1.çıḳaruram dėdi ebū bekir yaramaz işler işledi 2.ʿömer ẓulum ėtdi ve daḫı bunuŋ gibi sözler dėdi 3.benden bu sözleri ḳabūl ėderler günden 4.güne seniŋ yolından çıḳarlar ve ardınca bir birin 5. azdururlar göŋüllerinde seniŋ aṣḥābıŋa buġz 6.ėderler tā ki ol ācilden geldikde 7.tevbe ėtseler ḳabūl olmaz ve ʿamelleri bāṭıl 8.olur dünyādan āḫirete īmānsız giderler 9. baŋa dost olurlar ve yoldaş olurlar 10.ol faḫr-i ʿālem bu sözleri işidicek 11. āh ėdüp eytdi benim żaʿīf ve bī-çāre ümmetimi 12.bu melʿūnuŋ şirretinden emīn ėdesin dėyü duʿā 13.ėtdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn

12a

1.seniŋ cismiŋi ne nesne eridür dėdi iblīs 2. eytdi ġazāda aṭ kişnedigi dėdi yā ne nesne 3. başıŋa çengāl urur iblīs eytdi estaġfir 4. u'llāh dimek ve daḫı ne nesne yüzüŋ üzre sürür 5. iblīs eytdi gizlüce ṣadaḳa virmek beni 6. yüzüm üzerine sürür dėdi andan peyġamber ʿaleyhi' 7. s-selām eytdi yā melʿūn senüŋ gözleriŋe 8. nesne perde olur dėdi iblīs eytdi anaya 9. ataya eylik eylemek gözlerime perde olur dėdi 10. andan peyġamber ʿaleyhi's-selām yā melʿūn ne 11. nesne göŋlüŋi melʿūn ėder iblīs eytdi ḳaçan 12. bir ʿālim ümmetiŋe eylik ile emr eylese ümmetiŋ daḫı 13. anı cān u göŋülden diŋlese aṣla günāhları ḳalmaz

12b

1.ol meclīsden günah-kār ḳalḳarlar olʿālim benim 2.senden aşaġı düşmānımdur bir mertebe ḳādīr olsam 3.olurdum dėdi andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi 4.yā melʿūn yüzüŋ üzre ayaḳ başan kimdür iblīs 5.eytdi tesbīh ėden müʾezzinler ezān oḳurken 6.anlar benim yüzüm üzerine ayaḳların başup oḳurlar 7.andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn 8.seni kim ḳamçılar ile urur iblīs eytdi her ḳaçan ḳurʿān 9.oḳısalar beni ḳamçılarla ururlar andan peyġamber ʿaleyhi' 10.s-selām eytdi yā melʿūn seni yedi ḳat yere 11.kim geçürür dėdi iblīs eytdi bir kişi ġurbet 12.diyārından gelüp ḫısmına ve ḳavmine buluşduġı 13.vaḳtın ben yedi ḳat yere geçerem dėdi zīrā

13a

1.ol vaḳtın ḥācetleri revā olur dėdi andan 2.peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn seniŋ etiŋi 3.ve deriŋi ki kim yaḳar yandırur iblīs eytdi bir 4.kişi yigitlik zamānında tevbe ėtse ol benim etim 5.ve derim yaḳar yandırur dėdi andan peyġamber ʿaleyhi' 6.s-selām eytdi yā melʿūn seniŋ yüzüŋe kim ṭopraḳ 7. şaçar dėdi iblīs eytdi bir kişi allāh teʿālānıŋ 8. ḥarām ėtdügine baḳmasa ol benim yüzüme 9. ṭopraḳ şaçar dėdi andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām 10.eytdi yā melʿūn ḫaḳḳı zikr ėdenler saŋa ne 11.ėderler iblīs eytdi ḫaḳ teʿālāya zikr ėden 12.baŋa ziyāde cezā ėder dėdi andan peyġamber13. ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn seniŋ gözlerini

13b

1.kim kör ėder dėdi iblīs eytdi ḥarām yemegi terk 2.ėdenler dėdi peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn 3.seni kim ziyāde incidir iblīs eytdi seniŋ şol 4.aṣḥābıŋ ol ṣafa dururlar dėdi peyġamber 5.ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn benim ümmetimiŋ ḫayırlusı 6. kimdür bilir misin iblīs eytdi seniŋ ümmetiŋ ḫayırlusı 7. allāhdan ḳorḳucı yigitlerdür dėdi andan peyġamber 8.ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn benim ümmetimiŋ ḫayır 9. sızları kimdür iblīs eytdi zinā ėdenlerdür 10. dėdi andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām yā melʿūn 11.seniŋ dostlarıŋ kimdür iblīs eytdi yā muḥammed baŋa 12. ḥaḳ teʿālā emr ėtdi-ki seniŋ ḫużūrında yalan söyleyemem 13. dėdi eger söylersem beni yaḳar kül ėder

14a

1.ḥaḳḳıŋ ḳavlinde muḫālifet yoḳdur senüŋ ümmetiŋden 2.benim büyük dostlar şarāb içenler ve zinā ve livāṭa 3. ėdenlerdir dėdi andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi 4.yā melʿūn benim ümmetimden seniŋ nasiḥatciŋ ve ḫizmetiŋe dilerin kimdür eytdi yā muḥammed 6.benim naṣiḥatcim yalan yere and içenlerdür ve ḥarām 7.māl cemʿ ėdenlerdür ve ḳovıcılıḳ ve ġıybet ėdicilerdür 8.ve ḫizmet-kārlarım ġayrılara yaramayup yalan 9.söyleyenlerdür dėdi andan peyġamber ʿaleyhi'ş-selām 10.eytdi yā melʿūn seniŋ yoldaşlarıŋ kimdür 11. iblīs eytdi sefere gidüp ḥarām māl cemʿ ėdenlerdür 12.anlarıŋ seferde ġazāları ḥarām olur anlar benim 13.ḫürmetlü yoldaşlarımdur peyġamber ʿaleyhi'

14b

1.s-selām eytdi yā melʿūn seniŋ gözleriŋ 2. nūrı kimdür iblīs eytdi benim gözlerim nūrı 3.ṭalāḳ ile and içen erlerdür peyġamber ʿaleyhi '4.s-selām eytdi bunlar seniŋ neden gözin nūrıdur 5. iblīs eytdi bunlar ʿavratlarına ṭalāḳ virirler 6.dönerler inkār ėderler kendü ʿavratlarına zinā 7.ėderler zinādan oġlancıḳlar olur benim gözimiŋ 8.nūrı olur peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn 9. şādıḳların kimdür iblīs eytdi benim şādıḳlarım 10. namāzı teʾhīr ėdüp vaḳtın geçirenlerdür dėdi 11. peyġamber ʿaleyhi'ş-selām eytdi yā melʿūn seniŋ 12. ḳatında [20ʿ] azīz ve ḫürmetlü olan kimdür iblīs eytdi 13.yā muḥammed aṣḥābuŋı sevmeyenler ve buġz ėdenlerdür

15a

1.ve ġayrıya ẓulm ėdenlerdür dėdi peyġamber ʿaleyhi'ş-selām 2. eytdi yā melʿūn seniŋ eviŋ ḳanda ve mescīdiŋ 3.ḳandadur ve ḳurʾanıŋ nedür ve ezānıŋ 4.nedür dėdi iblīs eytdi yā muḥammed benim evim ḥamāmdur 5.ve

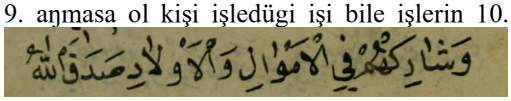
[20] Metinde  bu şekilde yazılmıştır.

mescīdim soḳaḳlardur ve ḳurʾānım ebyāt ve eşʿārdur 6.ve eẕānım düdüklerdür ve ġayrı sāzlardur çalġulardur 7. ʿavrat yüzüne düzdügi beŋlerdür yüzlerine 8.sürdükleri nesnedür ġıybet söyleyenlerüŋ 9.sözidir dėdi andan peyġamber ʿaleyhi's-selām 10.eytdi yā melʿūn seniŋ sevdügin kimdür iblīs 11.eytdi nā-ḥaḳ yere ādem incidenlerdür peyġamber ʿaleyhi'12.s-selām eytdi yā melʿūn seniŋ ḳatında kim eşrefdür 13.iblīs eytdi yetīm mālın yėyenlerdir peyġamber ʿaleyhi's-selām

15b

1.eytdi yā melʿūn seniŋ ḳatında [21]eyü kişi kimdür iblīs 2.eytdi atasından anasından kesilenlerdür peyġamber 3. ʿaleyhi's-selām eytdi yā melʿūn seniŋ masḫaralarıŋ 4.kimdür iblīs eytdi yalancılardur dėdi peyġamber ʿaleyhi' 5.s-selām eytdi yā melʿūn yėmek içmek nedür 6.iblīs eytdi zekāt çıḳmadıḳ māldur ve eksik 7.terāzü ve eksik kīle ṭutanlarıŋ mālı ve ser-ḫoşlarıŋ yėdikleridür 8.ve daḫı yalan benim hadīṣimdür ġıybet benim meclīsimdür 9.ve riyā kisbimdir ve ḳovucılıḳ yemişimdür ve zinā benim maḥbūbumdur 10.ve bühtān benim maḥbūbumdur ve uġrulıḳ şāzlıġımdur ve ḥarām ṭo 11.ymaġımdur ve oġlancıḳlar başındaki benim naṣībimdür ve ṣol eliyle 12.yėmek ve içmek benim şehvetimdir ve ṣu içerken maşrabayı 13.iki eliyle ḥürmetlü ṭutmayanlar baŋa gelür ve hem

16a

1.ve ud yerin açmaḳ benim zīnetimdir ayaḳ ḳabınıŋ öŋürdi 2. ṣolın geymek benim irādetimdür ve ḳıbleye ḳarşu ayaḳ 3.yolına oturmaḳ benim rıżāmdur örü ṭururken 4. tebevvül ėtmek benim namāzımdur barmaḳların çatlatmaḳ benim 5. tesbīḥimdür bir kimse tevbesin şımaḳ şükrimdür 6.ve ḥarām ṭalebine sefer ėdenler ve ẕālimler benim demir 7. melegimdir ve ḥarām yėyenlerle bile yarān olurın 8.ve bir kimse ḥelāline yaḳın oldugı vaḳtın allāh adın 9. aŋmasa ol kişi işledügi işi bile işlerin 10. eger inanmazsaŋ yā muḥammed ḥaḳ teʿālā buyurmadı-mı 11.  [22] 12.ü'l cebbār andan peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi 13.yā melʿūn ḳanḳı ʿibādeti ziyāde sevmezsin iblīs

16b

1.eytdi ḳuşluḳ namāzı ve eyyām-ı bīz orucı 2.sevmezin dėdi peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi 3.yā melʿūn saŋa ziyāde sevgülü nedür iblīs eytdi 4.mālların şöhret içün yedirenlerdür 5.dėdi peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi yā lāʿīn erlerden 6.ve ʿavratlardan hiç seniŋ üzerine ġālib varmıdur 7. iblīs eytdi ʿavratlardan ʿimrān ḳızı meryem ve firʿavn 8.ʿavratı āsiye ve seniŋ ḫatunıŋ ḫadīce ve ḳızıŋ 9. fāṭıma ve erlerinden ḫatunından ġayrıya naẓar ėtmeyenlerdür 10.ve ḫatunlardan erinden ġayrıya 11.baḳmayanlardur bunlardan ġayrısı hep maġlūbumdur nice istersem 12.öyle oynadıram ammā anlara hīc bir vechile cān 13. bulup azduramazın peyġamber ʿaleyhi's-selām eytdi

17a

1.yā melʿūn ḳanḳı kişiyi ziyāde seversin ve ḳanḳısını 2.sevmezsin iblīs eytdi uġrıları ziyāde 3.severin ve göŋli ġanī faḳīr ve cömerdleri 4.ve ʿālimleri ziyāde sevmezin zīrā ṣāliḥ ʿālim benim 5.üzerime aşadurur biŋ cāhil ʿābidden ve daḫı bir 6.yaramaz ʿavrat biŋ fāsıḳ erden baŋa sevgilüdür 7.ve daḫı seniŋ ümmetiŋden ṣol kişileri ziyāde 8.severim ki hīç lā-ilāhe illa'llāh dėmez bu sözleri 9. işidicek peyġamber ʿaleyhi'ṣ-ṣalātü ve'ṣ-selām eytdi 10.yā laʿīn her ne söylersin benim şefāʿatim şehīdler ile 11.ve ʿulemānıŋ ve ṣuleḫānıŋ şefāʿatleri benim ʿāṣī 12.ümmetim içündür dėdi peyġamber ʿaleyhi's-selāmdan 13.bu sözi işidicek eytdi yā muḥammed gerçek söylersin

17b

1. öyledir ammā benim yetmiş biŋ şeyṭānım vardur anlarıŋ 2.üzerine müvekkel ḳılaram her işde bunlara vesvese 3.virir iḫtilāl ėderler bunlar ḥaḳ teʿālāya 4. ʿāṣī olurlar dėdi ve daḫı eytdi yā muḥammed eger 5.rabbiŋ dileseydi

---

[21] Metinde  bu şekilde yazılmıştır:
[22] İsra Suresi,17/64.

ben böyle olmazdım dėdi bu sözleri 6.peyġamber ʿaleyhi's-selām işidicek eytdi yā melʿūn 7.gel var ādem ʿaleyhi's-selāmıŋ türbesine ādeme 8. secde eyle günāhıŋı ḫaḳ teʿālādan dileyüp seni 9. ḳıyāmetde oddan ḫalāṣ eylesün dėdi iblīs 10.eytdi ben anıŋ dirisine secde etmedim varır ölüsine 11.secde ėderin dėdi resūl ʿaleyhi's-selām eytdi 12.yā melʿūn çıḳ git şuradan seni ayrıḳ görmeyem dėdi 13.ol melʿūn maḥrūm ve maġbūn çıḳdı lāʿnetullāhi ʿaleyhi

Kaynakça

Akar, M. (2014). Mevlevî Şair Dervîş Niyâzî"nin Bir Mesnevisi: Resûl-i Ekrem Salla"llâhu „Aleyhi Ve"-Sellem İblis „Aleyhi"l-La"neye Su"âl İtdügin Bildürür. VIII Milletlerarası Türkoloji Kongresi (İstanbul, 30 Eylül-04 Ekim 2013) Bildiri Kitabı III, İstanbul: Göksu Ofset, s.s.1-18.

Atalay, B. (1986). Divanü Lugâti't-Türk. Cilt-I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aydoğdu, Ö. (2009). Divanü Lûgati't-Türk'te geçen Türk boyları ve boylara ait dil özellikleri. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 1(1), 55-81.

Battal, A. (1997). İbn-i Mühennâ Lûgati. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Borovkov, A. K. (2002). Orta Asya'da bulunmuş Kur'an Tefsirinin Söz Varlığı, XII.-XIII. Yüzyıllar. Çev. Usta, H. İ., ve Amanoğlu, E., Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Caferoğlu, A. (2011). Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. 2. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çelebi, İ. (2010). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. İstanbul: TDV.

Develi, H. (2001). XVIII. Yüzyıl İstanbul Hayatına Dair Risâle-i Garîbe. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Dilçin, C. (1983). Yeni Tarama Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dilben, T. (2021). Şeytan hikâyesi'nin mensur bir nüshası ve müstensihin konuşma diline ait kullanımların bazı sözlüklerdeki karşılığı. Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi 5.4 (2021): 2322-2368.

Doğan, Ş. (2012). Bir Eski Oğuz Türkçesi Metni Hikâye-i Fâtıma ve Dil Özellikleri. Akademik Bakış Dergisi, (32), 1-20.

Eckmann, J. (1998). Harezm Türkçesi, Tarihi Türk Şiveleri, (Çev. Mehmet Akalın), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Eckmann, J. (2017). Çağatayca El kitabı. Çev. Karaağaç, G., Ankara: AKDTYK Türk Dil Kurumu Yayınları.

Efe, K. (2018). Hamza Nigârî Divanında Deyimler. Iv Beynəlxalq Həmzə Nigari Azərbaycan Cümhuriyyətinin Quruluşunun 100-Cü İlində Türkiyə-Azərbaycan Əlaqələri Simpoziumu: 71.

Ergin, M. (1988). Üniversiteler için Türk dili. İstanbul: Bayrak Basım Dağıtım.

Ersoylu, H. (1996). Kız Destanı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ertekinoğlu, S. (2017). "Yılbız" Sözcüğü Üzerine. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 34.34: 99-108.

Gabain, A. Von. (1988). Eski Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları 332.

Gökçe, A. (2009). Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine Dudak Uyumu ve Ünsüz Uyumu. Electronic Turkish Studies, 4.3.

Görmüş, Y. (2021). Yunus'un Dilinden Günümüze Ulaşan Deyimler. Yunus Emre'nin Vefatının 700. Yıl Dönümü Anısına Uluslararası Türkçenin Anadolu'da Yazı Dili Oluşu Sempozyumu 12-14 Temmuz 2021 Ankara.

Gözler, H.F. (1983). Örnekleriyle Türkçemizin Açıklamalı Büyük Deyimler Sözlüğü, AZ. İstanbul: Inkilâp ve Aka Kitabevleri.

Günşen, A. (2013). Eski Türkiye Türkçesinin Kurucularından Ahmed Fakih ve Kitabu Evsafı Mesacidi 'ş-Şerîfe'nin Dili Üzerine. Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Çalıştayı,1-2 Aralık 2010. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 5068 Edebiyat Fakültesi Yayın No: 3451.

Gülsevin, G., ve Boz, E. (2004). Eski Anadolu Türkçesi, Ankara: Gazi Kitabevi.

İblîs Hakkında Risale, Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi, 43 Va 2129.

İlhan, N. (2021). Yunus Emre Divan'ında "El" ve "Ayak" Kelimeleriyle İlgili Deyimler ve Kullanım Özellikleri. Yunus Emre'nin Vefatının 700. Yıl Dönümü Anısına Uluslararası Türkçenin Anadolu'da Yazı Dili Oluşu Sempozyumu 12-14 Temmuz 2021 Ankara.

Karadoğan, A. (2001). Eski Anadolu Türkçesinde Yuvarlaklaşan Ekler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 49, 170-180.

Kartallıoğlu, Y. (2011). Klâsik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni(16,17 ve 18. yüzyıllar). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kavâ'id-i Nevi, Kütahya Vahidpaşa İl Halk Kütüphanesi, 43 Va 2129/6.

Kaya, R. (2003). Kur'an-ı Kerim'de İnsan - Şeytan İlişkisi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12, 2.

Keskin, H. (2002). Kur'an'da Meleklerin Hz. Âdem'e Secdesinin Yorumu. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6(2), 107-126.

Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil bilgisi). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2013). Türkiye Türkçesinin Temeli. Oğuz Türkçesinin Gelişimi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2017). Marzubân-nâme Tercümesi (Destûr-ı Şâhî),Terceme eden: Şeyhoğlu Sadre'd-dîn Mustafâ, GirişİnceleMe-Metin-Günümüz Türkçesine Aktarma-Sözlük ve Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kur'an-ı Kerim Meali, (2009). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kuyma, E. (2019). Eski Anadolu Türkçesi Kur'an Tercümelerinde Esmâ-i Hüsnâ'yı Karşılayan Söz Varlığı. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18(36): 399-438.

Mansuroğlu, M. (1998). Eski Osmanlıca, Tarihi Türk Şiveleri, (Çev: Mehmet Akalın), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Nāsiḫāt-ı İblîs, Milli Kütüphane 06 Mil YzA 8893/1.

Özkan, M. (2013). Eski Anadolu Türkçesinde Yapılan Sure Tefsirleri ve Üveys b. Hoca Osmân b. Emîr İlyâs b. Evliyâ'nın Amme Cüzü Tefsiri. Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri. ed. Mustafa Özkan-Enfel Doğan, 315, 368.

Sami, Ş. (2010). Kamus-ı Türkî, Haz. Paşa Yavuzarslan. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sarıkaya, E. (2021). Müellifi Bilinmeyen Bir Eser:"Resûl Ḥażretine Şeyṭân ʿAleyhi'l-Laʿne Geldügin Beyân İder". Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 469-491.

Şahin, H. (2015). Eski Anadolu Türkçesi, Ankara: Akçağ Yayınları.

Tarama Sözlüğü, I-VI (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Timurtaş, F.K. (1976). Küçük Eski Anadolu Türkçesi Grameri. Türkiyat Mecmuası, 18, 331-368.

Timurtaş, F.K. (1994). Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl (Gramer-Metin-Sözlük), İstanbul: Enderun Kitabevi.

Türk, V. (2009). Bahrü'l-Hakâyık, Giriş-Metin-Dizin, Hatboğlu, İstanbul: Haz. Vahit Türk.

Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uyanıker, N. (2022). Yazma Eserlerde Konu Edilen İblisin "Kötülük Kahramanı Oluşu Bakımından İncelenmesi. Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [Journal Of Old Turkish Literature Researches], 5(1), 56-82.

Yeldan, F. (2019). Risále-i Suǿál-i İblîş. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Yelten, M. (1998). Tarih-i İbn-i Kesir Tercümesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yeşilyurt, T. (2018). Kur'an'da cin, melek, şeytan. Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(1), 9-21.

Yılmaz, O. (2013). Gelenekten deyişe klasik türk ve fars edebiyatlarının ortak ifade biçimlerinden "başa toprak saçmak". TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), 336-350. DOI: 10.12992/TURUK79.

Yüce, N. (1993). Mukaddimetü'l-Edeb, Ħvârizm Türkçesi ile Tercümeli Şuster Nüshası, Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları..

Ek: 1

Çeviri yazı işaretleri

ا	a , ā,e	ص	ṣ
ب	b	ض	ż
پ	p	ط	ṭ
ت	t	ظ	ẓ
ث	ṣ	ع	Ǿ
ج	c	غ	ġ
چ	ç	ف	f
ح	ḥ	ق	ḳ
خ	ħ	ك	k-g-ŋ
د	d	ل	l
ذ	ẕ	م	m
ر	r	ن	n
ز	z	و	v,o,ö,u,ü,ū
		ه- ھ	h, a, e
س	s	ى	y,ı, i, į
ش	ş	ء	ǿ

42. Yer adları üzerine bir inceleme: Muş köy adları örneği

Fethullah ÇİFTÇİ[1]

APA: Çiftçi, F. (2022). Yer adları üzerine bir inceleme: Muş köy adları örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 706-721. DOI: 10.29000/rumelide.1222102.

Öz

Bir coğrafyanın iklimi, tarihi, toprak ve fiziki yapısı gibi özellikler ve o coğrafyada yaşayan veya yaşamış olan insanların kültürleri, inançları, kullandıkları araç gereçler gibi hususlarda bilgiler sunan en kıymetli söz varlıklarından biri yer adlarıdır. Bu derece kıymetli olan bu söz varlıkları ile ilgili tespit edilen ilk çalışmalar, Cumhuriyet'in ilk yıllarında sınırlı sayıda yapılmıştır. Günümüzde ise yer adları araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu konuda farklı disiplinlerde çalışma yapan araştırmacıların sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Lakin yapılan çalışmalar geniş bir coğrafyaya ve zengin kültürel mirasa sahip olan ülkemiz için henüz arzu edilen noktaya ulaşamamıştır. Anadolu'nun Türklere yurt olması sürecinde anahtar role sahip olan Muş, gerek tarihî gerekse kültürel açıdan zengin bir coğrafyadır. Bu zenginliklerden köy adları vasıtasıyla bir kısmını ortaya çıkarma gayesiyle hazırlamış olduğumuz çalışmamız, Muş il sınırları içerisinde bulunan 367 köy adı üzerinedir. Söz konusu köy adları leksik-semantik ve gramer açısından bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Sınıflandırmada köy adları yapı ve köken açısından da ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Muş, yer adları, adbilim, köy adları, dil bilgisi

A review on place names: The example of village names in Muş

Abstract

Toponymy or the the study of place names is one of the most valuable vocabulary items that provide information not only about the climate, history, soil and physical structure of a certain geographical region, but also about the cultures, beliefs, and tools of the people who live or have lived there. The first studies on this important and precious piece of vocabulary were relatively limited in the first years of the Republic. These days, however, place names have attracted the attention of researchers and there has been a significant increase in the number of researchers working in different disciplines on this subject. Nevertheless the studies have not yet reached the desired level for our country, which covers a wide geography and has a rich cultural heritage. Muş, which has a key role in the process of turning Anatolia into a home for Turks, is a city rich in both history and culture. Our study, which we have prepared with the aim of revealing some of this wealth through village names, is on the names of 367 villages within the borders of Muş province. The mentioned village names were classified in terms of lexical-semantic and grammar. In the classification, village names are also considered in terms of structure and origin.

Keywords: Muş, toponymy, village names, onomastic, grammar

1 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Muş, Türkiye), f.ciftci@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1946-1523 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222102]

Giriş

Dünyada yaşamış ve hâlen yaşıyor olan bütün toplum ve topluluklar ad verme olgusundan yoksun değillerdir (Acıpayamlı 1992, s. 1). Çünkü adlar, kişiler ve milletler için var oluşun ilk belgesi olup bir milletin yaşayışını, inancını ve kültürel değerlerini içinde barındırır. Bu yönüyle bakıldığında ad ve ad verme incelemeye değer bir konudur(Alkaya, 2001, s. 442). Son derece önemli olan ad ve ad verme olgusu, beraberinde yeni bir bilim dalının ortaya çıkmasını zarurî kılmıştır. İşte Adbilim (onomastik), bu zarurî ihtiyacın bir tezahürü olarak ortaya çıkmış bir bilim dalıdır.

Adbilim, özel ad niteliği taşıyan kişi ya da yer adlarının köken ve gelişimini inceleyen sözlükbilim dalıdır (Vardar vd, 1980:16). Aksan, üzerine yapılabilecek dil çalışmalarından hareketle adbilimi iki grupta tanımlayıp değerlendirir. Bu tanımlardan ilki, anlambilimle yakınlığı olsa da kullandığı yöntem itibariyle anlambiliminden ayrılan ve sözcük-kavram ilişkisine önem veren bilim dalı şeklindedir. İkinci tanımda ise adbilimi, özel adları köken bilgisi, tarihsel gelişim ve çeşitli dil ve kültür sorunları yönünden inceleyen bilim dalı şeklinde tanımlar (Aksan, 2020:32).

Ülkemizde adbilim ile ilgili çalışmaların başladığı döneme dair kesin bir tarih vermek oldukça güçtür (Şahin 2015, s. 4).Bu da adbilimin kollarından biri olan yer adları bilimi çalışmaları konusunda da bir tarih vermemizi güçleştirmektedir. Yer adları üzerine yapılan ilk çalışmaların XIX. asırda yabancı tarihçi ve tarihsel coğrafya uzmanları tarafından yapılan çalışmalar olduğu, bu çalışmaların da tarihi kaynaklarda geçen yer adlarının o dönemde kullanılan yer adları ile karşılaştırma gayesi ile yapıldığı bilinmektedir (Aksan, 2020, s. 112).Cumhuriyet'in ilanından sonra ise Türk bilim adamları başlangıçta hususî olmamakla beraber yer adları üzerine çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Köprülü'nün 1925 yılında kısmen değindiği bu konu üzerine (Eren, 1966, s. 158), 1928 yılında Nihal ve Naci (s. 243) tarafından hazırlanan *Anadolu'da Türklere Ait Yer İsimleri* adlı çalışmanın girişinde yer alan: "*Anadolu'da köy, dağ, ırmak vesâire adlarının cem' ve tedkiki meselesinin ale'l-umûmTürkiyât nokta-ı nazarından ne kadar mühim bir iş olduğunu izaha lüzûm görmeyiz. Bilhassa Anadolu etnolojisinin tenevvürü cihetinden böyle bir tedkikin şimdiye kadar yapılmaması bir eksiklikti.*" ifadeler bu hususta ilk teşebbüsün kendileri tarafından yapıldığını göstermektedir. Söz konusu çalışma referans kabul edildiğinde de Anadolu'da bu döneme kadar yer adları konusunda hususi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Günümüzde yer adları konusu ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişte yapılan çalışmalara nazaran daha fazla olması, günümüz araştırmacılarının bu alandaki eksiklikleri giderme çabasında olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu alanda, Çakar (2000), Açıkel (2003), Uğurlu (2007), Aydın (2008), Yakupoğlu (2008), Gömeç (2009), Turan (2009), Kütükoğlu (2012), Şahin (2013), Yavuz-Şenel (2013), Yağmur (2014), Özgül (2015), Kaplan (2016), Önal-Şenel (2016), Telli (2018), Çildam (2019) gibi isimler bilimsel çalışma yapan araştırmacılardan bazılarıdır. Son dönemde özellikle Şahin (2015) tarafından hazırlanan *Adbilim* adlı eserin Toponimi bölümü, Türkiye'de yer adları biliminde imla ve sınıflandırma sorunlarına ortaya koyması ve bu sorunlara çözüm sunması yönüyle önemli bir eserdir. Çalışmamızda da köy adlarının sınıflandırılmasında bu eserden faydalanılmıştır. Yukarıda zikredilen çalışmalara bakıldığında çalışmaların tek yönlü çalışmalar olmadığı, bazen tarihi öneme sahip bir eser veya yazıtta geçen bazen yıkılmış bir devlet veya imparatorluklardan kalma bazen de bir il veya ilçenin yer adları üzerine olduğu görülmektedir.

Gülensoy'a göre Türkler savaşlarda kazandıkları bölgelere ad verirken iki yol izlemişlerdir. Bu yollardan ilki, kazanılan coğrafyanın çeşitli özelliklerinden hareketle adlandırılması iken ikincisi ise

anayurtlarında mevcut olan yer adlarının kazanılan yeni coğrafyaya verilmesi şeklinde olmuştur (1998, s. 41).Bu durum Türklerin tarih boyunca farklı coğrafyalarda aynı yer adlarını kullanmaya devam ettiğini ve bu adların verilişinde kuralsallaştırılmış bir gelenek oluşturduklarını göstermektedir. Bu açıdan Türkiye'deki yer adları sadece bir ad olarak değil tarihî bir belge özelliği de taşımaktadır.

Yer adları üzerine hazırlanan bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Murat Bölümü'nde yer alan Muş ilinde bulunan köy adları üzerinedir. Muş; Doğuda Ağrı ve Bitlis, Batıda Bingöl, Kuzeyde Erzurum, Güney ve Güneybatıda Bitlis, Batman ve Diyarbakır illeri ile komşudur. Bulanık, Malazgirt, Hasköy, Korkut, Varto olmak üzere toplam beş ilçesi bulunan Muş, tarım ve hayvancılık faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığı illerden biridir.

XI. yüzyılın başında Bizans'ın sınırları içerisinde bulunan Muş,ilk defa 1048 yılında Selçuklu Şehzadesi İbrahim Yınal tarafından Büyük Selçuklu Devleti'nin sınırlarına dâhil edilmiştir. Lakin İbrahim Yınal tarafından yapılan bu fetih, ilin tamamını Selçuklular adına egemenlik altına aldırmamış bölgedeki bazı müstahkem kaleler Tuğrul Bey tarafından alınmış ya da kuşatılmış ama alınamamıştır. 1054 yılında Tuğrul Bey tarafından kuşatılsa da alınamayan kalelerden biri olan Malazgirt (Eser, 2014, s. 188-191), 26 Ağustos 1071'de Sultan Alparslan tarafından alınmış ve nihayetinde günümüze kadar kısa süreli işgal girişimleri dışında Türklerin egemenliğinde bir coğrafya olmuştur.

Muş köy adları üzerine yapılan bu çalışmada il merkezinde 96, Bulanık'ta 56, Hasköy'de 17, Korkut'ta 30, Malazgirt'te 75, Varto'da 93 olmak üzere toplam 367 köy adının leksik-semantik ve gramer sınıflandırması yapılmıştır.

1. Muş ili köy adlarının leksik-semantik sınıflandırması

1.1.İnsan ve topluluklara dayanan köy adları

1.1.1.Kişi adları ile kurulan köy adları

Kişi adları, kişilere verilen adlar olmasının yanı sıra çeşitli nedenlerle bazen bir coğrafyaya ad olma özelliği de taşır. Antropotoponim (Yavuz ve Şenel, 2013, s. 2243) olarak bilinen bu ad verme şeklinde, yer adına kaynaklık eden kişiler; fiziki özellik, tarihi şahsiyet, boy, aşiret ve aile liderlikleri gibi özellikleri ile ön planda olanlardır. Muş ili köy adlarında kişi adlarının kaynaklık ettiği 15 köy adı tespit edilmiştir. Bu köy adlarından bazıları kişilerin fiziki özellikleri (Karahasan, Sarıdavut), bazıları tarihi şahsiyet adları (Tatargazi, Oğuzhan), bazıları da bir şehidin adının yaşatıldığı yer (Şehittahir) olmaları yönüyle ön plana çıkmaktadır.

Alikalkan, Alican, Bilala, Gümüşali, Hüseyinoğlu, Aligedik, Hasanpaşa, Nurettin, Karaali, *Karahasan*, *Kızılyusuf*, *Sarıdavut, Şehittahir, Tatargazi, Oğuzhan*

1.1.2.Aile bireyleri adları ile kurulan köy adları

Muş'ta akrabalık adlarının köy adı olarak kullanımı pek tercih edilen bir yer adı verme yöntemi olmamıştır. Varto, Malazgirt ve Korkut ilçelerine bağlı birer köyde bu şekilde bir adlandırma mevcuttur.

Gelintaşı (Varto), Kardeşler (Malazgirt), Oğulbalı (Korkut)

1.1.3.Rütbe, mevki ve unvan adları ile kurulan köy adları

Muş köy adlarında dikkat çeken bir adlandırma da rütbe ve mevki adlarının kaynaklık ettiği köy adlarıdır. Anadolu'yu Türklere yurt yapan savaşın gerçekleşmiş olduğu coğrafyada hem fethinin gerçekleşmiş olduğu Selçuklu Devleti'nde hem de yüzyıllarca egemenliği altında bulunduğu Osmanlı İmparatorluğu'nda "sultan" (hükümdar), "lala" (şehzade eğitiminden sorumlu kişi), "kadı" (hâkim) ve "Şatır"(Tören bölüğü) gibi önemli devlet mevkileri köy adlarına da kaynaklık etmiştir. Bunun yanında bazı unvan ve sıfatlar da köy adı olarak kullanılmıştır.

Aynalıhoca, Beypınar, Eralanı, Erence, Erencik, Eryurdu, Güzelbaba, Hanoğlu, İlbey, Kadıköy, Laladağı, Molladavut, Mollakent, Mollababa, Molladerman, Mollabaki, Sultanlı, Şatırlar

1.1.4.İnsan bedeni kısımları adları ile kurulan köy adları

Vücut kısımları, yan anlamları ile yeni kavramları karşılayabilen işlevsel adlardandır. Bu adlar yan anlamlarıyla ve benzetme ilgisi yoluyla bitki, hayvan, eşya, yemek-yiyecek ve yer adlarına kaynaklık eder (Çoşar, 2008, s. 1051). Muş ilinde, "alın", "baş", "bilek", "boy", "boyun", "göz" ve "sırt" gibi vücut kısımları basit, türemiş ve birleşik ad kurulumu şeklinde benzetme ilgileriyle köy adlarına kaynaklık etmiştir.

Alnıaçık, Başkent, Bilek, Boylu, Boyuncuk, Boyundere, Göztepe, Sırtdüzü

1.1.5.Yiyecek adları ile kurulan köy adları

Yiyecek ve içecek adlarıyla kurulan yer adları Muş ili köy adlarında sıkça karşılaşılan adlardan değildir. Muş'ta bulunan köy adlarında içecek adlarıyla kurulan herhangi bir köy adı bulunmamaktadır. Bu adlandırmada "bal" dışında yiyecek adları da yer adı olmamış sadece tat adları köy adlarına kaynaklık etmiştir.

Azıklı, Balkaya, Baltaş, Tatlıca, Tuzlu

1.1.6.Araç- gereç, giyim-kuşam ve eşya adlı köy adları

Araç-gereç, giyim-kuşam ve diğer eşyalar insanların varlığını sürdürebilmesi adına son derece büyük bir öneme sahiptir. İnsanlık için bu derece öneme sahip olmasının bir neticesi olarak da bazı araç-gereç, giyim-kuşam ve eşya adları kullanıldığı coğrafyayla özdeşleşerek o coğrafyaya ad olmuştur. Muş ilinde de bu adların köy adlarında yaşatıldığı 11 köy mevcuttur. Bu köylerden *Eğirmeç, Kepenek, Kulcak ve Kolan* halk ağzında mevcut olup standart dilde olmayan araç-gereç ve giyim-kuşam adlarıdır. Bu yönüyle söz konusu köy adları, halk ağzındaki söz varlıklarının kayıt altında tutulmasında ve bölge halkınca kullanımının devam ettirilmesine katkı sunmuştur.

Beşikkaya,Eğirmeç, Fenek, Kapılı, Kepenek, Kulcak,Kolan, Kotanlı,Selekutlu, Teknedüzü, Yayıklı

1.1.7.Savaş kavramı ile oluşan köy adları

Muş il sınırlarında savaş ile ilgili köy adlarının tercih edilmediği görülmüştür. Savaş ve savaşla ilgili adlardan sadece iki köy adı tespit edilmiştir.

Okçuhan, Savaşçılar

1.1.8.Yapı adlarına dayalı köy adları

Tarihi değere sahip yapılar, insanlarda merak duygusunu ön plana çıkaran gizemli yerlerdir. Bu yapılar, doğal afetler başta olmak üzere çeşitli sebeplere bağlı olarak yıpranır, metruk ve bakımsız oldukları için de zamanla yıkılırlar. Bütün olumsuzluklara rağmen ayakta durabilen yapılar ise bulundukları yerlerde tarihi değerleri ile ön plana çıkarlar. Bu yapılardan bazıları ise bulundukları yerlerle özdeşleşir ve o yerlere ad olurlar. Muş genelinde bulunan köylerde de yapı adlarına dayalı adlandırmalar mevcuttur. Muş'ta "değirmen", "kale, "köşk", "konak", "han" ve "ören" gibi tarihi değere sahip yapıların yıkılmış olsalar bile adlarının köy adları ile yaşatılmaya devam edildiği görülmüştür. Bunun yanında "köprü" gibi tarihi değere sahip olmasa da ulaşım imkânı sağlaması yönüyle bölge halkı için önem arz eden yapılarda köy adlarına kaynaklık etmiştir.

Değirmensuyu, Değirmitaş, Han, Hancağız, Kalecik (Merkez), Kalecik (Varto), Konakdüzü, Köprücük, Köprüyolu, Köşk, Taşdibek, Taşlıyayla, Taşoluk, Toprakkale, Ocaklı, Odaköy, Özkonak, Örenkent, Örenşar

1.1.9.İnsanı ilgilendiren sıfatlar ile kurulan köy adları

İnsana ait fiziki ve ruhsal bazı özellikler de yer adlarına kaynaklık edebilmektedir. Muş ilinde insana ait "tıkız" ile "güleç" gibi fiziki özellikler ve "acarlık", değerlilik", "güdülenme" , "tokluk", "uyanıklık" ve "yüreklilik" gibi ruhsal özellikler köy adlarına kaynaklık etmiştir.

Acarkent, Değerli, Güdümlü, Güleç, Tıkızlı, Toklular, Uyanık, Yürekli

1.1.10.Meslek adları ile kurulan köy adları

Yerleşim yerinde ve çevresinde yaygın meslekler çok sayıda köy adına da kaynaklık eder (Aksan, 2020, s. 109). Bu adlar, bir iş kolunda çalışanları ifade eden söz varlıkları olmalarının yanı sıra bir yere ad olabilme özelliği de taşıyan adlardandır. Özellikle madenlerin işlenmesi neticesinde ortaya çıkan meslek adlarından olan "demirci" ve "bakırcı" gibi söz varlıklarının Türkiye'nin hemen bütün coğrafi bölgelerinde çarşı, pazar veya sitelere ad olması bu durumun somut bir göstergesidir. Çarşı, pazar ve site adları dışında köy adı da olabilen bu adlar, köylerdeki iktisadî hayata dair bilgiler sunar. Muş ilinde meslek adlı köy adlarına bakıldığında tarım ve hayvancılığa dayalı olan *Bostancılar, Çobandağı* ve *Balcılar*, maden ve madenciliğe dayalı olan *Taşçı*, *Demirci*, *Kılıççı* ve *Okçular* köyleri bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Balcılar, Bostancılar, Çobandağı, Dağcılar, Demirci, Elçiler, Kılıççı, Okçular, Taşçı

1.1.11.Hayvancılık faaliyetleri ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Hayvancılık faaliyetlerinin yoğun bir şekilde yapıldığı Muş iline bağlı köylerde, hayvancılık ile ilgili söz varlıklarının yer adını da karşıladığı görülmektedir. Coğrafyada en sık kullanılan hayvancılıkla ilgili yer adı "ağıl" sözcüğüdür. Bu da Muş ili sınırları içerisinde bulunan köylerin daha çok koyun, sığır, keçi gibi büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık faaliyetlerinin öncelenmesinin bir sonucu olarak görülebilir.

Ağılbaşı, Ağıllı, Samanyolu

1.1.12.Tarıma ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Muş ili köylerinde yaşayan halk için hayvancılık faaliyetlerinin yanında tarımsal faaliyetler de ekonomik anlamda önemli bir yere sahiptir. Bunun bir neticesi olarak da tarımsal faaliyetlere ait söz varlıkları, tıpkı hayvancılık faaliyetine ait söz varlıkları gibi yer adı olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Bağiçi, Bahçe, Bahçeköy, Bostankaya, Bostankent, Çukurbağ, Ekindüzü, Harman, Kocatarla, Nadaslık

1.1.13.Sosyal hayat ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Sosyal hayat ile ilgili adlar, Muş'a bağlı köy adlarında sıklıkla başvurulan adlandırmalardan değildir.

İyikomşu, Zorabat

1.1.14.Arzu ve dilek ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Arzu ve dilek adları Muş köy adlarında sıklıkla karşımıza çıkan adlandırmalardandır.

Esenlik, Esenler, Görgü, Güven, Özdilek, Özenç, Sağlıcak, Sağlık, Şenoba

1.1.15.Dinî inançlarla ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Bireyin iç dünyası ile ilgili olan dini adlar verme eğilimi Anadolu köylerinde çok yaygındır (Aksan, 2020, s. 108). Muş'ta da dini inanışların halkın büyük bir kesiminde son derece önemli bir konumda olduğu bilinmektedir. Bunun bir neticesi olarak da Muş ilinde inanışlara dayalı olarak çeşitli yerler ön plana çıkmaktadır. Bu yerler bulundukları köylerin adlarına kaynaklık da edebilmektedir.

Adaksu, Çalaplı, Mescitli, Ziyaret, Ulukaya, Ulusırt, Ulusu, Yücetepe

1.2.Çevreyle ilgili köy adlar

1.2.1.Doğrultu ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları

Bir yerin diğer yere göre konumu, birbirine yakın ve aynı adlı yerlerin ayırt edici bir özelliğidir. Bu türden yerlerin adlandırılmasında da konum adları tercih edilen adlardandır. Muş ili sınırları içerisinde yön ve konum belirten köy adlarında sayıca en fazla dikkat çeken aşağı-yukarı gibi zıtlık ifade eden adlandırmalardır. Bu da Başkan'ın da ifade ettiği üzere, çeşitli nedenlerle bazı köylerin zamanla bölünerek yeni köyler oluşturduğunu göstermektedir (1970, s. 241). Bunun yanında Muş köy adlarında orta, dip, baş, ara, güney ve iç gibi diğer yön belirten adlar da kullanılmıştır.

Aradere, Arakonak, Aşağıbüklü, Aşağıüçdam, Aşakıcık, Aşağısızma, Aşağıyongalı Aşağıhacıbey, Aşağıalagöz, İçboğaz, Yukarısızma, Yukarıhacıbey, Yukarıüçdam, Yukarıkıcık, Yukarıyongalı, Yokuşbaşı, Ortanca, Ortakent, Tabanlı

1.2.2.Coğrafi terim ve coğrafi terim niteliğindeki sözcüklerle kurulan köy adları

Coğrafi terim ve coğrafi terim niteliğinde olan söz varlıkları sıklıkla Muş köy adlarına kaynaklık etmiştir.

Alaniçi, Balkır, Büngüldek, Çatbaşı, Dağdibi, Derince, Diktepeler, Eşmepınar, İnardı, Kıryaka, Kumluca, Kumlukıyı, Kurganlı, Mağalcık, Mezraköy, Ölçekli, Seki, Tüten, Yamaç, Yarkaya, Yayla, Yörecik

1.2.3.Coğrafi nesnenin iç ve dış görünümüne göre kurulan köy adları

Coğrafi nesnelerin iç ve dış görünüşleri Muş köy adlarına sıklıkla kaynaklık eden bir diğer söz varlıklarıdır.

Boyalı, Buzlugöze, Dönertaş, Dumlusu, Durucabulak, Durucak, Durugöze, Düzova, Eskiyol, Güzelkent, Kayalık, Kayalıkale, Kayaşık, Kaygıntaş, Kuruca, Küçüktepe, Soğucak, Taşlıca, Tepeköy

1.2.4.Maden adları ile kurulan köy adları

Muş ili sınırları içerisinde yer alan köylerde, tarım ve hayvancılık faaliyetlerine nazaran madencilik faaliyetleri daha az yapılan ekonomik faaliyetlerdendir. Bu durum, köy adlarında da kendini göstermektedir. Muş ilinde tarım ve hayvancılık faaliyetlerinden farklı olarak madencilik faaliyetleri ile doğrudan oluşturulmuş bir köy adı yoktur. İlde maden adlarından oluşan köy adlarında daha çok tercih edilen yöntem benzetmeye dayalı yöntem olmuştur. Köy adlarında, değerli madenler olarak bilinen "altın" ve "gümüş" madenleri, "pınar" ve "oluk" adlarında madenden ziyade renk adı olarak benzetme anlamı katmıştır. "Altın" ve "gümüş" adları dışında köy adına kaynaklık eden "demir" madeni ise gerçek anlamı ile kullanılmıştır.

Altınoluk, Demirkapı, Gümüşpınar

1.2.5.Su adları ile kurulan köy adları

Canlıların yaşamını sürdürebilmesi için hayatî öneme sahip olan sulak alanlar, temiz içme suyu ihtiyacından tarım ve hayvancılık faaliyetlerine kadar hayatın her noktasında insanlık için son derece önemli bir yere sahiptir. Bu durum insanlar için özellikle tarım ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetlerinin devamının sağlanması adına yerleşim yeri olarak bu alanların tercih edilme sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Su adlarının toponimler içinde en çok ilgi gören türlerden birini oluşturması (Şahin, 2015, s. 95) da bu durumun bir göstergesidir. Ekonomisi büyük oranda tarım ve hayvancılık faaliyetlerine dayalı olan Muş ilinde sulak alanların yerleşim yeri olarak tercih edilmesi tarımsal faaliyetlerin şehir merkezi dışında daha çok köylerde yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, Muş ili merkezinden ziyade şehre bağlı köylerin yerleşim yeri olarak seçiminde, çevresinde bulunan su kaynaklarının önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu önem söz konusu köylerin bazılarının adlandırılmasına da*su, dere, pınar, göl, çay* gibi adlarla yansımıştır.

Büvetli,Çataklı, Çayçatı, Çaylar, Çayönü, Derecik, Dereiçi, Dereyurt, Dirimpınar, Gölağılı, Gölköy, Göltepe, Gölyanı, Gölyayla, Güzeldere, Hasretpınar, Ilıcaköy, İçmeler, Karlıdere, Kayalıdere, Kayalısu, Kaynarca, Kıyıbaşı, Muratgören, Muratkolu, Olurdere, Pınarüstü, Sıradere, Suboyu, Sudurağı, Suluca, Suvaran, Yarlısu

1.2.6.Sayı adları ile kurulan köy adları

Sayı adları, dilin en eski öğeleri olmasından dolayı, geçmişten günümüze diller arasında karşılaştırma ve dillerin birbiriyle olan ilişkilerin tespitinde başvurulan kaynaklardandır(Atabay vd., 2003, s. 43). Bu

adlar, adların önüne gelerek sıfat görevinde kullanılır ve sıfat tamlamaları oluştururlar. Sayı adıyla oluşturulmuş sıfat tamlamaları, yer adları da olabilmektedir. Muş ili sınırları içerisinde bulunan 14 köy adına sayı adları kaynaklık etmiştir.

Beşçatak, Beşdam, Beşparmak, Dokuzpınar, Kırkgöze, Onpınar, Tekyol, Üçbulak, Üçdere, Üçevler, Üçsırt, Üçtepe, Yedikavak, Yedipınar

1.2.7.Renk adları ile kurulan köy adları

Yer adlarında renk adlarının önemli bir rolü vardır (Eren, 1966, s. 161). Renk adları bir coğrafyaya ad olurken coğrafyanın arazi durumu, bitki örtüsü ve ikliminde mevcut olan renk unsurlarının öncelenerek kullanılması şeklinde karşımıza çıkar. Ayrıca bu tür adlar niteleme sıfatı göreviyle kullanıldığı için yer adlarında tamlamanın tamlayan kısmını oluştururlar (Akar, 2006, s. 52).Muş ili sınırları içerisinde bulunan köylerden renk adları ile karşılanan köy adları arasında en sık kullanılan *"kara"* ve *"ak"* adlarıdır.

Akçaarmut, Akçakaynak, Akkonak, Akpınar, Akören, Aktuzla, Alyar, Akyıldız, Alagün, Ağartı, Akalan, Akçatepe, Gökyazı, Karakütük, Karaburun, Karaköprü, Karakuyu, Karameşe (Merkez), Karameşe (Varto), Karacaören, Sarıbahçe, Bozbulut, Sarıdal, Karapınar, Karaağıl, Karaköy, Karameşe, Karakale, Karakaya, Karakoç, Karabey, Yeşildal, Yeşilpınar

1.2.8.Bitki adları ile kurulan köy adları

Türkiye, bitki çeşitliliği yönüyle oldukça zengin bir coğrafyaya sahiptir. Bu zenginliğin temelinde iklim ve toprak yapısı çeşitliliği yatmaktadır. Bunun bir neticesi olarak da bitki adları Türkçede gerek standart dilde gerekse Anadolu ağızlarında oldukça zengin bir kelime hazinesi oluşturur. Ayrıca bu adlar sadece bir bitki ve ağaç için kullanılmamakta bazen yer adlarını da karşılamaktadır. Fitotoponim (Yavuz ve Şenel, 2013, s. 2245) olarak bilinen bu adlandırma şekli ile bölgenin bitki örtüsü, bitkinin kaynağı, üretim yeri, nereden geldiği ve yayıldığı (Alkayış, 2007, s. 6) da tespit edilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma konumuzu oluşturan Muş iline ait köy adlarına bakıldığında, bitki adlarına dayalı yer adlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı ve söz konusu coğrafyanın iklim ve toprak yapısına uygun bitkilerin köylere ad olduğu görülmektedir.

1.2.9.Ağaç adları ile kurulan köy adları: *Ağaçaltı, Ağaçlık, Bademözü, Cevizlidere, Çınarardı, Meşecik, Meşeiçi, Söğütlü*

1.2.9.1.Meyve adları ile kurulan köy adları: *Armutkaşı, Dutözü, Elmabulak, Yemişen*

1.2.9.2.Tahıl adları ile kurulan köy adları: *Arpayazı, Mercimekkale*

1.2.9.3.Çiçek adları ile kurulan köy adları: *Çiçekli, Gülçimen, Gülkoru, Gültepe,*

1.2.9.4.Yabani bitkiler ve bitki parçaları adları ile kurulan köy adları: *Alazlı, Balotu, Çalıdere, Çaltılı, Çayırdere, Çayıryolu, Çöğürlü, Dallıöz, Güneyik, Kıyık, Koğuktaş Sazlıkbaşı, Sazlıca, Sarmaşık, Yapraklı, Yarpuzlu, Yoncalıöz, Omcalı*

1.2.10.Hayvan adları ile kurulan köy adları

Hayvan adları, hayvanların çeşitli özellikleri nedeniyle insanlar için daima ilgi çekici bir özellik göstermektedir. İnsanlar, kimi zaman bir hayvanın gücünden kimi zaman güzelliğinden kimi zamansa kendileri için sağladığı faydadan hareketle o hayvana ve ismine karşı sempati duyar. Bundan dolayı da her toplumda olduğu gibi Türklerde de kullanılan hayvan adları sadece bir hayvanı karşılamak maksadıyla değil yer adı (toponim), kabile soy adı-lâkap (etnonim) ve şahıs adı (antroponim) olarak da kullanılmıştır (Karakuş 1994:1147). Hayvan adlarının etnonim ya da antroponim olarak kullanımı Türklerin çok eski tarihlerden beri başvurduğu adlandırma şekillerindendir. Tarihi belgelerden yapılan tespitlerde Türklerin ileri gelenlerinin hayvan adlarını hem ad hem de unvan adı olarak kullandığı görülmektedir(Bayat, 2008, s. 72). Türklerin hayvan adlarının toponim olarak kullanımı da etnonim ve antroponimde olduğu gibi yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Aydın tarafından Şine Usu yazıtında hayvan adlı yer adları üzerine yapılan bir çalışmada yazıtta Uygurların hayvan adlarını yer adı olarak da kullandığı tespit edilmiştir (2008, s. 202-208).Geçmişte olduğu gibi günümüzde de hayvan adlarının yer adı olarak kullanımı Türkler tarafından tercih edilen bir ad verme yöntemidir. Türkiye'nin hemen her yerinde yer adı olarak da kullanılan hayvan adları, Muş iline bağlı köylerin adlandırılmalarında da sıklıkla başvurulan ad verme yönteminden biri olmuştur.

Alabalık, Arıköy, Arslankaya, Karıncalı, Kartaldere, Kazgöl, Keçidere, Koçali, Koçköy, Koçyatağı, Koyunağılı, Kuşluk, Leylek, Oğlakçı, Oğlakkaya, Yılanlı

1.2.11.Bir olaya bağlı olarak oluşan köy adları

Bazı yer adlarının verilişinde söz konusu yerde yaşanan bir olay etkili olabilmektedir. Bu olay, çoğunlukla geçmişte yaşanmış, anlatılarla halkın hafızasında yer edinmiş ve bunun neticesinde de geçtiği coğrafyaya ad olmuştur. Muş ili köy adlarında bu şekilde bir olaya bağlı olarak yaşanmış yahut anlatılarda yer alarak yer adı olma özelliği taşımış çok sayıda köy adı bulunmaktadır. Bu da yaşanan yahut anlatılarda yer alan olayların halkın dikkatini çektiğini ve olayın yaşandığı coğrafyanın belirgin özelliği haline geldiğini göstermektedir.

Ağaçkorur, Böğürdelen, Cankurtaran, Çaygeldi, Çiçekveren, Doğantaş, Erdoğan, Haksever, Hoşgeldi, Kayadelen, Sürügüden, Şehitveren, Ünaldı, Yelalan, Yolgözler (Malazgirt), Yolgözler (Korkut), Yurtseven, Yurttutan, Yünören

1.2.12.Zaman adları ile kurulan köy adları

Türk kültüründe zaman kavramı oldukça önemli bir yere sahiptir. Zira zaman ilk çağlarda insan hayatının sürekliliği için gereken her şey ile doğrudan ilişkili olup zamanı çeşitli derecelere bölmek zaruri bir ihtiyaçtı (Aydın, 2002, s. VII-IX). Zaman adları bu ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan söz varlıklarıdır. Bu adlar başlangıçta sadece zaman kavramını karşılayan söz varlıkları olarak ortaya çıkmış olsa da zamanla farklı kavramları karşılamak için de kullanılmıştır. Muş ili köy adlarına kaynaklık eden zaman adları, zaman kavramı dışında yerin arazi şartları, yüzölçümü ve konumu gibi farklı kavramları da karşılaması yönüyle bu durumu örneklemektedir.

Aydoğan, Doğanca, Doğantepe, Günbatmaz, Gündoğan, Gündüzü, Günyurdu, Kutlugün, Yazbaşı, Yazla, Tandoğan, *Tanköy*

1.3.Tasnif dışında kalan köy adları

Adıvar, Boyçapkın, Dilimli, Dolabaş, Donatım, Ericek, Sanlıca, Seçme, Otaç, Umurca, Yaramış

2.Muş köy adlarının yapı bakımından sınıflandırılması

2.1.Basit ad şeklinde kurulmuş köy adları

Han(Far.), Güven(Tr.), Fenek (Tr.), Bilek(Tr.), Harman(Far.), Kepenek(Tr.), Köşk(Far.), Kolan (Tr.), Ziyaret(Ar.), Leylek(Ar.), Seki(Tr.)

2.2.Türemiş ad şeklinde kurulmuş köy adları

Ağaçlık(Tr. ağaç+lık), Ağartı(Tr. ak+ar-tı),Ağıllı(Tr. ağıl+lı), Bostancılar(Far. bostan+cı+lar), Bahçe (Far.bağ+çe), Çataklı(Tr. çatak+lı), Ericek(Tr. er-icek), Esenlik(Far. esen+lik), Kotanlı(Tr. kotan+lı), Kurganlı(Tr. kurgan+lı), Okçular(Tr. ok+çu+lar), Seçme(Tr. seç-me), Söğütlü(Tr. söğüt+lü), Sultanlı(Ar. sultan+lı), Toklular(Tr. tok+lu+lar), Azıklı(Tr. azık+lı), Büvetli(Tr. büvet+li), Ortanca(Tr. Orta(n)+ca), Umurca(Tr. umur+ca), Alazlı(Tr. alaz+lı), Çalaplı(Sür. Çalap+lı), Demirci(Tr. demir+ci), Durucak(Tr. duru+cak), Donatım (Tr. dona-t-ım), Güneyik(Tr. güne+(y)ik), Kapılı(Tr. kap-ı+lı), Taşlıca(Tr. taş+lı+ca), Yürekli(yürek+li), Erence(Tr. er-er+ce), Güleç(Tr. gül-eç), Hancağız(Tr. han+cağız), Kardeşler (Tr. karın+daş+ler), Karıncalı(Tr. karıca+lı), Kılıççı(Tr. kıl-ıç+çı), Kulcak(Tr. kul+cak), Kuruca(Tr. kuru+ca), Mağalcık(Ar. mağara+cık), Söğütlü(Tr. söğüt+lü), Tatlıca(Tr. tat-lı+ca), Tıkızlı(Tr. tık-ız+lı), Uyanık(Tr. uyu-an+ık), Yapraklı(Tr. yaprak+lı), Yaramış(Tr. yara-mış), Balcılar(Tr. bal+cı+lar), Boyuncuk(Tr. boyun+cuk), Çiçekli(Tr. çiçek+li), Çöğürlü(Tr. çöğür+lü), Derecik(Far. dere+cik), Dilimli(Tr. dilim+li), Eğirmeç(Tr. eğ-ir-meç), Elçiler(Tr. el+çi+ler), Erencik(Tr. er-en+cik), Güdümlü(Tr. güd-üm+lü), İçmeler (Tr. iç-me+ler), Kalecik (Merkez) (Ar. kale+cik), Kalecik (Varto)(Ar. kale+cik), Kıyık(Tr. kıyı+k), Kumluca(Tr. kum+lu+ca), Mescitli(Ar. mescit+li), Meşecik(Far. meşe+cik), Nadaslık(Yun. nadas+lık), Soğucak(Tr. soğuk+cak), Suluca(Tr. su+lu+ca), Tabanlı(Tr. taban+lı), Tüten(Tr. tüt-en), Yarpuzlu(Tr. yarpuz+lu), Yazla(Tr. yaz+la), Yörecik(Tr. yöre+cik), Boyalı(Tr. boya+lı), Boylu(Tr. boy+lu), Çaltılı(Tr. çaltı+lı), Çaylar(Tr. çay+lar), Dağcılar(Tr. dağ+cı+lar), Değerli(Tr. değ-er+li), Derince(Tr. derin+ce), Doğanca(Tr. doğ-an+ca), Esenler(Far. esen+ler), Görgü(Tr. gör-gü), İçmeler(Tr. iç-me+ler), Kayalık(Tr. kaya+lık), Kaynarca(Tr. kayna-r+ca), Köprücük(Tr. köprü+cük), Kuşluk(Tr. kuş+luk), Ocaklı(Tr. ocak+lı), Oğlakçı(Tr. oğlak+çı), Omcalı(Tr. omça+lı), Otaç (Tr. ota-ç), Ölçekli(Tr. ölç-ek+li), Özenç(Tr. özen-ç), Sağlık (Tr. sağ+lık), Sağlıcak(Tr. sağ+lık+cak), Sanlıca(Tr. san+lı+ca), Sazlıca(Tr. saz+lı+ca), Sarmaşık(Tr.Sar-ma+f(ş)ık), Savaşçılar (Tr. sav-aş+çı+lar), Taşçı(Tr. taş+çı), Tuzlu(Tr. tuz+lu), Yamaç (Tr. yama-ç), Yayıklı(Tr. yay-ık+lı), Yayla (Tr.yay+la), Yılanlı(Tr. yılan+lı)

2.3.Birleşik ad şeklinde kurulmuş köy adları

2.3.1.Tamlama şeklinde kurulan birleşik adlı köy adları

2.3.1.1.Belirtisiz isim tamlaması şeklinde kurulan yer adları

Ağılbaşı(Tr.+Tr., ağıl+baş), Alaniçi (Tr.+Tr., alan+iç), Arpayazı(Tr.+Tr., arpa+yaz), Ağaçaltı (Tr.+Tr., ağaç+alt), Armutkaşı (Tr.+Tr., armut+kaş), Bağiçi (Far.+Tr. bağ+iç), Balotu (Tr.+Tr., bal+ot), Değirmensuyu (Tr.+Tr., değirmen+su), Gölyanı (Tr.+Tr., göl+yan), Gündüzü (Tr.+Tr., gün+düz), Günyurdu (Tr.+Tr., gün+yurt), Gülkoru (Far.+ Tr., gül+koru), Koyunağılı (Tr.+Tr.,

koyun+ağıl), Köprüyolu (Tr.+Tr., köprü+yol), Meşeiçi (Far.+Tr., meşe+iç), Dağdibi (Tr.+Tr., dağ+dip), Gökyazı (Tr.+Tr., gök+yaz), Çınarardı (Far.+Tr. Çınar+art), Dereiçi (Far.+Tr., dere+iç), Konakdüzü (Tr.+Tr., konak+düz), Oğulbalı (Tr.+Tr., oğul+bal), Pınarüstü (Tr.+Tr., pınar+üst), Sazlıkbaşı (Tr.+Tr., sazlık+baş), Gölağılı (Tr.+Tr., göl+ağıl),Bademözü (Far.+Tr., badem+öz), Hanoğlu (Far.+Tr., han+oğul), Laladağı (Far.+Tr., lala+dağ), Muratkolu (Ar.+Tr., murat+kol), Sırtdüzü (Tr.+Tr., sırt+düz), Çatbaşı (Tr.+Tr., çat+baş), Ekindüzü (Tr.+Tr. ekin+düz), Eralanı (Tr.+Tr., er+alan), Kıyıbaşı (Tr.+Tr., kıyı+baş), Suboyu (Tr.+Tr.,su+boy), Sudurağı (Tr.+Tr., su+durak), Çayçatı (Tr.+Tr., çay+çat), Çayıryolu (Tr.+ Tr., çayır+yol), Çayönü(Tr.+Tr., çay+ön), Çobandağı (Far.+Tr., çoban+dağ), Dutözü (Far.+Tr., dut+öz), Eryurdu (Tr.+Tr., er+yurt), Gelintaşı(Tr.+Tr., gelin+taş), Hüseyinoğlu (Ar.+Tr., Hüseyin+oğul), Koçyatağı(Tr.+Tr., koç+yatak), Teknedüzü (Tr.+Tr., tekne+düz) İnardı(Tr.+Tr., in+art), Samanyolu(Tr.+Tr., saman+yol), Yazbaşı(Tr.+Tr., yaz+baş), Yokuşbaşı(Tr.+Tr., yokuş+baş)

2.3.1.2.Sıfat tamlaması şeklinde kurulan köy adları

Acarkent (Tr.+Soğd., acar+kent), Adaksu (Tr.+Tr., adak+su), Akalan (Tr.+Tr., ak+alan), Akçaarmut (Tr.+Far., akça+armut), Akçakaynak (Tr.+Tr., akça+kaynak), Akçatepe (Tr.+Tr., akça+tepe), Akkonak (Tr.+Tr., ak+konak), Akören (Tr.+Tr., ak+ören), Akpınar (Tr.+Tr., ak+pınar), Aktuzla (Tr.+Tr., ak+pınar), Akyıldız (Tr.+Tr., ak+yıldız), Alabalık (Tr.+Tr., ala+balık), Alagün (Tr.+Tr., ala+gün),Altınoluk (Tr.+Tr., altın+oluk), Alyar (Tr.+Tr., al+yar), Aradere (Tr.+Tr., ara+dere), Arakonak (Tr.+Tr., ara+konak), Arıköy (Tr.+Far., arı+köy),Arslankaya (Tr.+Tr., arslan+kaya), Aşağıalagöz (Tr.+Tr.+Tr., aşağı+ala+göz) Aşağıbüklü (Tr.+Tr., aşağı+büklü), Aşağıhacıbey (Tr.+Ar.+Tr., aşağı+hacı+bey), Aşağıkıcık (Tr.+Tr., aşağı+kıcık), Aşağısızma (Tr.+Tr., aşağı+sızma),Aşağıüçdam (Tr.+Tr.+Tr., aşağı+üç+dam), Aşağıyongalı Tr.+Tr., aşağı+yongalı), Aynalıhoca (Tr.+Far.,aynalı+hoca), Bahçeköy (Far.+ Far., bahçe+köy), Balkaya (Tr.+Tr., bal+kaya), Baltaş (Tr.+Tr., bal+taş), Başkent (Tr.+Soğd., baş+kent), Beşçatak (Tr.+Tr., beş+çatak), Beşdam (Tr.+Tr., beş+dam), Beşparmak (Tr.+Tr., beş+parmak),Beypınar (Tr.+Tr., bey+pınar), Beşikkaya (Tr.+Tr., beşik+kaya), Bostankaya (Far.+Tr., bostan+kaya), Bostankent (Far.+Soğd., bostan+kent), Boyçapkın (Tr.+Tr., boy+çapkın), Boyundere (Tr.+Tr., boyun+dere), Bozbulut (Tr.+Tr., boz+bulut), Buzlugöze (Tr.+Tr., buzlu+göze), Cevizlidere (Ar.+Tr., cevizli+dere), Çalıdere (Tr.+Tr., çalı+dere), Çayırdere (Tr.+Tr., çayır+dere), Çukurbağ (Tr.+Far., çukur+bağ), Dallıöz (Tr.+Tr., dallı+öz), Demirkapı (Tr.+Tr., demir+kapı), Dereyurt (Tr.+Tr., dere+yurt), Diktepeler (Tr.+Tr., dik+tepeler), Dirimpınar (Tr.+Tr., dirim+pınar), Doğantaş (Tr.+Tr., doğan+taş), Doğantepe (Tr.+Tr., doğan+tepe), Dokuzpınar (Tr.+Tr., dokuz+pınar), Dolabaş, (Tr.+Tr., dola+baş), Dönertaş (Tr.+Tr., döner+taş), Dumlusu (Tr.+Tr., dumlu+su), Durucabulak (Tr.+Tr., duruca+bulak), Durugöze (Tr.+Tr., duru+göze), Düzova (Tr.+Tr., düz+ova), Eskiyol (Tr.+Tr., eski+yol), Gölköy (Tr.+Far., göl+köy),Göltepe (Tr.+Tr., göl+tepe), Gölyayla (Tr.+Tr., göl+yayla), Göztepe (Tr.+Tr., göz+tepe), Gülçimen (Far.+ Tr., gül+çimen), Gültepe(Far.+ Tr., gül+tepe), Gümüşpınar (Tr.+Tr., gümüş+pınar), Gümüşali (Tr.+Ar., gümüş+ali), Güzelbaba (Tr.+Tr., güzel+baba), Güzeldere (Tr.+Tr., güzel+dere), Güzelkent (Tr.+Soğd., güzel+kent), Haretpınar (Ar.+Tr., hasret+pınar), Ilıcaköy (Tr.+Far., ılıca+köy), İçboğaz (Tr.+Tr., iç+boğaz), İçboğaz (Tr.+Tr., iç+boğaz), İlbey (Tr.+Tr., il+bey), İyikomşu (Tr.+Tr., iyi+komşu), Kadıköy (Ar.+Far., kadı+köy), Karaağıl (Tr.+Tr., kara+ağıl), Karaali (Tr.+Ar., Kara+ali), Karabey (Tr.+Tr., kara+bey), Karaburun (Tr.+Tr., kara+burun), Karacaören (Tr.+Tr., karaca+ören), Karahasan (Tr.+Ar., kara+hasan), Karakale (Tr.+Ar., kara+kale), Karakaya (Tr.+Tr., kara+kaya), Karakoç (Tr.+Tr., kara+koç), Karaköprü (Tr.+Tr., kara+köprü), Karaköy (Tr.+Fr., kara+köy), Karakuyu (Tr.+Tr., kara+kuyu), Karakütük (Tr.+Tr., kara+kütük), Karameşe (Merkez) (Tr.+Far., kara+meşe), Karameşe (Varto) (Tr.+Far., kara+meşe), Karapınar (Tr.+Tr., kara+pınar),

Karlıdere (Tr.+Tr., karlı+dere), Kartaldere (Tr.+Tr., kartal+dere), Kayalıdere (Tr.+Tr., kayalı+dere), Kaylıkale (Tr.+Ar., kayalı+kale), Kayalısu (Tr.+Tr., kayalı+su), Kayaşık (Tr.+ Fran., kaya+şık), Kaygıntaş (Tr.+Tr., kaygın+taş), Kazgöl (Tr.+Tr., kaz+göl), Keçidere (Tr.+Tr., keçi+dere), Kırkgöze (Tr.+Tr., kırk+göze), Kıryaka (Tr.+Tr., kır+yaka), Kızılyusuf (Tr.+Ar., kızıl+Yusuf), Kocatarla (Tr.+Tr., koca+tarla), Koçali (Tr.+Ar., koç+ali), Kumlukıyı (Tr.+Tr., kumlu+kıyı), Kutlugün (Tr.+Tr., kutlu+gün), Küçüktepe (Tr.+Tr., küçük+tepe), Mercimekkale (Far.+Ar., mercimek+kale), Mezraaköy (Ar.+Far., mezra+köy), Mollababa (Ar.+Tr., molla+baba), Mollabaki (Ar.+Ar., molla+baki), Molladavut (Ar.+ Ar., molla+davut), Molladerman (Ar.+Ar., molla+derman), Mollakent (Ar.+ Soğd., molla+kent), Odaköy (Tr.+Far., oda+köy), Okçuhan (Tr.+Far., okçu+han), Onpınar (Tr.+ Tr., on+pınar), Ortakent (Tr.+ Soğd., orta+kent), Örenkent (Tr.+Soğd., ören+kent), Örenşar (Tr.+Far., ören+şar), Özdilek (Tr.+Tr., öz+dilek), Özkonak (Tr.+ Tr., öz+konak), Sarıbahçe (Tr.+Far., sarı+bahçe), Sarıdal (Tr.+Tr., sarı+dal), Sarıdavut (Tr.+ Ar., sarı+davut), Sıradere (Tr.+ Tr., sıra+dere), Şenoba (Tr.+ Tr., şen+oba), Taşdibek (Tr.+ Tr., taş+dibek), Taşlıyayla (Tr.+Tr., taşlı+yayla),Taşoluk (Tr.+Tr., taş+oluk), Tekyol (Tr.+Tr., tek+yol), Tepeköy (Tr.+Far., tepe+köy), Toprakkale (Tr.+ Ar., toprak+kale), Ulukaya (Tr.+Tr., ulu+kaya), Ulusırt (Tr.+ Tr., ulu+sırt), Ulusu (Tr.+Tr., ulu+su), Üçbulak (Tr.+Tr., üç+bulak), Üçdere (Tr.+Tr., üç+dere), Üçevler (Tr.+Tr., üç+evler), Üçsırt (Tr.+Tr., üç+sırt), Üçtepe (Tr.+Tr., üç+tepe), Yarkaya (Tr.+Tr., yar+kaya), Yarlısu (Tr.+Tr., yarlı+su), Yedikavak (Tr.+Tr., yedi+kavak), Yedipınar (Tr.+Tr., yedi+pınar), Yeşildal (Tr.+Tr., yeşil+dal), Yeşilpınar (Tr.+Tr., yeşil+pınar), Yoncalıöz (Tr.+Tr., yoncalı+öz), Yukarıhacıbey (Tr.+Ar.+Tr., yukarı+hacı+bey), Yukarıkıcık (Tr.+Tr., yukarı+kıcık), Yukarısızma (Tr.+ Tr., yukarı+sızma), Yukarıüçdam (Tr.+Tr.+Tr., yukarı+üç+dam), Yukarıyongalı (Tr.+Tr., yukarı+yongalı), Yücetepe (Tr.+Tr., yüce+tepe), Zorabat (Tr.+Far., zor+abat)

2.3.2.Sıfat-fiil kalıbı şeklinde kurulan köy adları

Cankurtaran (Far.+Tr., can+kurtar-an), Şehitveren (Ar.+Tr., şehit+ver-en), Böğürdelen (Tr.+Tr. böğür+del-en), Yünören(Tr.+Tr. yün+ör-en), Çiçekveren (Tr.+Tr. çiçek+ver-en), Yurtseven (Tr.+Tr. yurt+sev-en), Aydoğan (Tr.+Tr. ay+doğ-an),Tandoğan (Tr.+Tr. tan+doğ-an), Gündoğan (Tr.+Tr. gün+doğ-an), Muratgören (Ar.+Tr. murat+gör-en), Suvaran (Tr.+Tr. su+var-an), Sürügüden (Tr.+Tr. sürü+güt-en), Yelalan (Tr.+Tr. yel+al-an), Erdoğan (Tr.+Tr. er+doğ-an), Kayadelen (Tr.+Tr. kaya+del-en), Yurttutan (Tr.+Tr. yurt+tut-an), Günbatmaz (Tr.+Tr. gün+bat-maz)

2.3.3.İsnat grubu kalıbında kurulan köy adları

Adıvar(Tr.+Tr., ad+var), Alnıaçık (Tr.+Tr., alın+açık)

2.3.4.Ad+çekimli fiil şeklinde kurulan köy adları

Çaygeldi (Tr.+Tr., çay+gel-), Hoşgeldi (Far.+Tr., hoş+gel-), Haksever (Ar.+Tr., hak+sev-), Ünaldı (Tr.+Tr., ün+al-), Yolgözler (Malazgirt) (Tr.+Tr., yol+gözle-), Yolgözler (Korkut) (Tr.+Tr., yol+gözle-), Ağaçkorur (Tr.+Tr., ağaç+koru-)

2.3.5. Unvan grubu şeklinde kurulan köy adları

Hasanpaşa (Ar.+Far., Hasan+paşa), Oğuzhan(Tr.+Tr., oğuz+han), Tatargazi (Tr.+Ar., Tatar+gazi)

2.4.Tasnif dışında kalan köy adları

Alican, Aligedik , Alikalkan, Bilala,Nurettin, Selekutlu

Sonuç

Leksik-semantik sınıflandırma	Köy adı sayısı	Yüzdeliği
Kişi adları ile kurulan köy adları	15	4,09%
Aile bireyleri (akrabalık) adları ile kurulan köy adları	3	0,82%
Rütbe, mevki ve unvan adları ile kurulan köy adları	18	4,90%
İnsan bedeni kısımları adları ile kurulan köy adları	8	2,18%
Yiyecek adları ile kurulan köy adları	5	1,36%
Araç- gereç, giyim-kuşam ve eşya adlı köy adları	11	3,00%
Savaş kavramı ile oluşan köy adları	2	0,54%
Yapı adlarına dayalı köy adları	19	5,17%
İnsanı ilgilendiren sıfatlar ile kurulan köy adları	8	2,18%
Meslek adları ile kurulan köy adları	9	2,45%
Hayvancılık faaliyetleri ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları	3	0,82%
Tarıma ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları	10	2,72%
Sosyal hayat ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları	2	0,54%
Arzu ve dilek ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları	9	2,45%
Dinî inançlarla ilgili kavramlarla kurulan köy adları	8	2,18%
Doğrultu ile ilgili kavramlarla kurulan köy adları	19	5,18%
Coğrafi terim ve coğrafi terim niteliğindeki sözcüklerle kurulan köy adları	22	5,99%
Coğrafi nesnenin iç ve dış görünümüne göre kurulan köy adları	19	5,17%
Maden adları ile kurulan köy adları	3	0,82%
Su adları ile kurulan köy adları	33	8,99%
Sayı adları ile kurulan köy adları	14	3,81%
Renk adları ile kurulan köy adları	33	8,99%
Bitki adları ile kurulan köy adları	36	9,81%
Hayvan adları ile kurulan köy adları	16	4,36%
Bir olaya bağlı olarak oluşan köy adları	19	5,18%
Zaman adları ile kurulan köy adları	12	3,27%
Tasnif dışında kalan köy adları	11	3,00%
Toplam köy adı	367	100,00%

Muş köy adlarının leksik-semantik sınıflandırılmasında genel olarak çevrenin çeşitli özellikleri dikkate alınarak adlandırma yoluna gidilmiştir. Bu adlandırmada renk ve bitki adları diğer adlandırmalara nazaran daha fazla tercih edilmiştir. Bitki ve renk adlarının yaygın bir şekilde kullanımı Muş ilinin bitki

örtüsü ve ikliminin bölgede yaşayan insanlar üzerindeki etkisinin bir sonucudur. Su ile ilgili adlar, coğrafi terim veya coğrafi terim niteliğindeki adlar ile coğrafi nesnelerin iç ve dış özelliklerini yansıtan adların bitki ve renk adları kadar olmasa da diğer adlandırmalardan daha fazla tercih edilmesi de Muş köy adlarında coğrafi faktörlerin ön planda olduğunu gösteren diğer bir göstergedir.

Standart dilde olmayan lakin halk ağzında kendini muhafaza eden; *eğirmeç,* (yün eğirmede kullanılan araç), *kepenek* (çoban elbisesi), *kulcak* (elbise üstünde kola takılan bez), *kolan*(bir tür ince kuşak) gibi bazı adların Muş köy adlarına kaynaklık ettiği görülmüştür. Söz konusu adlar, hızla gelişen teknoloji ve her geçen gün artan kentleşmeyle birlikte kaybolmaya yüz tutmuş bazı araç-gereç ve giyim kuşam malzeme adlarıdır. Bu durum bölgede ağızlarda yer alan söz varlıklarının da köy adıyla yaşatılması açısından önemlidir.

Muş ilinde yukarı-aşağı gibi doğrultu adlarının da sıklıkla köy adlarında tercih edilmesi; kan davası ve artan nüfusa bağlı olarak tarım ve hayvancılık faaliyetleri için yeni yerleşim yerleri ihtiyacı gibi çeşitli sebeplerle bazı köylerin zaman içinde bölündüğünü göstermesi açısından önemlidir. Bu yeni yerleşim yerleri önce mezra daha sonra büyüyerek köy statüsüne geçmektedir. Bu durum ileriki zamanlarda mevcut bazı köy adlarının başına doğrultu adının eklenmesi şeklinde değişeceğini göstermesi açısından önemlidir.

Yapısı bakımından Muş köy adlarının büyük çoğunluğu, birleşik ad yapısındadır. Adlandırmada birleşik adların oranı yaklaşık yüzde 69 olup sıfat tamlaması yapısında kurulan adlar bu oranın büyük kısmını oluşturmaktadır. Bu da Muş ili sınırları içerisinde bulunan köy adlarının Türkçe köy adlarında görülen sıfat tamlaması kullanım sıklığıyla örtüştüğünü göstermektedir. Muş köy adlarında türemiş köy adlarının oranı ise yüzde yaklaşık 27 olup Türkçenin en işlek ve çok işlevsel eklerinden biri olan addan ad türeten *+lI* ekinin Muş'ta köy adı oluşturmada en çok tercih edilen ek olduğu görülmüştür. Türemiş yapılı köy adlarının yaklaşık olarak yüzde 40'lık diliminde bu ek tercih edilmiştir. Bu ek dışında küçültme ekleri olan *+cAk, +cAğIz,+cIk, +Ik* eklerinin türemiş köy adı oluşturmadaki payı yaklaşık olarak yüzde 13 civarındadır. Adlara gelerek meslek adları oluşturan *+CI* ve *+lAr* çokluk ekiyle genişletilerek yer adları oluşturan *+CIlAr* eki ile oluşturulan köy adlarının oranı ise yüzde 10 civarındadır. Yer adı oluşturmada Türkçede en sık kullanılan eklerden biri olan *+lIk* ekinin ise yer adı oluşturmada zikredilen eklere nazaran Muş köy adlarında çok az tercih edildiği görülmüştür.

Muş köy adlarının köken bakımından büyük çoğunluğunun Türkçe adlar ile kurulmuş olduğu görülmüştür. Birleşik yapılı köy adlarında bulunan her ad farklı bir sözcük olarak değerlendirilerek yapılan oranlamada sözcüklerin yaklaşık olarak yüzde 85'lik diliminin Türkçe, yüzde 8'lik diliminin Farsça, yüzde 6'lık diliminin ise Arapça kökenli adlardan oluştuğu görülmüştür.

Kaynakça

Acıpayamlı, O. (1992). Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi. *IV. Milletlerarası Halk Kültürü Kongresi Bildirileri,* Ankara, Türkiye.

Açıkel, A. (2003). Artukabad Kazası Yer Adları (1455-1600). *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 20(2),* 181-202.

Akar, A. (2006). Renge Bağlı Yer Adlandırmalarında Muğla Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(20),* 51-63.

Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil: ana çizgileriyle dilbilim*. (7. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alkaya, E. (2001). Türklerde Ad Verme Geleneği ve Kişi Adları. *Türk Kültürü, XXXIX(459),* 442-448.

Alkayış, M. F. (2007). *Türkiye Türkçesinde Bitki Adları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kayseri Erciyes Üniversitesi.

Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük Türleri.* Papatya Yayıncılık.

Aydın, E. (2002). Türk Dilinde Zaman Adları. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Aydın, E. (2008). Şine Usu Yazıtında Hayvan Adlarıyla Kurulmuş Yer Adları Üzerine İncelemeler. *Turkish Studies, International TurkishStudies 3(1),* 202-208.

Başkan, Ö. (1970). Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 18:* 237-251.

Bayat, F. (2008). Dini-Mitolojik Bağlamda Etnik Adlanma ve Boy Adlarının Kökeni Meselesi. *Journal Of Turkısh Lınguıstıcs 2.1*, 67-75.

Çakar, E. (2000). Haleb Sancağında Türkçe Yer Adları. *Otam, 11*, 83- 107.

Çildam, S. Y. (2019). Toponomi (yer adları) Açısından Siirt'te Mahalle Adları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 23(4)* 1443-1458.

Çoşar, A. M. (2008). Bir Adlandırma Öğesi Olarak Organ Adları. *Electronic Turkish Studies* 3(4), 1049-1079.

Eren, H. (1966). Yer Adlarımızın Dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 13*, 155-165.

Eser, M. (2014). Selçuklular Döneminde Muş ve Çevresi. *Electronic Turkish Studies 9(1)*, 185-207.

Gömeç, S. (2009). Divanü Lûgat-İt-Türk'de Geçen Yer Adları. *Tarih Araştırmaları Dergisi 28 (46)*, 1-34.

Gülensoy, T. (1998). Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış. *Folkloristik, Dursun Yıldırım Armağanı* 41-48.

Kaplan, H. (2016). Mahallî Şairin Mahallî Coğrafyası: Kütahyalı Rahîmi'nin Şiirlerinde Yer Adları. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 17,* 121-172.

Karakuş, İ. (1994). Türkçe Ad Bilim (onomastik)'de hayvan adları. *Erdem* 9(27), 1143-1152.

Kütükoğlu, M. S. (2012). Osmanlıdan Günümüze Yer Adları. *Belleten 76 (275)*, 147-166.

Naci, H. & Nihal, A. (1928). Anadolu'da Türklere Ait Yer İsimleri. *Türkiyat Mecmuası 2,* 243-260.

Önal, A. G. & Şenel. M. (2016). Yer Adları (Toponimi) Açısından Divanü Lûgati't-Türk. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi 32 (32)*, 64-74.

Özgül, O. (2015). Çoruh ve Kür Vadisinde Kimmer-İskit Yer Adları. *Belgü 2*, 159-179.

Şahin, İ. (2013). Türkiye Yeradbiliminde Terim ve Tür Sınıflandırması Sorunları. *Avrasya Terim Dergisi 1 (1)*, 45-58.

Şahin, İ. (2015). *Adbilim.* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Telli, B. (2018). Yer Adları Üzerine Bir Değerlendirme: Adıyaman İli Gölbaşı İlçesi Örneği. *Electronic Turkish Studies 13 (12)*, 507-526.

Turan, S. (2009). Necati Beğ'in Şiirlerinde Yer Adları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 20*, 135-154.

Uğurlu, M. (2007). Türkçe Yer Adları. *Günlükbaşı. Journal of Academic Studies 9(34),* 129-137.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü.* Vol. 471. Türk Dil Kurumu Yayınları

Yağmur, Ö. (2014). Höbek Köyü Yer Adları Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi 49 (49)*, 243-264.

Yakupoğlu, C. (2008). Selçuklu ve Beylikler Dönemi Kastamonu Yer Adları: Meyve İle İlgili Olanlar. *Tarih İncelemeleri Dergisi 23(2)*, 159-184.

Yavuz, S. & Şenel M. (2013). Yer Adları (Toponim) Terimleri sözlüğü. *Electronic TurkishStudies 8 (8),* 2239-2254.

43. *A'mâk-ı Hayâl* romanında "Mise En Abyme"[1]

Esengül SAĞLAM CAN[2]

Nihayet ARSLAN[3]

APA: Sağlam Can, E. & Arslan, N. (2022). *A'mâk-ı Hayâl* romanında "Mise En Abyme". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 722-734. DOI: 10.29000/rumelide.1222105.

Öz

Arma biliminde, büyük bir kalkanın içindeki aynı nişanı taşıyan daha küçük kalkanı tarif etmek için kullanılan "mise en abyme"in kelime anlamı "sonsuz bir uçuruma koymak"tır. *Mise en abyme*'i, hanedan armalarının görsel düzenlenişindeki yansıma ve derinlik etkisinden ilham alarak edebiyata kazandıran André Gide, kavramın çerçevesini "resim içinde resim" ve "oyun içinde oyun" gibi farklı bağlamlarla genişletmiş, *Kalpazanlar* romanında edebî bir teknik olarak *mise en abyme*'e örnekler sunmuştur. Roman sanatına yeni açılımlar kazandırmak isteyen Gide'in bütünü temsil eden/yansıtan daha küçük birimleri anlatıya yerleştirmesi ve romanın yazılış sürecini bir tema olarak kurguya dâhil etmesi Yeni Romancılar ile postmodernist yazarların edebî görüşlerini de etkilemiştir. Claude-Edmonde Magny, Lucien Dällenbach ve Marcus Snow gibi pek çok araştırmacının çalışmaları ise *mise en abyme*'in farklı karakteristik özelliklerinin ortaya çıkmasını ve kavramsal çerçevesinin genişlemesini beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada, Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi'nin *A'mâk-ı Hayâl* romanında, edebî bir terim olarak *mise en abyme*'in izi sürülmüş, yapısı ve muhtevası itibariyle helezonik bir düzene sahip olan romandaki mikro yapıların makro yapıyla bağlantısı incelenmiştir. İç huzurunu arayan Râci'nin içine düştüğü inanç buhranından kurtulmak üzere çıktığı hakikat yolculuğunu anlatan roman; yansıma, tekrarlama, benzeme ve parça-bütün ilişkisi kurma gibi *mise en abyme*'in farklı özellikleri göz önünde bulundurularak ele alınmış, Ahmed Hilmi'nin, *A'mâk-ı Hayâl*'in merkezine/kalbine yerleştirdiği yapılar çözümlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Mise en abyme, André Gide, *Kalpazanlar,* Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi, *A'mâk-ı Hayâl*

"Mise En Abyme" in *A'mâk-ı Hayâl*

Abstract

In heraldry "mise en abyme" is described as a smaller shield bearing the same ensign inside the big one, and it literally means "to put in the infinite abyss". André Gide introduced *mise en abyme* to literature inspired by the effect of reflection and depth in the visual arrangement of heraldic. He expanded the framework of the concept with different contexts of "picture within a picture" and "play within a play" and provided examples of *mise en abyme* as a literary technique in his novel *The Counterfeiters*. Gide's placement of smaller units representing/reflecting the whole in the narrative and his inclusion of the process of writing the novel as a theme in the fiction also influenced the

[1] Bu çalışma, Esengül Sağlam Can'ın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Nihayet Arslan'ın danışmanlığında hazırlamış olduğu "Türk Romanında Başlangıçlar ve Sonlar" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak kaleme alınmıştır.

[2] Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), esengulsaglam@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3614-0219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222105]

[3] Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), nihayet.arslan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2459-2891

literary views of the New Novelists and postmodernist writers. The works of many researchers such as Claude-Edmonde Magny, Lucien Dällenbach and Marcus Snow have brought about the emergence of different characteristics of *mise en abyme* and the expansion of its conceptual framework. In this study, the traces of the term *mise en abyme* in Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi's novel *A'mâk-ı Hayâl*, are followed. The connection between microstructures and macrostructure in the novel, showing a helispherical organisation in terms of its form and content, has been analyzed. The novel, telling the story of Râci's journey to the truth to get rid of the crisis of faith into which he falls, is analyzed by considering the different features of *mise en abyme* such as reflection, repetition, resemblance and a part-whole relationship. The structures setting by Ahmed Hilmi in the centre/heart of *A'mâk-ı Hayâl* are analyzed.

Keywords: Mise en abyme, André Gide, *The Counterfeiters*, Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi, *A'mâk-ı Hayâl*

Giriş

II. Meşrutiyet Devrinin önemli fikir adamlarından biri olan Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi, *A'mâk-ı Hayâl* romanını Osmanlı toplumunda yeni yeni görülmeye başlanan materyalist dünya görüşüne karşı bir cevap olarak kaleme almıştır. Yaratılışın gayesi, ruh ve kâinatın sırrı gibi felsefî meseleleri araştırarak maddeci görüşün sığlığını ve insanı mutluluğa ulaştırmaktaki yetersizliğini ortaya koymayı amaçlayan Ahmed Hilmi, kâinatta olup bitenlerin anlamlandırılabilmesi için "vahdet-i vücûd" fikrinin iyi bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. *A'mâk-ı Hayâl*, yazarın muhayyile zenginliğinin yanında felsefe ve tasavvuf hakkındaki bilgi birikimini göstermesi ve fikirlerini yansıtması bakımından da Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. (Birinci 1989: 555-556)

Eserin kahramanları, hakikat arayışındaki Râci ve ona hakikati bulma yolunda kılavuzluk eden Aynalı Baba'dır. Dindar bir aileye mensup olan Râci, mükemmel derecede iyi bir eğitim görmüştür. Ancak devre hâkim olan Batı tesiri nedeniyle tüm değer ve inançlarından kopmuş genç bir aydın olarak hayatını sürdürmektedir. Bildiği her şeyi hakiki anlamda bilmediğini fark etmesi üzerine şüpheye düşerek büyük bir buhranın içine girmiştir. Hakikati bulmak için çeşitli arayışlarda bulunan Râci, tatmin edici cevaplar bulamayarak bir sonuca ulaşamadığı için kendisini sefahat âlemine teslim etmiştir. Günün birinde şehrin mezarlığında küçük bir kulübede yaşayan ve kendini meczup kıyafetleriyle gizleyen bir mürşitle, Aynalı Baba ile tanışır. Bu tanışmanın ardından Aynalı Baba; ruh ve madde âlemleri hakkındaki şüphelerinden bahseden Râci'nin hakikati bulma gayesiyle çıktığı manevi yolculukların kılavuzu olur. Çerçeve yapının bu şekilde teşekkül ettiği eser Birinci Kitap ve İkinci Kitap başlıklı iki bölüme ayrılmaktadır. Râci'nin, hayalin derinliklerine doğru yaptığı yolculukları anlatan sembolik ve alegorik mahiyetteki hikâyeler ise dış yapının çevrelediği iç anlatıları oluşturmaktadır.

Ahmed Hilmi, romanın yapı taşlarını başlangıçtan sona kadar büyük bir titizlikle örmüş, gerçek ile hayalin, varlık ile yokluğun, "çerçeve ile iç"in birbirini bütünlediği çok katmanlı bir anlatı zemini oluşturmuştur. Romanın başlangıç bölümünde büyük bir umutsuzluk içindeki Râci'nin önce Buda ile daha sonra iki meczupla karşılaştığı sahneler sembolik açılımlarıyla romanın kurgu ve muhtevasını mikro ölçekte bir ayna gibi yansıtma görevini üstlenmiştir. Aynalı Baba'nın kıyafetine yapıştırdığı ayna parçalarının, yüzünü ona dönen Râci'yi ve beraberinde okuru yansıttığı gibi çerçeve hikâyede yer alan bu sahneler de Aynalı Baba ve Râci arasındaki münasebeti tekrar eden kalıplar olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan Râci'nin hayallerinin sıralanışındaki helezonik yapı bir sonsuzluk yanılsaması oluşturarak hayalin derinliklerine doğru yapılan yolculuğun yinelenebilirliğini vurgulamaktadır. Bahsi geçen tüm bu

unsurların romanın bütünü içerisindeki önemi üzerine düşünüldüğünde ise *mise en abyme* tekniği uygun bir anahtar olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir terim olarak edebiyat eleştirisine André Gide'in kazandırdığı *mise en abyme*, "bir yapıtın içine aldığı, yapıtın tümüyle benzerlik ilişkisi kuran bölüm" şeklinde tanımlanmaktadır. Anlatı içinde anlatı, gerçeklikle kurmaca arasındaki ilişkiyi ayna yansıması biçiminde değiştirerek birincil derecede önemli olayların özel bir şekilde okunmasını sağlamakta, mikro anlatılar ile makro anlatılar arasındaki ilişkinin çözümlenmesi okur için yeni açılımlar yaratmaktadır. (Kıran & Kıran 2011: 349-350) Bir romanda *mise en abyme* tekniğinin varlığını tespit etmek, parça ile bütün arasındaki organik bağı somutlaştırarak anlatıyı oluşturan farklı katmanların anlamlandırılmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Ahmed Hilmi'nin *A'mâk-ı Hayâl* romanını *mise en abyme* perspektifiyle okumak ve romanı zenginleştirerek anlam alanının genişlemesini sağlayan mikro yapıları çözümlemektir.

A'mâk-ı Hayâl üzerine

Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi (1862/3-1914), II. Meşrutiyet Döneminin önde gelen fikir adamlarından biridir. Siyasetin yanı sıra felsefe, tasavvuf ve tarih ile de iştigal eden Ahmed Hilmi, şiir, tiyatro ve roman türündeki kalem faaliyetleriyle edebiyat sahasında da adından söz ettirmiştir. Yazılarında Batı taklitçiliğine karşı çıkmış, bilhassa Tanzimat Döneminde başlayan modernleşme hareketi ile Osmanlı-İslam kültür ve kurumları arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir. (Uçman 2010: 424) Yazarın, temel yapısı varlık ile yokluk, diğer bir ifadeyle ilahi olan ile beşerî olanın çatışması üzerine kurulu olan *A'mâk-ı Hayâl* adlı eseri (1908), dinî ve metafizik konuların farklı ve olumlu bir şekilde ele alınıp işlendiği ilk roman olma özelliğine sahiptir. (Koçak 2021) *A'mâk-ı Hayâl*; Buda, Zerdüşt, Aristo gibi önemli şahsiyetleri, din ile tasavvufu, hak ile batıl dinleri, Doğu felsefesi ile Batı felsefesini, peygamberler ile filozofları İslamiyet'e uygun bir zeminde bir araya getiren/uzlaştıran Ahmed Hilmi'nin eklektik ve sentezci görüşünün edebî bir tezahürü olarak ortaya çıkmıştır:

> "*A'mâk-ı Hayâl*, felsefî, dinî-tasavvufî içeriği ve sembolik anlatımıyla Meşrutiyet dönemi romanlarının oldukça dışındadır. Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi, romanda, diğer fikrî ve ilmî eserlerindeki konuları kurmaca düzeyinde ele almış, dönemin pozitivizm, materyalizm gibi akımlarına karşılık tevhid/vahdet-i vücûdu savunmuştur. Ahmed Hilmi, romanda Hinduizm, Budizm, Zerdüştîlik ve tasavvufun vahdet-i vücûd, fenâ/ölmeden evvel ölmek, aşk gibi konularına yer vermiş, böylelikle tevhid esaslı doğu dinlerinin ortak özelliklerine dikkat çekmiştir." (Noyan 2019: 208)

A'mâk-ı Hayâl'e "Birkaç Söz" başlıklı ön sözle başlayan Ahmed Hilmi, hakikat endişesi taşıyan ve metafizik sorunlarla meşgul olan kimselerin bu eseri zevkle okuyacaklarını belirtir. Romanın kahramanı, bu milletin bir asırdır yetiştirdiği pek çok insandan yalnızca biridir: "Bu kitabı, endîşe-i hakikatle me'lûf vicdanlar, mebâhis-i nihâiyyeyi seven insanlar, zevkle okuyabilirler. Bir asırdır, bu muhit ve bu millet hayli Râciler yetiştirdi ve daha birçokları yetişecektir." (Ahmed Hilmi 2014: 23) Yazar, romanın muhtevasını oluşturan hikâyeler için "Acaba hikâye mi?" sorusunu sorarak eserin otobiyografik yönüne ya da okura bir hikâyeden daha fazlasını sunan hakikat arayışı temasına dikkat çekmek istemiştir. Bu esere rağbetin, aynı zamanda ciddi konulara rağbet etmek anlamına geldiğini ve *Hikmet* gazetesi okurlarının zaten bu ayrıcalığı taşıyan kimseler olduğunu belirten Ahmed Hilmi'ye göre *Hikmet*'in yayın hayatının devamını sağlayan tüm okurlar, hakikat endişesiyle müteessir olan binlerce hassas yüreğin varlığını millete ispat etmiştir. (Ahmed Hilmi 2014: 23)

"Râci'nin Hatırâtı" başlıklı Birinci Kitap'ın ilk bölümü olan "Aynalı Baba ile Mülâkat"ta Râci'nin yaşadığı ve yetiştiği çevre ile içine düştüğü buhran anlatılmaktadır. Bu bölümün sonunda kahramanın, Aynalı

Baba ile tanışmasının ardından kahve ve musiki eşliğinde hayallere daldığı dokuz gün, dokuz ayrı hayal, hakikat yolunda dokuz aşama olarak tertip edilmiştir. Bu hayallerde Râci, hem kendi bilincine hem de kisvesine büründüğü kişinin bilincine sahiptir. "Aynalı Baba ile Mülâkat" hayallere açılan çerçeve metnin ilk basamağını oluşturmakta ve ben-öyküsel anlatıcının geriye dönüşlerle anlattığı hatıraların kapısını aralamaktadır.

Birinci Kitap'ta, "Zirve-i Hîçî" başlıklı birinci gün, Nirvana'ya ulaşmak isteyen Râci, kendisini Buda'nın sarayında bulur, ancak arzularını yok edemediği için zirveye ulaşamaz. İkinci gün, Zerdüşt'ün sarayında Ehrimen'le Hürmüz'ün arasındaki iyi-kötü savaşının sonsuza dek devam edeceğini idrak eder. "Devr-i Dâim" başlıklı üçüncü gün, Râci, insanın yaratılış anına yolculuk yapar ve nihayetinde her şeyin başladığı noktaya döneceğini öğrenir. "Meydân-ı İmtihân, Mecma'-ı Ârifân" başlıklı dördüncü gün, arifler arasında yapılan bir imtihan sayesinde hakikati görmenin ne kadar zor olduğunu idrak eder. "Saha-i Azamet" başlıklı beşinci gün, âlemlerin sonsuzluğunun Allah'ın yüceliği karşısında bir hiç olduğunu öğrenir. "Kaf u Ankâ" başlıklı altıncı gün, bütün yaratılanların eşsiz bir sırra, aşk nuruna doğru gittiğini, bu devranın öncesiz ve sonrasız olduğunu anlar. "Ummân-ı Azamet ve Girdâb-ı Kibriyâ" başlıklı yedinci gün, ne kadar güzel olursa olsun dünyanın hep eksik olduğuna kanaat eder. "Muammâ-yı Ebedî" başlıklı sekizinci gün, yoklukla varlığın aynı manaya sahip olduğu gerçeğini kabul eder. "Mahfel-i E'âzım" başlıklı dokuzuncu gün ise, Hz. Muhammed'in başkanlık ettiği bir mecliste hakiki saadetin, hayatı olduğu gibi kabul etmekten geçtiğini anlar. Tüm bu manevi seyahatlerden sonra Râci için her şey yeni bir mana kazanır.

İkinci Kitap'ta, "Manisa Tımarhanesi" başlığı altında yer alan "Sâmi'den Râci'ye Mektup", arkadaşı Sâmi'nin Râci'den haber almak için yazdığı mektuptan oluşur. "Râci'den Sâmi'ye Mektup" ise Sâmi'nin mektubuna Râci'nin yazdığı cevabı içerir. Râci'nin tımarhanede geçirdiği günler, olgunlaşma süreci, hâlihazırdaki ruh durumu ve Aynalı Baba ile tekrar karşılaşmaları anlatıldıktan sonra kahramanın tımarhane gözlemlerini naklettiği "Hırs-ı Câh Delisi", "Çifte Hâfızlar" ve "Deliliği Akıllılığından Daha Ma'kûl Bir Deli" başlıklı bölümlere sıra gelir. İkinci Kitap, Râci'nin hayal âlemine yaptığı sekiz yolculukla devam eder. "Âb-ı Hayat"ta ölümsüzlük suyunun peşine düşen Râci, dünyanın fani olduğunu idrakle arayışının boş yere olduğunu anlar. "Hüsn ü Hayâl"de Hızır'ın rehberliğinde varlık ve yokluk âlemini seyreder. "Ebedî Hayâlet"te Olympos dağında mitolojik şahsiyetlerin konuşmalarına şahit olur ve insanın ulaşabileceği en yüksek mertebenin Nirvana, yani hiçlik olduğunu kabul eder. "Sa'y ü Ceza"da rızkın nasibe göre belli olduğunu öğrenir. "Zencîr-i Murassa"da bedeninden kurtularak uçmaya başlar ve "fenafillah"ı tecrübe eder. Altıncı hayalde bir karınca olarak beliren Râci, kâinattaki düzenin kusursuzluğu üzerine düşünür. "Leylâlı Mecnun"da "Elifin mi noktadan yoksa noktanın mı eliften çıktığı" sorusuna cevap veremeyerek henüz kemâle eremediğini anlar. "Leylâsız Mecnunlar"da ise aradığı sorunun cevabını bulur, elif ile noktanın bir olduğunu öğrenir. "Aynalı'nın Uzlet-i Ebedisi" başlıklı bölümde Aynalı Baba'nın vefatı anlatılır. Aynalı Baba'nın kulübesinde yaşamaya başlayan Râci, onun kendisine bıraktığı deftere yazdığı anılarını okur. "Saadet"te dünyada nasıl mesut olunacağı marangoz Hamdun üzerinden anlatılır. "Bir Kahve Âlemi"nde, Aynalı Baba'nın başına gelen bir olay aracılığıyla görünüşün yanıltıcı, deliliğin göreceli olduğu nakledilir. "İksîr-i Şebâb"da ise Aynalı Baba'nın genç ve ahlaksız bir kızla evlenmek isteyen iyi bir adamı nasıl uyardığı hikâye edilir.

Ali Yıldız'a göre (2014) *A'mâk-ı Hayâl*'in muhtevası, eserin şekil ve üslubunu da belirlemiştir. Madde ve ruh, varlık ve yokluk, gerçek ve hayal, somut ve soyut karşıtlığı dış dünyanın anlatımında gerçekçi, hayallerin anlatımında sembolik ve alegorik bir anlatımı gerekli kılmıştır. *A'mâk-ı Hayâl*'i geleneksel anlatılardan ayırarak romana yaklaştıran en önemli özellik ise yazarın hem dış dünyaya bakışındaki realist tutumuyla hem de hayallerin ve gerçeklerin anlatıldığı bölümlerde fert ve cemiyet hayatı ile ilgili

meselelere temas etmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda biçim ve anlatımda çerçeve yapının işlevsel kullanımının romanın öne çıkan özellikleri arasında olduğunu belirtmek gerekir:

> "*A'mâk-ı Hayâl*'i benzersiz kılan temel özellik, onun biçimi ve anlatımıyla ilgilidir. Eserde biri diğerini çevreleyen iki ana çerçeve vardır. Batılı bir tahsil gören ve bunun neticesinde şüpheye kapılıp imanını kaybeden Râci'nin Aynalı Baba'yla tanışması ve onunla olan macerası ilk çerçeveyi, Râci'nin Aynalı Baba'yla birlikte iken hayal âlemine dalması ve bu sırada başından geçenler ise ikinci çerçeveyi oluşturmaktadır. Birinci çerçeve yaşanan hayat ve onun meseleleriyle, ikinci çerçeve ise tasavvufla ilgilidir. Bu iki çerçeve, Râci'nin hakikat arayışı etrafında birleşir." (Yıldız 2014: 14)

Türk anlatı geleneğinde kahramanın gerek soyut gerekse somut yolculuklara çıkarak olgunlaşma sürecine girmesi sıklıkla tercih edilen bir izlektir. *Leyla vü Mecnun*, *Mantıku't-Tayr*, *Hüsn ü Aşk* gibi mesneviler, *Âşık Garip Hikâyesi*, *Kerem ile Aslı* gibi halk hikâyeleri ve daha pek çok anlatının çekirdeği yolculuk/seyr ü sülûk kalıbı ile şekillenmiştir. İnsani bir ihtiyacın sonucu olarak görülmesi gereken arayış izleği roman türünde de ele alınmış ve bu romanlardan biri olan *A'mâk-ı Hayâl* hakikati bulmak isteyen Râci'nin arayış yolculuğu olarak teşekkül etmiştir. "Monomit kuramı"nı yolculuk metaforu dairesinde sistemleştiren Campbell'ın "ayrılma-erginlenme-dönüş" formülasyonuna uygun olarak Râci'nin macerasının da üç temel evreden oluştuğu görülmektedir: "Bir kahraman olağan dünyadan çıkıp doğaüstü tuhaflıklar bölgesine doğru ilerler: burada masalsı güçlerle karşılaşılır ve kesin bir zafer kazanılır: kahraman bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner." (Campbell 2013: 42) Monomitik yolculuğun ilk aşamasında sıradan bir dünyada yaşayan Râci büyük bir arayış içerisindedir. Aynalı Baba Râci'yi bir maceraya davet eder ve böylece *yola çıkış* süreci başlamış olur. Bu çağrının ardında hayati önem taşıyan bir amaç, gerçekleşmesi istenen bir arzu ya da tüm bu sebepleri bütünleyen bir fenomen olarak önlenemez bir kader vardır: Râci, "şüphe ejderhalarını" alt ederek hakikati bulmak istemektedir. Râci'nin olağan dünyadan çıkıp doğaüstü tuhaflıklar alanına girmesi ve masalsı güçlerle karşılaşması ise hayaller ve rüyalar aracılığıyla gerçekleşir. Kahramanın *erginlenme* aşamasını tamamlaması için zorlu sınavlardan geçmesi gerekir; Râci, Aynalı Baba'nın yardımıyla doğaüstü yolculuğun eşiklerini bir bir aşarak erginlenme sürecini tamamlar. *Dönüş,* yolculuğun son aşamasıdır; bu evrede kahraman, yolculuk öncesinde hayatında yer alan boşlukları doldurmuş, kendini gerçekleştirerek var olmayı öğrenmiştir. Râci'nin gizemli maceralardan sonra ulaştığı insan-ı kâmil mertebesi, arayış yolculuğunda zafere karşılık gelen nihai noktadır.

Roman, bireyin hayatındaki içsel ya da dışsal dengenin sarsılması sonucunda ortaya çıkan çatışma esasına dayanan bir anlatı türüdür. *A'mâk-ı Hayâl*'de bireyleşmiş bir birey ve aynı zamanda ben-öyküsel bir anlatıcı olan Râci'nin trajik konumundan insan-ı kâmil aşamasına doğru kat ettiği yollar modern bir anlatma formu olan romanın çizdiği gerçeklik çerçevesi içine yerleştirilen sembolik ve alegorik muhteva ile desteklenmiştir. Bu çerçevede, mektup, şiir, hâtıra gibi edebî türleri roman zemininde bir araya getiren Ahmed Hilmi, kahramanın hikâyesine çok katmanlı bir derinlik kazandırabilmek için farklı unsurları romanın bütününü temsil edecek şekilde anlatıya yerleştirmiştir. Bu noktada kelime anlamı "dipsiz/sonsuz bir uçuruma koymak" olan *mise en abyme* tekniği, *A'mâk-ı Hayâl*'in çok katmanlı yapısının çözümlenmesine katkı sağlayan işlevsel bir anahtar olarak okurun farklı anlam eşiklerinden geçmesini sağlamaktadır.

Mise En Abyme nedir?

İlk olarak André Gide, hanedanlık armalarında armanın tam merkezine daha küçük bir kopyasının veya benzerinin yerleştirilmesi suretiyle oluşturulan derinlik yanılsamasından hareketle *mise en abyme*'i "sanat eseri içinde, o sanat eserinin yapısının bir temsili" olarak tanımlamıştır. Gide'in günlüğünde yer alan aşağıdaki açıklamalar edebiyat eleştirisinde *mise en abyme*'in ilk kaynağı olarak kabul edilir ve

daha sonraki tartışmalarda da temel referans noktası olarak ele alınır. Yazar, 1893 tarihli notlarında şöyle söylemektedir:

> "Bir sanat eserinde, konunun şahısların ölçüsüne göre aktarılmış olmasını görmek oldukça hoşuma gider. Hiçbir şey eseri bundan daha iyi anlatmaz ve tümünün nisbetlerini bundan daha kesin olarak açıklamaz. İşte Memling'in veya Quentin Metz'in bazı tablolarında bulunan küçük ve karanlık tümsü ayna; kendi yönünden çizilen sahnenin olup bittiği odanın içini aksettirir. Biraz farklı olarak aynı şeyi Vélasquez'in *Ménies* tablosunda da görürüz. Nihayet, edebiyatta *Hamlet*'teki komedya sahnesi ve birçok eserlerde buna benzer sahneler *Wilhelm Meister*'de kukla sahneleri veya şatodaki eğlence sahnesi gibi. *Usher'in Evinin Çöküşü'*nde Roderich'e okunan parçada ve saire... Bu örneklerden hiçbiri mutlak olarak doğru değildir. Bunlardan daha doğru olan *Defterler'*imde, *Narcisse*'imde, *Tantative'*de ne aradığımı, ne düşündüğümü ifade edecek ve birincisinin ortasına veya yüreğine ikinci bir tane yerleştirmekten ibaret olan (armalarda olduğu gibi) yaptığım kıyaslamadır." (Gide 1997: 32)

"Resim içinde resim" Gide'e ilham veren en önemli görsel tekniklerden biridir. İçinde bir aynanın yer aldığı Hans Memling'in "Virgin and Child", Quentin Matsys'in "The Money Changer and His Wife" ve Diego Velázquez'in "Las Meninas" tablolarına işaret eden Gide, bu tablolarda yansıma ile oluşan derinlik durumuna dikkat çeker. Gide'in bahsettiği *Hamlet*'teki "oyun içinde oyun" sahnesi ise eleştirmenler tarafından "anlatı içinde anlatı"nın ideal bir örneği olarak kabul edilmiştir. Şöyle ki *Hamlet*'te, oyunun içerisinde yer almayan, Hamlet'in babasının öldürülme biçimi, saraya davet edilen oyuncular tarafından "Gonzago'nun Öldürülmesi" adı altında sahnelenmektedir. (Shakespeare 1983: 85-88) Görüldüğü üzere Gide ressamların aynadan, Shakespeare'nin "oyun içinde oyun"dan istifade ettiği gibi belli noktalara yerleştirilen "abyme"lerin oluşturduğu yansıma ve derinlik etkisiyle romanın anlam alanını genişletmeyi tasarlamıştır.

André Gide, 1925 yılında yayımladığı *Kalpazanlar* romanında ise yukarıda özetlenen edebî görüşlerini uygulamaya koymuştur. Romanda bir yandan olayların akışı devam ederken bir yandan da Edouard'ın yazmakta olduğu "Kalpazanlar" romanı üzerinden romanın yazım süreci, işlevi ve nasıl olması gerektiği anlatılır. Gide'in roman türü ile ilgili düşüncelerinin yansıtıcısı olan Edouard, romana ait olmayan ögelerden arındırılmış "arı bir roman" yazmak ister. (Boyacıoğlu 2006: 201) *Kalpazanlar*'daki Edouard ve romanı ile Gide'in bahsettiği Velázquez'in "Las Meninas" tablosundaki ressam ve tuvalini ilişkilendirmek mümkündür. Sanat tarihinin en önemli eserlerinden biri olan "Las Meninas" görüntünün, çerçeveyi aşarak yeni boyutlar kazandığı öncü bir resimdir. Michel Foucault'nun *Kelimeler ve Şeyler* kitabında tablo hakkında yaptığı açıklamalar, Gide'in roman sanatına *mise en abyme* tekniği ile kazandırmak istediklerinin anlamlandırılması bakımından önemlidir:

> "Odanın hiç kimsenin bilmediği dip tarafında beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan ayna, ressama bakan çehreleri göstermektedir (ressam, çalışan ressam olma gibi nesnel hakikiliği içinde temsil edilmektedir); ama aynı zamanda ressama bakan figürleri de göstermektedir (çizgilerin ve renklerin tuvalin üzerine bıraktıkları şu maddi hakikilik halinde). Bu iki figürün ikisi de ulaşılmaz niteliktedir, ama farklı biçimlerde: birincisi, tabloya özgü bir kompozisyon etkisiyle; ikincisi, genel olarak bütün tabloların varoluşuna hükmeden bir yasa yüzünden. Temsil oyunu burada birini diğerinin yerine götürmeye, bu iki görünmezlik biçimini istikrarsız bir çakışma haline sokmaya -ve onları hemen tablonun diğer ucuna taşımaya- ilişkindir; bu çakıştırma, en yüksek dereceden temsil edilen şu kutupta olacaktır: tablonun bir derinliğinin oyuğundaki bir yansımanın derinliğinin oluşturduğu kutup. Ayna, aynı anda hem tabloda temsil edilen mekânı hem de onun temsil biçiminin bir parçasını kesip alan görülebilirlik içindeki yer değiştirmeyi sağlamaktadır; tablodan bakıldığında, zorunlu olarak iki kere görünmez olanı, tablonun ortasında göstermektedir.
>
> Garip bir açıklama biçimi, ama tersine çevrildiğinde, yaşlı Pachero'nun Sevilla'da çalışan öğrencisine verdiği öğüt açığa çıkmaktadır: 'Görüntü çerçeveden çıkmalıdır.' " (Foucault 2001: 34-35)

Benzer şekilde Gide de klasik gerçekçi romanın tek boyutlu gerçeklik anlayışına karşı çıkarak *mise en abyme* ile romanına yeni boyutlar katmak istemiştir. Edouard'ın romanının yanında *Kalpazanlar*'ın

muhtelif bölümlerinde yer alan "Vincent'in Biyoloji Dersi" gibi pek çok mikro anlatı, roman boyunca yankılanarak yazarın teknikle ulaşmak istediği amacı desteklemektedir. (Boyacıoğlu 2006: 164) Gide'in, romanların gerçeklik yanılsaması yaratma gayesine uymayarak romanın kendisini bir tema olarak kurguya dâhil etmesi ve anlatıda parça-bütün ilişkisini gözetmesi Yeni Romancılar ile postmodernist yazarların edebî görüşlerini de etkilemiştir.

Edebiyat eleştirisinde *mise en abyme* kavramının bugünkü anlamına ulaşmasında etkili olan en önemli iki isimden biri Claude-Edmonde Magny, diğeri ise Lucien Dällenbach'tır. Magny, *Histoire Du Roman Français Depuis 1918* adlı çalışmasında, Gide'in fikirlerinden ve *Kalpazanlar* romanındaki uygulamasından hareketle roman ile onun küçük ölçekli komposizyonu arasında sonsuz bir anlamlandırma kümesi oluştuğunu ifade etmektedir. *Mise en abyme*'i açıklamak için basamaklı ayna metaforunu öneren Magny, bu teknikle algılanan derinliği ayna yansımalarının bitimsiz derinliği ile ilişkilendirmektedir. Magny, Gide'in parçanın bütünü yansıtması fikrini alarak ona hareket kazandırmış, "hareketsiz uçurum"u, ayna metaforu sayesinde "sonsuz sayıda tekrarlayan uçurum"a dönüştürmüştür. (Snow 2016: 10-11) Görüldüğü üzere Magny, *mise en abyme*'in yansıma ve tekrarlanabilirlik özelliklerini birleştirerek bu tekniğe yeni bir boyut katmıştır. Lucien Dällenbach ise *The Mirror in the Text* adlı çalışmasında *mise en abyme*'i "bir eserin içine alınmış ve onu içeren eserle benzerlik gösteren herhangi bir yön" olarak tanımlamaktadır. (1989: 8) Edebî bir metinde parça ve bütün benzerliği fikrini ayna metaforu ile ilişkilendiren Dällenbach'a göre anlatının kendi üzerine dönmesini sağlayan *mise en abyme*'in asıl işlevi anlamı ve biçimi ortaya çıkarmaktır.

Kıran & Kıran, "erken anlatım" olarak isimlendirdikleri *mise en abyme*'i makro metnin içinde yer alan ve bu metinle ilişkili olan mikro metinler olarak tanımlar. Arma içinde arma, para içinde para, resim içinde resim nasıl görsel bir derinlik yanılsaması uyandırıyorsa *mise en abyme* de edebiyatta uzaklık, yakınlık, yansıma ve bakış açısının değişimi gibi etkiler yaratarak anlatıya yerleştirilmiş bir bölümün ayna yansıtması etkisiyle anlatının tamamına gönderme yapmasını ve olayların özel bir biçimde okunmasını sağlar. *Mise en abyme*, bir cümle ya da birkaç sayfa olabileceği gibi kahramanların adı da başlı başına *mise en abyme* etkisi yaratabilmektedir. Yine anlatının mikro modelini sunan eğretilemeli bir olay ya da durum, kahramanların tavır ve hareketleri *mise en abyme* etkisi yaratarak anlatının çok katmanlı bir yapıda şekillenmesini sağlamaktadır. (2011: 349-350)

Aktulum, "anlatı içinde anlatı-içanlatı" başlığı altında incelediği *mise en abyme*'i Gide'in günlüğünde yer alan görüşlerinden hareketle ve metinlerarasılık bağlamında ele alır. Metinde ayna işlevi gören sözcenin başka metinlere ait olması durumunda anlatı içinde anlatıyı metinlerarası bir sözce olarak değerlendirmek gerektiğini belirten Aktulum'un bu bahiste dikkat çektiği hususlar esasen metinlerarası olmayan *mise en abyme*'ler için de geçerli kabul edilebilir. Aktulum'a göre *mise en abyme*'de alt-metin, üst-metnin belirgin özelliklerini taşır ve benzer şeyleri anlatan iki düzey arasındaki söyleşim metnin anlamına katkıda bulunur. İyi yerleştirilmiş bir aynanın görüş alanının dışında kalan noktaları yansıtması gibi bir metnin içerisine dâhil edilen bir başka metin de metnin arka planını açığa çıkarmaya yardımcı olur:

> "Ayna benzetmesini yazınsal metne uyguladığımızda, metnin gerisinden bize yansıyan şeyin kapsayan anlatının anlamı olduğu görülür. Anlatı içinde anlatı, yapıtın konusunu yinelediği gibi onun anlamına daha da açıklık getirir. Yapısal düzlemde ise dolantıyı yineler. Anlatı içinde anlatı, yansıma özelliği taşıyan, ilk anda 'ayrışık', ancak içerisine sokulduğu metinle bir benzeşiklik ilişkisi kuran (izleksel ve anlamsal düzeyde), anlam üreten (koşut bir anlam) ve/ya metnin anlamını destekleyen (yani ona daha fazla açıklık katan) bir sözcedir. " (Aktulum 2000: 159-160)

André Gide'den bu yana araştırmacılar *mise en abyme*'in anlaşılmasına, hatta yeni anlamlar kazanarak gelişmesine katkı sağlamış ve nihayetinde bir dizi karakteristik özellik ortaya çıkarmışlardır. *Mise en abyme*; bir şifre veya yapı (Magny, 1950), bir kompozisyon tekniği (LaFille, 1954), teorik bir yapı (Morrissette, 1968), bir anlatı metaforu (Ricardou, 1971), sembolik bir metafor (Dällenbach, 1977), göstergebilimsel bir işaret (Dällenbach, 1980), bir figür veya benzerlik (Ron, 1987), gömülü bir fenomen (Füredy, 1989), bir alegori ve parodi (Hutcheon, 1984), bir temsil (McHale, 1987: 124), göstergebilimsel bir ikon (Bal, 1978, 2009), bir meta-göndergesel mecaz (Wolf, 2010) olarak tanımlanmış, her bir tanım *mise en abyme*'in farklı yönlerine işaret etmiştir. (Snow 2016: 101) Snow, *Into the Abyss: A Study of the mise en abyme* başlıklı çalışmasında *mise en abyme*'i tanımlama sorununun hâlâ devam ettiğini ve özellikle yansıtma ilişkileri üzerinden yanlış anlamlandırmaların yapıldığını belirtir. Bu duruma çözüm olarak da *mise en abyme*'in modern kullanımlarını yadsıyarak onu köklerine döndürmeyi teklif eder. (Snow 2016: 12)

Gide'in, hem merkezinde/kalbinde minyatür bir kopyasını bulunduran bir arma hem de tablonun içinde bulunan bir ayna benzetmelerine dönüldüğünde her şeyden önce *mise en abyme*'in görsellikle ilişkili bir kavram olduğu görülmektedir. Oyun içinde oyun, anlatı içinde anlatı gibi edebî teknikler de hep arma/ayna metaforu etrafında açıklanabilmektedir. Bu çalışmada edebî bir terim olarak ele alınan *mise en abyme*'in yansıma, tekrarlama, benzeme ve parça-bütün ilişkisi kurma gibi farklı özellikleri göz önünde bulundurulmuş, Ahmed Hilmi'nin, *A'mâk-ı Hayâl*'in merkezine/kalbine yerleştirdiği mikro yapı ve unsurlar çözümlenmeye çalışılmıştır.

A'mâk-ı Hayâl'de *Mise En Abyme*

A'mâk-ı Hayâl romanında, "Râci'nin Hatırâtı" başlıklı Birinci Kitap'ın ilk bölümü olan "Aynalı Baba ile Mülâkat", eserin başlangıç bölümünü oluşturmaktadır. Üç eşikten oluşan başlangıç bölümünde Râci'nin hayatı ve buhranı, arkadaşları ile gittiği bir sefahat âlemi ve öteden beri merak ettiği mezarlığa girerek Aynalı Baba ile tanışması anlatılır.

Başlangıcın ilk eşiğinde ben-öyküsel anlatıcı yaşadığı çevreyi gerçekçi ve eleştirel bir tutumla tasvir eder. Râci'nin şehirden mahalleye, mahalleden kabristana doğru daralan perspektifinin durak noktası roman için önemli bir mekâna işaret eder: Zamanla şehrin içinde kalmış, etrafı sağlam ve sanatkârane duvarlar ve tunç parmaklıklarla çevrili eski bir kabristan. Yalnızca hatıraların ve ölülerin defnedildiği bir yer değil, aynı zamanda değerli eserlerin bulunduğu bir hazine olan bu kabristanda, mezar taşlarındaki eski hattatların kaleminden çıkmış süslü yazılar edebiyat, taşların tepesindeki kavuk/külah/taçlar ise tarih cephesinden görülmeye değer güzelliklerdendir. İlkbaharın gelişiyle insan boyundaki otlarla ve ölü kokusu yaydığı sanılan baldıranlarla kaplanan kabristana serviler ve yaşlı ağaçlar garip bir heybet ve korkulu bir letafet vermektedir. Karşısında korku ile hayranlığı aynı anda hissettiği kabristanın her gün önünden geçen Râci, her geçişinde burayı ziyaret etme arzusu duyar; ancak duvarlarının intizam ve metanetini takdir etmek için bir dakikasını feda etmekten öteye geçemeyerek ziyareti bir türlü gerçekleştiremez. Başlangıç bölümünde, Râci'nin odak noktasında mezarlığın yer alması, bu mekânın anlatı için kilit bir rol üstleneceğini göstermektedir. Mezarlık, kapakları zamanında ustalıkla tezyin edilmiş, ancak artık bir köşede unutulmuş eski ve gizemli bir kitap gibi tasvir edilmiştir. Okurun, kendisine hakikati vadeden *A'mâk-ı Hayâl* romanını okumaya başlaması gibi Râci de mezarlığın hep kapalı gördüğü kapısından içeriye girerek hakikat yolunda bir adım atmalıdır, çünkü kılavuzu kapının ardındadır. Kahramanın, varlığın izini sürdüğü macerasına, bir yokluk mekânı olan mezarlıkla başlaması sembolik bir anlam taşımaktadır. Mezarlık, hakikati simgeleyen bir metafor olarak romanın temasını mekân düzeyinde temsil eden en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu bağlamda

duvarları, kapısı ve içindeki kabirleriyle mezarlığı, ölüm ile hakikat arasındaki bağlantıyı somutlaştırarak romanın ikili yapısına derinlik katan bir *mise en abyme* örneği olarak okumak mümkündür.

Roman mekân tasvirleriyle açıldıktan sonra ben-öyküsel anlatıcı kendisini ve temsil ettiği insanları yaşadığı zaman dilimine yerleştirerek anlatmaya başlar. Mezarlığı niçin ziyaret edemediğini açıklayan Râci, geçmiş hâli ve şimdiki hali arasındaki zıtlığı; "Ahvâl-i evveliyemle ahvâl-i âhirem arasındaki tezadı ifhâm edebilmek için kendi hakkımda birkaç söz söylemek icap ediyor." (Ahmed Hilmi 2014: 28) cümlesiyle ifade eder. Bu aşamada Ahmed Hilmi; "Bir asırdır, bu muhit ve bu millet hayli Râciler yetiştirdi ve daha birçokları yetişecektir." (Ahmed Hilmi 2014: 23) dediği gençler ve bu gençleri temsilen kurguladığı Râci üzerinden hem dönemin toplumsal eleştirisini yapar hem de kahramanın hakikat yolculuğuna çıkmadan önce yaşadığı manasız hayata ışık tutar. Çok zeki bir genç olan Râci, mükemmel bir tahsil görmüş, malumat noktasında arkadaşlarından üstün konuma gelmiştir. Mezun olduktan sonra diğerleri gibi kitapları bir köşeye atmamış, okumaya ve araştırmaya devam ederek az çok her konuda bilgi sahibi olmuştur. Bunun yanında, mensubu olduğu çevreden farklı olarak Râci'de annesinin gayreti ile yerleşmiş sarsılmaz bir din duygusu ve ahlak anlayışı mevcuttur. Ancak bir gün vicdanını yokladığında küfür ile iman, inkâr ile ikrâr, şüphe ile tasdikten müteşekkil "garip bir halita"dan ibaret olduğunu fark eden Râci, tüm kat'î fikirleri "ejderhâ-yı reyb"in darbesiyle sarsıldığı için dünyada cehennem azabı çekmeye başlar. Râci artık bedbaht bir "merdüm-girîz" olmuş, rahatı sarhoş olup kendinden geçmekte bulmuştur. İçki yüzünden mahvolmak üzereyken tüm kuvvetini toplayarak kendisini kurtarmaya çalışır ve şüphelerini yok etmek için yeniden öğrenmeye ve araştırmaya koyulur. Bâtını ilimlerle iştigal eden Râci, bu sırada kâmil insanlara müracaat eder, ancak ilimleri hayal ve efsaneden ibaret olan bu kimseler arasında onu içine düştüğü çıkmazdan kurtaracak kişiye rastlayamaz: "Beni, düştüğüm girîveden kurtarmak için tekmil ma'lûmatımı cerh u mahv edecek ve iddia edilen hakâyıkı re'yü'l-ayn gösterecek biri lâzım idi. Böylesine tesadüf etmedim." (Ahmed Hilmi 2014: 29) "…" şehrinde Batı ilimleriyle uğraşan İspritizma ve Manyetizma cemiyetleriyle temas kuran Râci, onların ileri sürdükleri delilleri de yetersiz ve manasız bulur; o tüm bunların "fevkinde" bir şeyler aramaktadır. Bu şekilde devam eden dört yılın ardından beyni, birbirine muhalif düşüncelerin savaştığı bir meydan hâline gelen Râci, teselliyi tekrar sarhoş olmakta bulur. Vicdanlı ve namuslu olmakla birlikte, şuh, çapkın ve lakayt olan arkadaşlarının reisi hâline gelir. "Sefâhat ve zevk perisine tâbi'" olan bu gençlerin bir kısmı üzerinde ihtisas yaptıkları ilim ve fenle iştigal edip "muammâ-yı mevcudiyet" hakkında düşünmezler. Gençlerin diğer bir kısmı da din ve felsefeden tamamen uzak dururlar. Râci, beynindeki savaşı nihayete erdirmek için bu kısım gençlere gıpta eder; ancak şüphe ve sorgulama kabiliyeti ile dine yakınlığı onu zümresinden ayırarak farklı kılar.

Başlangıç bölümünün ikinci eşiğinde Râci ve arkadaşları bir kır âlemi yapmak üzere şehirden ayrılırlar. Tren seyahati sırasında arkadaşları etrafın güzellikleriyle neşelenirken Râci, "Nereden geldik? Nereye gidiyoruz?" sorusuna akıl ve fenle cevap veremediği için büyük bir hüzne kapılır. Râci tabiata bir kez daha baktığı sırada bütün güzellikler kaybolur ve her yer karanlık içinde kalır. Bir an için sanki hazin tebessümü ve sararmış çehresiyle "Hiç! Hiç! Hiç!" diyen Buda'yı ve bütün dehşetiyle hakikati görmüş gibidir:

> "Küre-i arz dediğimiz bu süknâ-yı muvakkati derin bir hüzne kapılmayarak seyretmek acaba mümkün mü? Nereden geldik? Nereye gidiyoruz? Bir akîde-i sâfiyenin pek güzel cevap verdiği bu suâle akıl ve fen cevap vermiyordu; bir kere daha tabiata baktım. Bu defaki nazarımın önünde bedâyi' gâib oldu. Işık söndü. Her tarafı zulmet istilâ etti. Gûyâ ki hakikat tekmil dehşetiyle gözlerime müncelî oldu; bâsıre-i insanı okşayan çimenlerdeki yeşillikler ancak mel'abe-i ziyâ! Mini mini kuşların cıvıltısı, ihtizâz-ı hevâ! Âlemleri kaplayan bu nur, temevvüc-i esîr, velhâsıl hepsi bir zarurete, bir emr-

> i kanuna esîr; gûyâ karşımda Buda Gotama Şakyamûni tecessüm etti. Hazin bir tebessümle sararmış çehresiyle Hiç! Hiç! Hiç! diyordu." (Ahmed Hilmi 2014: 31)

Derinlere daldığını fark eden bir arkadaşı neyi olduğunu sorduğunda ona, "Hiç!" cevabını veren Râci bu kelime ile hem hâlini hem de kâinatı tarif ettiğini düşünür. Râci'nin her şeyin gelip geçici olduğunu düşündüğü sırada gözlerinin önüne/aklına Buda'nın gelmesi makuldür, çünkü Buda'nın öğretisinde hiçlik anlamına gelen Nirvana önemli bir seviyeye tekabül etmektedir. Romanın bu kesiti, kişi, olay ve tema düzeyinde *mise en abyme*'e örnek teşkil etmektedir. Ahmed Hilmi'nin mekân unsurundan sonra anlatının dip noktasına yerleştirdiği ikinci unsur; Siddharta olduğu dönemdeki hayatı ile Râci'ye, Buda olarak yaşamaya devam ettiği dönemdeki hayatı ile Aynalı Baba'ya benzeyen Buda ve sırrı "hiç" kelimesinde saklı olan öğretisidir. *A'mâk-ı Hayâl*'de sık sık dile gelecek olan varlık ve hiçlik meselesi ilk kez başlangıç bölümünde dile getirilmiş, Buda ve öğretisinin vahdet-i vücûd anlayışı ile münasebetini haber veren bu parçanın yarattığı yansıma ve derinlik etkisiyle romanın anlam alanı genişletilmiştir. Buda'nın Râci'nin gözlerinin önünde hakikat gibi "müncelî" olması ve "Hiç!" nidasının yankılanması, yansımanın görsel ve işitsel yönünü göstermesi bakımından dikkate değerdir. Nitekim roman boyunca Râci bu hiçliğin peşi sıra gidecek, maddeden soyutlanarak insan-ı kâmil mertebesine yükselecektir. Sonuç olarak Râci ile Buda arasında geçen bu mikro yapının, kişi, olay ve tema bağlamında makro yapı ile benzer özellikler taşıdığını, bu iki düzey arasındaki söyleşimin romanın anlamına katkıda bulunduğunu belirtmek gerekir.

Başlangıç bölümünün ikinci eşiğinde Râci'nin arayış yolculuğunun bir diğer dönüm noktası yer almaktadır. Râci ve arkadaşları, güzellik ve refah açısından yaşadıkları şehirden üstün olan bir kasabanın Subaşı isimli mevkiine vardıklarında pejmürde kıyafetli "iki serseri/dilenci/sarhoş/derviş"in de orada olduğunu görürler. Biri yaşlı diğeri genç olan bu iki meczubun konuşmaları Râci'nin dikkatini çeker:

> "Gariptir ki bu iki pejmürdenin delice konuştuğu mübâhase beni öteden beri işgâl eden şeyler idi. Yaşlı deli, genç deliye diyordu ki:
>
> -Bu âlemde her ne var ise benim sıfatımdır. Ben olmasam, bir şey olmazdı. Ben hepim yahut hiçim, ben hiçim yahut hepim. Zâten hiç ile hep ayn-ı vâhid, şey-i vâhiddir! Lâkin cehl, farklı bir şeyi iki adla yâd ediyor...!
>
> Mübâhasenin âtisi de buna kıyas edilsin. Müteaccib oldum, bi-lâ-irâde söze karıştım:
>
> -Acayip! Varla yok müsavi olur mu? Mesela ben şimdi varım, yarın yok olacağım; bu iki hâl arasında fark yok mu? dedim. Deli, başını çevirdi. Kahkahayı kopardı:
>
> -Vay! Sen varsın hâ! dedi. Acaba var mısın?
>
> (...) Deli ilâve etti:
>
> -Ancak ben varım zîra ki hiçim, yokum. Vücûdum mutlaktır. Fena, mukayyede vardır. Mutlak, vücûddur. Mevcuddur.
>
> Bundan sonra deli sustu, her ne söyledimse cevap alamadım. Nihâyet suâllerimle bîzâr oldu. Arkadaşına:
>
> -Haydi gidelim, bu hayvan bizi zevkimizden alıkoydu, dedi. Kalkıp gittiler. Ne garip hâl! Mükemmel tahsil görmüş olmak davasında bulunan bir insana pejmürde bir deli, hayvan diyordu!" (Ahmed Hilmi 2014: 32-33)

"İnsan var ise niçin yok olacaktır, eğer yok olmayacaksa ruhu baki kalacak mıdır? Ruh nedir ve bedenden ayrıldığında ne durumda olacaktır?" gibi sorulara öteden beri cevaplar arayan Râci ise hakikat lisanıyla konuşan yaşlı meczubun söylediklerini idrak edemez, çünkü henüz varlık ve yokluğu eşit kılan vahdet-i vücûd mertebesine erişememiştir. Râci, bu karşılaşmadan sonra kasabada kaldıkları üç günü kendinden geçmiş bir hâlde ve hiç konuşmadan geçirir. Trene bindiklerinde kendi kendine konuşan Râci'nin

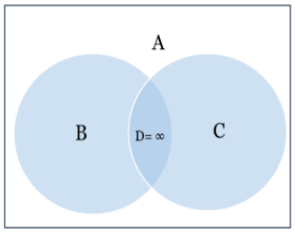
iradesizce ağzından çıkan cümle "Acaba ben var mıyım?" olur; onun bu durumunu komik bir çılgınlık gibi gören arkadaşlarına göre ise Râci'nin ilacı içkidir. İki meczup hem Aynalı Baba ile Râci'yi temsil etmeleri hem de romanın temasını konuşmalarıyla yansıtmaları bakımından *mise en abyme*'e örnek teşkil ederler. İki meczubun oluşturduğu bu temsil hem çerçeve anlatıda hem de iç anlatılarda bir motif olarak tekrar etmektedir: "(…) hayaller her ne kadar farklı şekillerde ortaya çıksa da esasen tek bir kalıp vardır ve bu kalıp da çerçeve anlatıda Râci'nin iki meczupla karşılaştığı sahnede verilmiştir." (Erkan 2016: 51) Râci'nin trende Buda'yı gördüğü an gibi meczupların konuşmalarına yer veren bu bölümün de akıl ve delilik çizgisinde ilerleyen romanın mikro modelini oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü başlangıçta yaşlı meczubun bir muamma gibi görünen sözlerinin sırrını çözmesi yani hakikat lisanını öğrenmesi Râci'nin hakikat arayışını tamamlaması ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda Râci'nin Buda ile karşılaşması sudaki ilk halka olarak kabul edilirse, iki meczubun konuşması bu halkanın kapsamındaki ikinci bir halka olarak görülmelidir.

A'mâk-ı Hayâl'de başlangıç bölümünün üçüncü ve son eşiği, gezintiden dönüldükten iki gün sonrasına tekabül eder. Kahvehaneye gitmek üzere mezarlığın önünden geçen Râci, her zamankinin aksine kapının açık olduğunu görür ve içeriye girer. Kapı, Râci'nin hakikat yolculuğuna çıkabilmesi için açıktır. Metruk kabirlerin, büyük ağaçların arasında dolaşan, ölü kokusu yayan otları çiğneyen Râci, ağaçlardan birine iliştirilmiş, yarısı hasırdan yarısı tahta parçasından yapılmış bir kulübe görür. Tam kapısını açacağı sırada içeriden eski püskü şeyler giymiş bir adam çıkar. Elli yaşlarındaki bu adamın yeşil takkesi, kırk elli kadar ayna parçası ile süslüdür. Yırtık cüppesinde de ayna ve teneke parçaları bulunan bu adamın görünüşü insanda gülme hissi uyandırmaktadır. Ancak yumuşak ve alçakgönüllü bakışı, yüzündeki hazin donukluk Râci'nin ona doğru bir adım atmasını sağlar. Kıyafetiyle tam bir tezat teşkil eden ciddiyetiyle ve yavaş, hoş sesiyle Râci'yi "Safa geldiniz nurum," diyerek oturmaya davet eder, ardından yaktığı ateşte kahve pişirmeye başlar. Meczup görünümlü kişi, pek çok ismi olduğunu, her yerde bir isim ve bir vasıfla anıldığını, burada da üzerindeki aynalardan dolayı "Aynalı Dede" ismiyle bilindiğini söyler. "Amma sen istersen Âdem Baba de," diyerek ismin bir önemi olmadığını vurgular. Aynalı Baba'nın mecnun kıyafetine girmiş bir bilge olabileceğini düşünen Râci onunla ciddi meseleler hakkında konuşmak ister ve "Sultanım sen virânede medfun bir hazinesin, ben ise müştâk-ı hikmet bir âvâreyim. Lütfen, istifâde etmeme müsâade eder misin, ver elini öpeyim," (Ahmed Hilmi 2014: 35) diyerek ondan yardım ister. Aynalı Baba, konuşmanın ve sözün manasız, harfleri bir araya getirmenin hikmeti anlamak için yetersiz, insanlığın mahsulü olan ilmin ise hak ve hakikat yolunda değersiz olduğunu söyler:

> "El öpmek (taaccüple) niçin? İstersen konuşalım, lâkin sözden ne çıkar! Şimdiye kadar kim bilim kaç hayvan yükü kitap okudun, ne anladın? Hiç, değil mi? İnsanların malumatı nedir? İhtiyac-ı zevk ve enâiyetleri olan sanâyia ait bulunanları bir şeydir. Lâkin Hak ve hakikate dâir ne bilirler? Ne konuşalım! Terkib-i hurûf ile nokta-i hikmet bilinir mi?" (Ahmed Hilmi 2014: 35)

Mana âleminin şifresi mahiyetindeki bu sözler, Buda ile yaşlı meczubun sözleriyle "Hiç!" kelimesinde birleşir: Allah aşkıyla nefsini bir hiç mertebesine indirmek ve bu surette mutlak hakikate ulaşmak, insan-ı kâmil olmanın gereğidir. Aynalı Baba kendini meczup kıyafetleriyle gizleyen bir mürşit, ismi "rica eden, isteyen" anlamına gelen Râci ise mürittir. Râci'nin hakikat sırrını keşfedebilmesi için bir ayna/rehber işlevi görecek olan Aynalı Baba, kahramanın çıktığı mistik yolculuğun, Allah'a dönüşle, "keşif"le tamamlanmasına yardım edecektir. Başlangıç bölümünde yer alan sonuncu *mise en abyme* de Buda ve yaşlı meczup ile benzer özellikler gösteren Aynalı Baba etrafında şekillenmiştir.

Romanın başlangıç bölümünde yer alan *mise en abyme* noktalarını şu şekille görselleştirmek mümkündür:



Şekil 1. *A'mâk-ı Hayâl* Romanında *Mise En Abyme*'in Görsel Temsili

Makro anlatı olarak isimlendirilmesi gereken *A'mâk-ı Hayâl* romanı (A), çerçeve anlatı ve iç anlatılardan oluşmaktadır. Birinci Kitap (B) ve İkinci Kitap (C)'ta anlatılanlar, mekân (mezarlık), kişi (Buda, Yaşlı Meczup, Aynalı Baba), olay ve durum (Buda, Yaşlı Meczup ve Aynalı Baba ile karşılaşma/konuşma) düzlemlerinde içinde bulunduğu eser ile benzerlik gösteren unsurlar taşımaktadır. Romandaki tüm anlatı birimlerinin kesişim noktasında yer alan ve bir ayna işlevi gören bu mikro yapılar (D), romanın bütününü temsil etme ve temasını yansıtma özelliğine sahiptir. Görüldüğü üzere, romanın başlangıç bölümünde hakikat yolculuğunun eşiğindeki Râci'ye maddi âlemin ötesindeki "gayb âlemi"nin kapılarını aralayan *mise en abyme* noktaları Ahmed Hilmi'nin romanı yazma gayesini destekler niteliktedir. Bu noktaları takip ederek rehberini -Aynalı Baba'yı- bulan Râci gibi okur da "abyme" hâline getirilen bu noktaların bıraktığı yankıların ardına düşerek romanın anlamını ve biçimini idrak etmektedir.

Sonuç

Her ne kadar çağdaş yazarlar olsalar da André Gide ve Ahmed Hilmi'nin sanat ve hayat hakkındaki fikirleri arasında bir bağlantı kurmak güçtür. Bu durum her iki yazarın edebî görüşlerinin de farklılık göstermesi sonucunu doğurur. Ancak romanlarını farklı gayelerle kaleme alan bu yazarların aynı anlatım tekniklerini kullanmalarını dikkate değer bir durum olarak değerlendirmek gerekir. Anlatıya yeni boyutlar kazandırma yolları üzerine düşünen ve bu fikrini arma ve ayna metaforlarıyla görselleştirerek ifade etmeye çalışan Gide, *mise en abyme* kavramının bir edebiyat terimi olarak kullanılmasını sağlayan ilk adımları atmıştır. Gerek günlüğündeki açıklamalarıyla gerekse *Kalpazanlar* romanında uyguladığı metotlarla Yeni Romancılar ve postmodernist romancılara ilham veren Gide'in gözleri her şeyden önce kurmaca dünyanın kendi gerçekliğine dönüktür. Daha sonra birçok araştırmacının çalışmalarında farklı özellikleriyle ele aldıkları *mise en abyme*'in metinlerarasılık ve üstkurmaca teknikleri ile bağlantısı da kavramın bu özelliğini açıklar niteliktedir.

Şüphesiz ki Ahmed Hilmi, *A'mâk-ı Hayâl*'i mevcut roman anlayışına karşı çıkmak için değil materyalist dünya görüşünün sığlığını ve insanı mutluluğa ulaştırmaktaki yetersizliğini ortaya çıkarmak için kaleme almıştır. Romanın başlangıcından sonuna kadar gerek yaşanan hayatın anlatıldığı bölümlerde gerekse hayal ve rüyaların anlatıldığı sembolik ve alegorik bölümlerde kâinatta olup bitenlerin layıkıyla anlaşılabilmesi için vahdet-i vücûd anlayışını telkin eden yazar, mikro parçaları oluşturan mekân, kişi, olay ve durumların makro yapıyı temsil etmesine ve temayı yansıtmasına dikkat etmiştir. Ahmed Hilmi, André Gide gibi teori ve uygulama yapmamıştır, ancak Doğu'nun çerçeve hikâye tekniğinden yola çıkarak romanın içeriğini amacına uygun bir şekilde zenginleştirmeye çalışırken *mise en abyme* tekniğine ulaşmıştır. Bu çalışmada, *A'mâk-ı Hayâl* romanı *mise en abyme* tekniğinin sağladığı perspektif imkânları ile incelenmiş, romanın başlangıç bölümünde yer alan mikro yapıların işlevleri

tespit edilmiştir. Yazarın, *A'mâk-ı Hayâl*'in merkezine yerleştirdiği bu yapılar, yansıma ve derinlik etkisiyle aynı kök temanın süreklilik yanılsamasıyla çoğalmasını sağlamış ve *mise en abyme* çerçeve yapının kapsadığı bütün anlatıları bir arada tutan işlevsel bir teknik olarak öne çıkmıştır.

Kaynakça

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. 2. bs. Ankara: Öteki Yayınevi.

Birinci, N. (1989). A'mâk-ı Hayâl. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 2. s. 555-556.

Boyacıoğlu, F. (2006). *André Gide'de Erken Anlatı (Mise en Abyme) Tekniği*. Konya: Kitabevi Yayınları.

Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (Çev. S. Gürses). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Dällenbach, L. (1989). *The Mirror in the Text* (Trans. J. Whiteley with E. Hughes). Chicago: The University of Chicago Press.

Erkan, M. (2016). Hayalin Derinliklerine Yolculuk: Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi'nin *A'mâk-ı Hayâl*'i. A'mâk-ı Hayâl (Haz. S. Yılmaz). Konya: Çizgi Kitabevi.

Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve Şeyler* (Çev. M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.

Gide, A. (1997). *Günlük* (Çev. F. Pekin). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kıran, A. E. ve Kıran, Z. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Koçak, A. (2021). Şehbenderzâde Ahmet Hilmi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahmet-sehbenderzade [Erişim Tarihi: 07.10.2022]

Noyan, S. (2019). *A'mâk- Hayal* Romanında Tasavvuf, Budizm, Hinduizm ve Zerdüştîlik Açısından Vahdet-i Vücûd Karşılaştırması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. S. 66. s. 177-211.

Shakespeare, W. (1983). *Hamlet* (Çev. S. Eyüboğlu). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Snow, M. (2017). *Into the Abyss: A Study of the mise en abyme*. Unpublished doctoral dissertation. London Metropolitan University.

Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi (2014). *A'mâk-ı Hayâl*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Uçman, A. (2010). Şehbenderzâde Ahmed Hilmi. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 38. s. 424-425.

Yıldız, A. (2014). Önsöz. *A'mâk-ı Hayâl*. İstanbul: Kaknüs Yayınları. s. 7-19.

44. Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi [1]

Yunus ŞAKİROĞLU[2]

Hasan KAVRUK[3]

APA: Şakiroğlu, Y. & Kavruk, H. (2022). Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 735-770. DOI: 10.29000/rumelide.1222111.

Öz

Bu çalışmada Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi esas alınarak yapılan çalışmanın kapsamını, Türk gençlik edebiyatında yayımlanan fantastik eserler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin oldukça geniş olması çalışma grubunu belirlemeyi gerekli kılmıştır. Bu kapsamda amaçsal örneklem seçim türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda genel ve özel ölçütler sonucunda fantastik gençlik eserleri belirlenmiş olup 6 gençlik romanı araştırmanın çalışma materyalini oluşturmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, fantastik eserler tek tek incelenerek kök değerler dağılımı açısından analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan kök değerlerin tespiti ve dağılımı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere göre yapılmıştır. Araştırmanın temalarını oluşturan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu eserlerde değer ifadesi bulunan cümleler, fişleme yöntemi kullanılarak ilgili değer kategorisine dâhil edilmiş ve her değerin frekansları hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra ilgili değer kategorisi, eserlerde tespit edilen değer ifadeleri ile doğrudan alıntı yapılarak örneklendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre incelenen fantastik gençlik eserlerinde en sık geçen değerlerin saygı ve sabır, en az sıklıktaki değerlerin ise adalet ve sorumluluk olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda, ulaşılan bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Gençlik edebiyatı, fantastik eser, eğitsel değer

Examination of fantastic works in Turkish youth literature in terms of values education

Abstract

In this study, it is aimed to examine the fantastic works in Turkish youth literature in the context of values education. The scope of this study, which is based on document analysis from qualitative research methods, consists of fantastic works published in Turkish youth literature. The fact that the study population was quite large made it necessary to determine the study group. In this context, criterion sampling, one of the purposive sampling types, was preferred. In this direction, fantastic youth works were determined as a result of general and specific criteria, and 6 youth novels formed

[1] Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

[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 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222111]

[3] Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), hasan.kavruk@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6352-4985

the study group of the research. Descriptive analysis method was used to analyze the research data. In this context, fantastic works were examined one by one and analyzed in terms of root value distribution. The determination and distribution of the root values in the research were made according to the root values in the 2019 Turkish Language Curriculum. Root values forming the themes of the research; justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. The sentences with value expressions in these works were included in the relevant value category using the tagging method and the frequencies of each value were calculated. In addition, the relevant value category is exemplified by directly quoting the value expressions determined in the works. According to the results obtained, it has been determined that the most common values in the fantastic youth works examined are respect and patience, and the least frequent values are justice and responsibility. At the end of the study, some suggestions were presented in line with the results obtained.

Keywords: Youth literature, fantastic work, educational value

1. Giriş

1.1. Değer ve değerler eğitimi

Değer kavramının bugüne kadar birçok tanımı yapılmakla birlikte kökeninin eskiye dayanması ve toplumları birleştirici bir unsur olması da önemli bir noktadır. İlk defa Znaniecki tarafından kavram alanına giren değer, Latince 'kıymetli olmak' veya 'güçlü olmak' anlamlarına gelen "valere" kökünden türemiştir (Bilgin, 1995). Değer, TDK Türkçe Sözlüğüne (2009) göre:

"1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör. 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse. 5. *fel.* Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. *mat.* Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü."

Değer, "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır" (Güngör, 1993).

Değer, "bir toplum içerisinde veya bir inanç ve ideoloji içerisinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü görüş, düşünüş, davranış, kural ve kıymetlerdir." (Avcı, 2007)

Değer, "insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran, insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür." (Ulusoy ve Dilmaç, 2012)

Eğitim ise, yetiştirmek istediği bireylerin gerekli donanımlara sahip olmasının yanında, bu bireylerin sağlam bir karaktere ve açık bir bilince de sahip olmasını ister. Bu açıdan, bütün dünyadaki eğitim anlayışları, bireylerin içinde doğup geliştikleri toplumun/ülkenin değer yargılarını benimsetmeye çalışır. Bu açıdan Türk millî eğitim politikaları da bu eksende şekillenmiş, topluma faydalı olan, bilinçli, kültürlü, kendi değerlerine bağlı, gelişmeye açık bireyler yetiştirmek üzerine oluşturulmuştur (Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Eğitim, genellikle "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Fidan, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreci boyunca öğrencide

oluşturmak istenen, onun bir birey olarak kendisiyle ve toplumla barışık bir biçimde yaşayabilmesinin temel şartı, içinde yaşadığı toplumun oluşturduğu veya okul yoluyla kazandığı davranış değişikliklerini bir değer haline getirmesidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim ile değer kavramları birinin oluşmasının ön koşulu bir diğerine bağlı olan, birbirlerini doğrudan etkileyen unsurlardır (Aydoğdu, 2015).

Dünyanın en büyük sorunu eğitim(sizlik)dir. Yeryüzünde yaşanan tüm sıkıntıların, cahilliklerin, toplumsal ve bireysel bozulmaların ana sebebinin genelde eğitim, özelde ise değer kaybı olduğu kabul edildiğinde değerler eğitimine her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi, bireylere değer kazandırma etkinliği/çabasıdır (Bastem, 2018).

İnsanın tüm hayatı boyunca devam eden değer kazanma/kazandırma süreçlerine değerler eğitimi denilmektedir (Yaman, 2016).

Değer eğitimi kavramı, yurttaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgulamakla kalmaz. Aynı zamanda bu kavrama yakın anlamda kullanılan farklı gelişim alanlarını içeren karakter eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi de vurgular (Halstead ve Taylor, 2000). Bütün bunlar değer eğitiminin bireyin farklı alanlardaki etkisini ortaya koymaktadır.

Değer eğitiminin temel amacı, öğrencilerin sahip olduğu değerleri geliştirerek okul tarafından önemli görülen değerleri kazandırmak ve bu kazandırılan değerleri davranışa dönüştürmelerine yardımcı olmaktır (Hooper, 2003). Davranışa dönüşmeyen değer eğitimi amacına ulaşmamış demektir.

1.2. Gençlik ve gençlik edebiyatı

Gençlik kavramının tanımını birçok araştırmacı farklı şekilde yapmaktadır. Araştırmacılardan önce çeşitli kurumlara bakıldığında bu sözcük TDK (2009) tarafından "insan hayatının ergenlikle orta yaş arasındaki dönemi", Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından ise "ülkemizin şartları göz önüne alındığında gençlik politikalarının hedef grubu, 14-29 yaş aralığında bulunan bireyler olarak kabul edilmektedir" şeklinde tanımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının tanımı ise "ergenlik dönemi içinde iki dönem vardır. Bunlar 10–18 yaşları ergenlik dönemi, 15– 24 yaşları ise gençlik dönemidir." şeklindedir.

Çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık gibi insan hayatının gelişimsel dönemleri; yaş grubu aralığı olarak sosyoloji ve psikoloji gibi birçok alanda birbirine yakın sayılabilecek biçimde sınıflandırılmıştır. Konu edebiyata geldiğinde üretilen eserler belli yaş dönemleri temel alınarak hazırlanmakta ve çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatı gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Edebiyatta yaş aralığı konusu çok daha belirsizdir. Özellikle çocuk edebiyatının hangi yaş dönemine hitap ettiği konusunda bir karmaşa mevcuttur. Yakın zamana kadar gençlik için üretilen eserler çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmekte idi. Günümüzde ise yalnızca gençlere yönelik gençlik yayınları gibi kavramlara ve oluşumlara rastlamak mümkündür (Kılıç, 2019).

Edebiyat eğitiminin yaş gruplarına göre giderek ayrışan ve zenginleşen bir içerikle düzenlenmesi gerekmektedir. Bu tavır sebebiyle edebi eserlerin seçiminde yaş gruplarına göre kronolojik bir sıra seçilmesi gerekmektedir. Solak (2014), her yaş seviyesine uygun bir dil ve üslup düzeyi, kelime kadrosu, gramatik karışıklık, görsel tasarım ve sayfa düzeni hatta edebi türlerin mevcut olduğunu söylemektedir. Bu anlayıştan yola çıkılarak edebiyat dönemlere ayrılmıştır ve gençlik edebiyatı da bu dönemlerden biridir.

Zengin (2000) en genel şekliyle gençlik edebiyatını, "gencin kabuller dünyasında, benzeştiğine veya benzeşmesi gerektiğine hükmederek duygu, hayal ve düşünce bakımından okumaya veya dinlemeye layık saydığı metinler dünyası" şeklinde tanımlamıştır. Latrobe ve Drury (2009) de bu tanıma benzer bir tanım yaparak "gençlik edebiyatı, gençlerin okuduğu edebî eserlerdir" demişlerdir. Nilsen ve Donelson (2009) gençlik edebiyatını "12-18 yaş arasındaki okurların eğlenmek ya da ödev yapmak için yararlandıkları tüm eserler" olarak tanımlamıştır. Tomlinson ve Lynch-Brown (2010) "gençlik edebiyatı 11-18 yaş arasındaki gençlerin okuduğu ve yayıncılar tarafından da gençlik edebiyatı olarak kabul edilen metinlerden oluşur" diyerek yayıncıları da tanımlarına katmış, farklı bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Gazioğlu (2015) ise gençlik edebiyatını, "12 yaşını bitirmiş ve 18 yaşına henüz ulaşmamış bireylere seslenen edebiyat alanı" olarak tanımlamıştır.

1.3. Fantastik kavramı ve fantastik edebiyat

Fantastik kelimesi Türk Dil Kurumu (2009) sözlüğündeki anlamına göre, isim ve sıfat olarak kullanılmaktadır. Steinmetz'e (2006) göre, Latince bir sıfat olan "fantasticum" Yunancada "görünür kılmak, gibi görünmek" anlamlarına gelen "phantasein" fiilinin karşılığıdır. Özlük'e (2011) göre sıfat olan "phantastikon" yerini isim olan "phantastik"e bırakmıştır. İsim olarak "temelsiz şeyler hayal edebilme" anlamında kullanılmıştır. 1831 yılında Le Dictionnaire de L'Academie isimli Fransızca sözlükte, "fantastique" kelimesi "boş düşlere, kuruntulara dayanan; cismani bir varlığı bir gerçekliği olmayan görüntü" şeklinde tanımlanmıştır. "Fantastik" kelimesi Fransızca "fantastique" kelimesinden dilimize geçmiştir.

Tanımı üzerinde kesin bir anlaşmaya varılamamış olan fantastiği, sözlük anlamını farklı kaynaklardan yola çıkarak açıklamak doğru bir yol olacaktır. Fantastik sözcüğü ve türemişleri için Türkçe Sözlükte iki tanım vardır: "Hayali, gerçekte var olmayan, gerçek olmayan. XVIII. yüzyıldan başlayarak Fransa'da gelişen bir edebî tür" (TDK, 2009).

Fantastik, 18. yüzyıldan itibaren edebî bir tür olarak kullanılmaya başlanmıştır. Fantastik metinleri bir tür olarak ele alıp inceleyen ve bu türde öncü olarak kabul edilen Todorov'a (2012) göre fantastik, "kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlık"tır.

Fantastik edebiyat ise gerçeğin ötesinde bir dünyayı anlatır. Düşsel, gerçeküstü, olağan dışı, olağanüstü kelimeleri fantastik edebiyatı tanımlamak için kullanılır. Fantastik, gerçekte yaşanamayacak olan düşsel olayların ifadesidir. Edebî eserlerde bu düşselliği işlemek ise fantastik edebiyat olarak tanımlanabilir (Kartal, 2007).

Etimolojik açıdan belirtildiği gibi farklı tarih ve dillerde benzer anlamları karşılayan ve çoğunlukla; hayal ürünü, gerçek dışı, olağanüstü olay veya durumlarla tanımlanan 'fantastik'in, bir edebiyat türü olarak sınırlarının belirlenip tanımının yapılmasında kuramcılar tarafından birçok görüş ortaya konulmuştur. Bu konuda Steinmetz (2006) şunları söylemiştir:

"Fantastiğin olgunluğa ulaştığı tarih (XVIII. yüzyıl) düşünülecek olursa, olağanüstü olayların anlatımında belirli bir yazım tarzının onu öncelemiş olduğu kesindir. Bu, her şeyden önce destan türüne ait gibi görünüyor."

Rabkin (1979; akt. Aslan, 2010) ise "okurun arzu ve ihtiyaçlarını giderme görevini daha önceki zamanlarda gören mitler, ilerleyen zamanlarda da hem eğlendirme hem de eğitme amacı güden halk

hikâyeleri ve peri masalları fantastiğin kaynağını teşkil eder ve modern fantezi, bu türlerden aldığı geleneksel malzemeyi çok daha karmaşık hale getirerek bugünkü görünümüne kavuşmuştur" demiştir.

Fantastik, bilinen dünyanın ötesinde imgelem gücüyle yaratılan ve gerçekte olmayan düşsel ögelerdir. Sınırları keskin çizgilerle belirlenemeyen fantastik kurgunun edebi yetenekle sentezlenmesi fantastik edebiyatı doğurur (Gizli, 2019).

"Fantastiğin bir edebî tür olarak modern edebiyat içinde incelenmesi yakın zamana denk gelirken bu türün ilk örnekleri sayılabilecek eserlerin çok daha öncesinden var olduğu görülmektedir. İlk çağlarda hikâye, fabl, halk hikâyesi, mit, masal, destan, şiir ve sone gibi türler üzerinden Tanrıları ve savaş kahramanlarını yüceltmek, onlara doğaüstü güçler atfetmek, gerçeği abartarak okuyucuyu heyecanlandırmak ve okuyucunun merakını canlı tutmak gibi nedenlerle fantastik edebiyatın ilk örneklerinin görüldüğü söylenebilir." (Gökdai, 2020)

Son yıllarda fantastik edebiyata olan yoğun ilgi, sıkıcı gündelik yaşamın monotonluğuna, hızla gelişen teknolojiye, küreselleşmeye, kimlik bunalımlarına, değer yitimlerine karşı insanların olağan dışına olan ilgisinden kaynaklanmaktadır (Kartal, 2007).

Alanyazına bakıldığında değerler eğitimi (Gökçe, 2008; Cihan, 2010; Kaya, 2012; Çevik, 2014; Oran, 2015; Öncü, 2015; Erdoğan, 2017; Şaşmaz, 2018) ve fantastik edebiyat (Toyman, 2006; Kartal, 2007; Taş, 2009; Aslan, 2010; Özlük, 2010; İnneci-Bozkaplan, 2010; Aydemir, 2011) ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat fantastik gençlik eserlerinde değerler eğitimi konusunda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı genç okuyucuların ilgilerinin gün geçtikçe daha fazla arttığı fantastik eserlerde değerlerin ne derece yer aldığının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kök değerlere, Türk gençlik edebiyatında yayımlanmış fantastik eserlerde yer verilme durumu nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türk gençlik edebiyatı fantastik eserlerinde hangi kök değerler ve alt değerler ne sıklıkta yer almaktadır?

2. Kök değerler ve alt değerler Türk gençlik edebiyatı fantastik eserleri içerisinde nasıl bir dağılım göstermektedir?

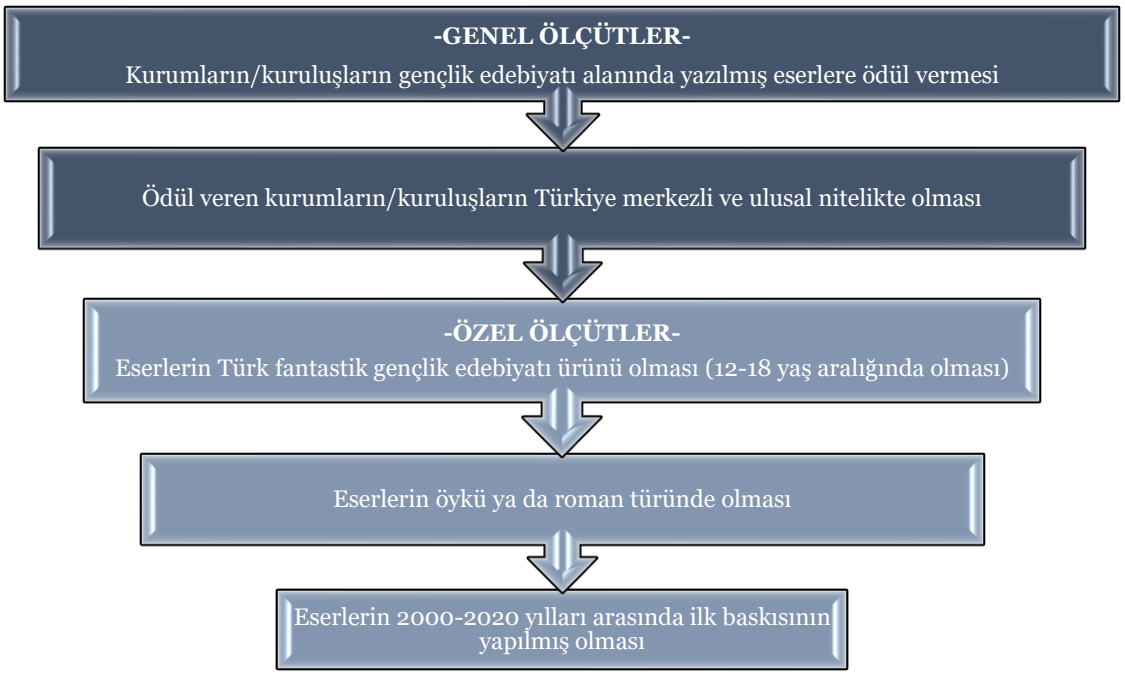
2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar bir olayın veya durumun asıl doğasını anlamak için ve araştırmacıyı kesin sonuçlara götürmeyen, ele alınan ortam içerisinde değerlendirilen araştırmalardır. Nitel araştırma yöntemi, nicel araştırma yöntemi kullanımının uygun olmadığı çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eğitim alanında yapılan bu çalışma, fantastik gençlik eserlerinin kök değerler bakımından incelenmesini esas aldığı için izlenen yol, eserlerin incelenmesi, dikkatli bir şekilde birkaç kez okunması, ortaya çıkan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreçlerini kapsamaktadır. Bu da nitel araştırma yönteminin uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

2.1. Evren ve çalışma grubu (araştırmanın inceleme materyalleri)

Bu çalışmada gençlik edebiyatında kaleme alınan fantastik eserlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan 10 kök değer çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Fantastik, 2000'li yıllardan günümüze kadar Türk gençlik edebiyatında başlı başına bir tür olarak yer almaya devam etmektedir. Bu doğrultuda 2000-2020 yılları arasında Türkçe kaleme alınan tüm fantastik eserler, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninin oldukça geniş olması çalışma grubunu belirlemeyi gerekli kılmıştır. Bu kapsamda amaçsal örneklem seçim türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma grubu belirlenmeye; başka bir deyişle incelenecek kitaplar seçilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesine çalışma evreninin tanımlanmasıyla başlanmıştır. "Çalışma evreninin tanımlanıp sınırlandırılması genel ve özel ölçütler gerektirir. Bu ölçütler, evrendeki birimlerin türünü, bulundukları yer ile ayrıntılı öteki özellikleri belirler niteliktedir" (Karasar, 2016). Çalışma evreninin sınırlandırılması için çalışma amacı doğrultusunda birtakım ölçütler geliştirilmiş olup bu ölçütlere uyan birimlerin seçilmesinde sıralı ve dizgeli bir yöntem izlenmiştir. İlk aşamada; fantastik kurguya sahip eserin alanyazında yer alan açıklama, tanımlama ve ölçütler bağlamında ne olduğu, özelliklerinin neler olduğu belirlenmiş ve bu bilgiler ışığında çalışmanın evreni netleştirilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise önce genel ölçütlere uyan eserler belirlenmiş, daha sonra özel ölçütler doğrultusunda sınırlama yapılmıştır.



Şekil 1. Eserlerin ölçütlere göre filtrelenmesi

"Genel ölçütler" gençlik kitaplarına ödül veren kurum ve kuruluşların belirlenmesini amaçlayan ölçütlerdir. Bu kapsamda temel iki ölçüt bulunmaktadır. Bunlar; (1) kurumların/kuruluşların gençlik edebiyatı alanında yazılmış eserlere ödül vermesi, (2) ödül veren kurumların/kuruluşların Türkiye'de ve ulusal nitelikte olması. Bu ölçütlere uyan eserleri belirlemek amacıyla internet ağ sayfalarına, ilgili yayın

ve araştırmalara ve çocuk edebiyatıyla ilgili diğer kaynaklara ulaşılmıştır. "Özel ölçütler" ise kurumların/kuruluşların sınırlandırılmasını ve çalışma grubunda yer alan eserlerin seçilmesini amaçlayan ölçütlerdir. Genel ölçütlere uyan kitaplar belirlendikten sonra kitaplar özel ölçütler doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmada; (1) eserlerin Türk fantastik gençlik edebiyatı ürünü olması (6-18 yaş aralığında olması), (2) eserlerin öykü ya da roman türünde olması, (3) eserlerin 2000-2020 yılları arasında ilk baskısının yapılmış olması ölçütleri kullanılmıştır.

Süreç sonunda toplamda genel ve özel ölçütlere uyduğu tespit edilen kurum/kuruluşlar

Tablo 1. 2000-2020 Yılları Arasında İlk Baskıları Yapılan Ödüllü Fantastik Gençlik Kitapları

Kitabın Adı	**Yazarın Adı Soyadı**	**İlk Baskı Yılı**	**Sayfa Sayısı**	**Türü**	**Ödül Aldığı Kurum/Kuruluş**	**Ödül Aldığı Yıl**
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	Cemil KARAKULLUKÇU	2012	207	Gençlik Fantastik Roman	Bu Yayınevi Gençlik Edebiyatı Fantastik Roman Yarışması Üçüncülük Ödülü	2012
Işıldayan	Aydın ARİF	2012	216	Gençlik Fantastik Roman	Bu Yayınevi Gençlik Edebiyatı Fantastik Roman Yarışması Birincilik Ödülü	2012
Kapiland'ın Kobayları	Miyase SERTBARUT	2007	211	Gençlik Fantastik Roman	Tudem Edebiyat Ödülleri Roman Yazın Yarışması Birincilik Ödülü	2006
Karayılan	Onur GÜRLEYEN	2012	183	Gençlik Fantastik Roman	Bu Yayınevi Gençlik Edebiyatı Fantastik Roman Yarışması İkincilik Ödülü	2012
Midas'ın Serçeparmağı	Erol BÜYÜKMERİÇ	2006	168	Gençlik Fantastik Roman	Dünya Kitap Altın Sayfa İlk Gençlik Edebiyatı Ödülü	2006
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	Ümit İHSAN	2012	144	Gençlik Fantastik Roman	Bu Yayınevi Gençlik Edebiyatı Fantastik Roman Yarışması Mansiyon Ödülü	2012

2.2. Verilerin toplanması

Çalışmada, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma konusunun bilgi içeren yazılı materyallerinin analizi ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yalnız başına kullanılabileceği gibi farklı veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir. Doküman inceleme; araştırmanın amacına yönelik olarak kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını barındırır (Karasar, 2009). Bu çalışmada da doküman incelemesi kapsamında, 2000-2020 yılları arasında Türk gençlik edebiyatında yayınlanmış fantastik eserler içerdikleri değerler açısından incelenmiştir.

Araştırmada yer alan kök değerlerin tespiti ve dağılımı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlere göre yapılmıştır. Araştırmanın temalarını oluşturan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2019).

Araştırmada yer alan değer kategorilerinin alt kategorileri ise 18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan basın toplantısında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" adlı belge örnek alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Tablo 2. Kök Değerler ve İlişkili Oldukları Alt Değerler

Kök Değerler	**İlişkili Oldukları Alt Değerler**
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma…
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma…
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma…
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme…
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme…
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme…
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma…
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme…
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme…
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma…

2.3. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. "Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır." (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu bağlamda, fantastik eserler tek tek incelenerek kök değer dağılımı açısından analiz edilmiştir. Bu eserlerde değer ifadesi bulunan cümleler; ilgili değer kategorisine dâhil edilerek her değerin frekansları hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra ilgili değer kategorisi, eserlerde tespit edilen değer ifadeleri ile doğrudan alıntı yapılarak örneklendirilmiştir. Her bir eser için en az 2 okumada tespit edilen değer ve değer ifadesi tabloya yansıtılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için araştırmacı ve alandan 2 uzman tarafından tespit edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Bu noktada Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplamanın sonucunda güvenirlik katsayısı 0,84 çıkmıştır. Uzmanlar araştırma için güvenirlik hesabının 0.70'in üzerinde çıkmasını güvenilir kabul etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3. Bulgular ve yorum

Çalışmanın problem cümlesi olan "Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kök değerlere, Türk gençlik edebiyatında yayımlanmış fantastik eserlerde yer verilme durumu nedir?" sorusuna ve alt problemlere dair elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Birinci alt problemle ilgili bulgular

"Türk gençlik edebiyatı fantastik eserlerinde hangi kök değerler ve alt değerler, ne sıklıkta yer almaktadır?" alt problem cümlesine dair bulgular bu bölümde yer almaktadır. Belirlenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinde aranan kök değerler ve bu değerlere ait alt değerlere dair bulgulara, her bir kök değere ait olan başlık altında yer verilmiştir.

3.1.1. Adalet kök değerine ilişkin bulgular

Adalet kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda adalet kök değerine ilişkin incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 3. Adalet Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	**Adil olma**	**Eşit davranma**	**Paylaşma**	**f**
Işıldayan	5	3	-	8
Karayılan	3	-	1	4
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	2	1	-	3
Kapiland'ın Kobayları	-	1	-	1
Midas'ın Serçe Parmağı	1	-	-	1
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	-	-	-
Toplam	11	5	1	17

Tablo 3'te görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde adalet kök değeri en çok "Işıldayan" eserinde bulunmaktadır. Bu eseri "Karayılan" ve "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" eserleri takip etmektedir. Adalet kök değerine ait alt değer ifadesine hiç rastlanmayan eser ise "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" adlı eserdir.

Eserlerde bulunan adalet kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Adil olma:*"...Midas, tahtından yükselir gibi doğruluyor. "Şimdi önce Atina'dan biraz söz et bize tüccar Agamedes. İşler ne durumda gidiyor? Yöneticileriniz adaletli mi? Halkınız, köleleriniz mutlu mu?" ..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 91)

Eşit davranma:*"...Neden insanlar birtakım yapay sınıflara ayrılıp ona göre muamele görsündü ki? Onlar havyar veya balık ezmesi gibi üretilmiş değil, yaratılmışlardı. Henüz hepsi eşittir noktasına gelemeseler de -ne zaman geleceklerdi ki- bir niteliği olmadığı halde kendilerini 'fasulye gibi nimetten sananları' anlayabilirlerdi..."* (Işıldayan, s. 144)

Paylaşma:*"...Atlar, bağladıkları yerdeydi, ama yanlarında diğerlerinden çok daha iri, alaca renkli bir tane daha at vardı. Üç at da en az yolcular gibi dinç ve dinlenmiş görünüyordu. Gredo yüklerini atlara pay etti..."* (Karayılan, s. 105)

3.1.2. Dostluk kök değerine ilişkin bulgular

Dostluk kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda dostluk kök değerine ilişkin incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 4. Dostluk Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Diğerkâmlık	Güven duyma	Anlayışlı olma	Dayanışma	Sadık olma	Vefalı olma	Yardımlaşma	f
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	-	-	3	-	3	1	7
Işıldayan	1	-	2	1	-	2	1	7
Midas'ın Serçe Parmağı	-	-	1	2	-	2	2	7
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	2	1	-	-	-	3	-	6
Kapiland'ın Kobayları	-	-	-	2	-	2	1	5
Karayılan	-	-	-	1	1	-	1	3
Toplam	3	1	3	9	1	12	6	35

Tablo 4'te görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde dostluk kök değeri üç farklı eserde aynı sayıda bulunmaktadır (f=7). Bunlar "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili", "Işıldayan" ve "Midas'ın Serçeparmağı" adlı eserlerdir. Bu eserleri "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" eseri takip etmektedir. Adalet kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eser ise "Karayılan" adlı eser olmuştur.

Eserlerde bulunan dostluk kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Diğerkâmlık:*"...Önceleri -yani dünyadayken- onlar da senin gibi genç insanlardı, senin gibi kalplerinde kötülükten eser yoktu. Üstelik birbirini çok sever, dostlukları için her şeyi yaparlardı..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 65)

Güven duyma:*"...Akel bana güvenle bakıyor, onun bakışları gözlerimde karşılığını buluyor hemen, ben de gülümseyerek bakıyorum..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 79)

Anlayışlı olma:*"...Aysun, "Ben teyzemizi tuvalete götürürüm" diyor. Benim anlayışlı arkadaşım!... Bir öpücük konduruyorum yanağına. Konuğumuzdan izin isteyip ayrılıyorum yanlarından..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 144)

Dayanışma:*"...Marji, gerginliği azaltmak istedi. Aslında birtakım kusurlarına karşın Burhan'a da, Ezgi'ye de güvenebileceğini düşündü. Kapiland'ın komplosuna karşı tek başına bir şey yapamazdı, diğer arkadaşlarıyla birlikte hareket ederse daha güçlü olacaklarını, hatta bazı öğretmenlerle bu konuyu konuşmak ve bir şeyler yapmak gerektiğini düşündü. Tek başına şurubu içmiyor olmak bir işe yaramazdı ki..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 84)

Sadık olma:*"...Tüm dostluklar kuvvetlendi ve kardeşlik yeminleri edildi..."* (Karayılan, s. 183)

Vefalı olma:*"...Kör olduğu sanılan, ama en iyi gören şahinden bile daha iyi gördüğü kesin olan adam, bastonuyla oradan ayrıldıktan sonra, İpteyürür belirdi. O da Okan'a sarılıp, "Bizi unutma, çünkü biz seni asla unutmayacağız," dedi..."* (Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili, s. 197)

Yardımlaşma:*"..."Bu arada sormak isterim Yüce Başrahibe, dostlarımızdan yardımlar ne zaman gelecek? Düşman yaklaşıyor..." "Yüce Midas, Misya Krallığı, Lidya Krallığı; İyon ve Erel kentleri, kentimize bir saldırı olduğunda yardım göndereceklerini daha önceden bildirmişlerdi..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 113)

3.1.3. Dürüstlük kök değerine ilişkin bulgular

Dürüstlük kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda dürüstlük kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 5. Dürüstlük Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Açık ve anlaşılır olma	Doğru sözlü olma	Güvenilir olma	Sözünde durma	f
Karayılan	5	2	1	1	9
Kapiland'ın Kobayları	2	2	3	1	8
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	1	-	5	2	8
Midas'ın Serçe Parmağı	1	3	-	2	6
Işıldayan	1	2	-	1	4
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	1	1	-	-	2
Toplam	11	10	9	7	37

Tablo 5'te görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde dürüstlük kök değerine en çok "Karayılan" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Kapiland'ın Kobayları" ve "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" eserleri takip etmektedir. Dürüstlük kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eser ise "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" adlı eser olmuştur.

Eserlerde bulunan dürüstlük kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Açık ve anlaşılır olma:*"...Böylece üç yoldaşın da gönüllerine su serpilmiş oldu, hiçbiri korktukları gibi Karayılan'ın tarafını tutmamıştı. Artık açık açık konuşabilecekleri birileri olduğu için neşeleri yeniden yerine geldi..."* (Karayılan, s. 91)

Doğru sözlü olma:*"...Ben Ufuklara gitmedim baba, doğru söylemiş arkadaşım, Marjinal'le birlikteydik... Aman Enver, kız arkadaşıyla dolaşmış işte, varma üstüne. Ayağın çok acıyor mu oğlum? Eee kızlarla gezip tozarsan olacağı bu... Burhan bu durumdan yararlanmayı akıl edemedi ve doğruyu söyledi: Marjinal kız değil anne, sınıftaki erkek arkadaşlardan biri..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 139)

Güvenilir olma:*"...İçimde bir şeyler canlanıyor, bu sevdiğimin seslenişi; çok iyi tanırım onun kelimelerini. Yaşlı kadının sabahlığının sağ üst cebinden bana seslenmesinin bir anlamı var, beni güvende tutmak istiyor melodim. Bu kadına güvenebilirim..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 87)

Sözünde durma:*"...O zamanlar herkes verdiği sözün arkasında durur, yaptığının sonucuna katlanırdı. Çocuk gerçekten de kavga etmiyordu. Her gün bir çivi söke söke tahtayı temizledi. Son çiviyi de çıkardıktan sonra sevinçle Ezop'un yanına koştu. Tahtayı ona göstererek: "Bak! Nihayet tahtayı temizledim" dedi..."* (Işıldayan, s. 176)

3.1.4. Öz denetim kök değerine ilişkin bulgular

Öz denetim kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda öz denetim kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır:

Tablo 6. Öz Denetim Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Davranışlarını kontrol etme	Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	Öz güven sahibi olma	Gerektiğinde özür dileme	f
Karayılan	1	-	2	4	7
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	-	1	4	5
Işıldayan	2	-	2	-	4
Kapiland'ın Kobayları	-	2	-	-	2
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	-	-	-	1	1
Midas'ın Serçe Parmağı	-	-	-	-	-
Toplam	3	2	5	9	19

Tablo 6'da görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde öz denetim kök değeri en çok "Karayılan" eserinde bulunmaktadır. Bu eseri "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" ve "Işıldayan" eserleri takip etmektedir. Öz denetim kök değerine ait alt değer ifadesine hiç rastlanmayan eser ise "Midas'ın Serçeparmağı" adlı eserdir.

Eserlerde bulunan öz denetim kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Davranışlarını kontrol etme:*"...Hoca eğilip çantasından bir kavanoz çıkardı. Alıştığımız türden bir şey değildi. Çok koyu renkti. Tipi de bir tuhaf, hatta komikti. İçimden patlayan gülmeye, dudaklarımı kısarak son anda engel oldum..."* (Işıldayan, s. 88)

Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme:*"...Bakanlık bu sıvıların Kapiland'dan alınacak tazminatla insanlara ve doğaya zarar vermeden imha edileceğini açıklamıştı. Kapiland, işi daha fazla büyütüp tüm dünyayı karşısına almamak için istenen tüm bedelleri vermeye hazır görünüyordu..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 203)

Öz güven sahibi olma:*"...Irmağın güçlü sesi gittikçe uzaklaşıyordu. Sık ağaçların arasında hiçbir iz ya da yol olmamasına rağmen kendinden gayet emin ilerleyen cüce Karmat'ı izliyorlardı artık..."* (Karayılan, s. 113)

Gerektiğinde özür dileme:*"...Annemi çok özlediğimi de işte o anda fark ediyorum: Özür dilerim anne, biliyorum çok geç kaldım ama oğlun çok güzel bir iş başardı. Sana bütün bunları nasıl anlatacağım?..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 132)

3.1.5. Sabır kök değerine ilişkin bulgular

Sabır kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda sabır kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 7. Sabır Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Azimli olma	Tahammül etme	Beklemeyi bilme	f
Işıldayan	6	2	8	16
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	3	5	-	8
Kapiland'ın Kobayları	3	1	3	7
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	1	2	2	5
Karayılan	2		2	4
Midas'ın Serçe Parmağı	-	-	-	-
Toplam	15	10	15	40

Tablo 7'de görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde sabır kök değeri en çok "Işıldayan" adlı eserde bulunmaktadır. Bu eseri "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" ve "Kapiland'ın Kobayları" eserleri izlemektedir. Sabır kök değerine ait alt değer ifadesine hiç rastlanmayan eser ise "Midas'ın Serçeparmağı" eseri olmuştur.

Eserlerde bulunan sabır kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Azimli olma:*"...Artık herkesi, her şeyi ve olguları gözlüyor, anlıyor fakat bu sefer de insanları neden ilgilendirmesi gerektiğini bulamıyordu. Bunun için mizah gücüne gereksinimi vardı. En zayıf olduğu şey. Ama asla pes etmeyecekti. Hele bu noktadan sonra asla..."* (Işıldayan, s. 112)

Tahammül etme:*"...Seni daha iyi okullarda okutabilmem ve isteklerini karşılayabilmem için bunlara ve daha fazlasına katlanmamız, göğüs germemiz gerekiyor. Anlıyorsun değil mi canım?..."* (Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili, s. 20)

Beklemeyi bilme:*"...İçeriye girdikten sonra da birinin yanlışlıkla da olsa gelip kapıyı açmaması için kilitledi ve anahtarı üzerinde bıraktı. Orada hizmetlilerin temizliği bitirip gidecekleri saate kadar beklemeleri gerekecekti..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 130)

3.1.6. Saygı kök değerine ilişkin bulgular

Saygı kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda sagı kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır:

Tablo 8. Saygı Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Alçakgönüllü olma	Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma	Diğer insanların kişiliklerine değer verme	Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	f
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	1	-	1	10	12
Işıldayan	4	1	2	2	9
Midas'ın Serçe Parmağı	-	-	3	6	9
Karayılan	4	-	-	-	4
Kapiland'ın Kobayları	-	-	-	2	2
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	-	-	-	2	2
Toplam	9	1	6	22	38

Tablo 8'de görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde saygı kök değerine en çok "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Işıldayan" adlı eser takip etmektedir. Saygı kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eserler ise "Kapiland'ın Kobayları" ve "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" adlı eserlerdir.

Eserlerde bulunan saygı kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Alçakgönüllü olma:*"..."Bir tane şiir de ben yazdım," diye fısıldadı Gredo oldukça utangaç bir tavırla. "Haydi, oku o zaman," diye ısrar etti Elannur, aniden yüksek sesle konuştuğu için kendi bile irkilerek. "Ustalarınkilerle kabili kıyas değil ama bir anda aklıma geliverdi işte."..."* (Karayılan, s. 108)

Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma: *"...Zarife'nin lakabı benden değildi; insanlara aşağılayıcı isimler yakıştırmayı hiç sevmem. Uzun eğitim yaşamımda bana da çok taktılar belki ondandır. Ama daha ziyade insanı düşürdüğü kötü durumlara sıkılıyorum. O zamanlar içgüdüsel, ama şimdi artık bizzat yaşamış biri olarak dertliyim ve karşıyım..."* (Işıldayan, s. 13)

Diğer insanların kişiliklerine değer verme:*"...Öylesine dalmışım ki, öğretmenimin başıma dikildiğini görmemişim bile. "Sibel Ates, hiç yakıştıramadım sana. Önce arkadaşına saygı göstermelisin!" Bu sözler her yanımı acıtıyor. Utanıyorum... Doğrulup gözlerimi Aysun'a dikiyorum..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 65)

Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme:*"...Akluzun, peri masallarına yaraşır varlığın karşısında saygıyla eğildikten sonra, taşıdığı davetiye destesinin arasından bir tane davetiye çekip, nazikçe durgun suyun üzerine bıraktı. "Sizi ve annenizi, karnavalımızda görmekten şeref duyarız," derken, daha önce kimseye olmadığı kadar saygılıydı..."* (Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili, s. 147)

3.1.7. Sevgi kök değerine ilişkin bulgular

Sevgi kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda sevgi kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır:

Tablo 9. Sevgi Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Aile birliğine önem verme	Fedakârlık yapma	Güven duyma	Merhametli olma	Vefalı olma	f
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	-	2	-	4	2	8
Midas'ın Serçe Parmağı	1	1	2	1	1	6
Karayılan	2	-	1	1	2	6
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	4	-	1	1	6
Kapiland'ın Kobayları	-	-	-	2	1	3
Işıldayan	-	-	-	2	-	2
Toplam	3	7	3	11	7	31

Tablo 9'da görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde sevgi kök değerine en çok "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Midas'ın Serçeparmağı", "Karayılan" ve "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" eserleri takip etmektedir. Sevgi kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eser ise "Işıldayan" adlı eserdir.

Eserlerde bulunan sevgi kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Aile birliğine önem verme:*"...Sevgili kızım," dedi Elannûr'un ellerinden tutup kaldırırken. "Sana kızgın olduğumu sanma sakın, seninle gurur duyuyorum. Bana cesaretin değerini hatırlattın sen ve anneni de. Ah tatlım ona öyle benziyorsun ki, lütfen beni kendinden mahrum etme..."* (Karayılan, s. 180)

Fedakârlık yapma:*"..."Bu sevdiğini alabilmek için senin ödemen gereken ücret," diyor sevgili Akel. Yüzüne tatlı bir gülümseme yerleşmiş, sanki kâinatın anahtarını ele geçirmiş gibi huzurlu: "Bir mücevhere sahip olmak istiyorsan başka bir mücevherden vazgeçmeyi bilmen gerekir..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 78)

Güven duyma:*"..."Nasıl; Sibel okur mu dersin Yağmur?" Gözlerimin ta içine bakıyor halam, ışıl ışıl. "Okur o! Ona güveniyorum; hem de çok iyi okur!"..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 58)

Merhametli olma:*"...Annesi de oturma odasının kapısında durmuş, sitemle bakıyordu ona. Oğlunun aksadığını görünce gözlerindeki sitem, şefkate dönüştü. Burhan'ın yanına geldi hemen. İlgi, sevgi, şefkat ve korku karışımı bir sesle sordu..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 138)

Vefalı olma:*"..."Olabildiğince erken geldim," diye tısladı Karayılan. "Sizinle hususi bir mevzuda konuşmak istedim, çünkü insanlar Baratholia'nın en eski halkıdır. Onları daima seveceğim, başlarına bir şey gelsin istemem." ..."* (Karayılan, s. 131)

3.1.8. Sorumluluk kök değerine ilişkin bulgular

Sorumluluk kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda sorumluluk kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 12'de yer almaktadır:

Tablo 10. Sorumluluk Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	Sözünde durma	Tutarlı ve güvenilir olma	Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	f
Kapiland'ın Kobayları	4	-	1	1	6
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	3	-	1	-	4
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	1	-	1	1	3
Midas'ın Serçe Parmağı	-	1	-	1	2
Işıldayan	-	-	-	1	1
Karayılan	1	-	-	-	1
Toplam	9	1	3	4	17

Tablo 10'da görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde sorumluluk kök değerine en çok "Kapiland'ın Kobayları" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" adlı eser takip etmektedir. Sorumluluk kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eserler ise "Işıldayan" ve "Karayılan" adlı eserlerdir.

Eserlerde bulunan sorumluluk kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma:*"...Alnımdan yanaklarıma doğru yürüyen birkaç damla ter annemden habersiz düştüğüm yolda beni huzursuz ediyor. Oysa bir telefon edebilirdim, geç kalacağımı söyleyebilirdim bal gibi. ..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 41)

Sözünde durma:*"..."Verdiğin sözü unutmadın değil mi? Kazı mazı yapmayasın sakın haa!" diye bağırıp gülüyor kumandan. Sonra, sürdürüp arabasını gidiyor..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 134)

Tutarlı ve güvenilir olma:*"...Bir an ne diyeceğini bilemedi Marjinal. Beklemediği bir soruydu bu. Ne diyecekti? Dürüstlüğüne inanan Sevda Hanım'a karşı yalan mı söyleyecekti? Öğretmenine güveniyordu, gidip bir başkasına söylemezdi, en azından adını vererek söylemezdi..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 123)

Davranışlarının sonuçlarını üstlenme:*"...Sinan çekingence paketi uzatıyor müdüre. "Tümülüsün en tepesinde gezerken bulmuştum efendim" diyor utangaç bir sesle. "Midas'ın serçeparmağı... Onu, bana uğur getirir diye alıkoymuştum. Yanlış bir şey yaptığımın sonradan ayırdına vardım..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 158)

3.1.9. Vatanseverlik kök değerine ilişkin bulgular

Vatanseverlik kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda vatanseverlik kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 13'te yer almaktadır:

Tablo 11. Vatanseverlik Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Çalışkan olma	Dayanışma	Kurallara ve kanunlara uyma	Sadık olma	Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	Toplumu önemseme	f
Karayılan	1	-	1	1	2	2	7
Midas'ın Serçe Parmağı	-	-	-	3	2	1	6
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	-	3	-	1	-	4
Işıldayan	3	-	-	1	-	-	4
Kapiland'ın Kobayları		-	2	-	-	1	3
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	-	-	1	-	1	-	2
Toplam	4	-	7	5	6	4	26

Tablo 11'de görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde vatanseverlik kök değerine en çok "Karayılan" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Midas'ın Serçeparmağı" adlı eser takip etmektedir. Vatanseverlik kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eser ise "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" adlı eser olmuştur.

Eserlerde bulunan vatanseverlik kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Çalışkan olma:*"...Medresede sınıfları ikişer ikişer atlamış, çok genç yaşta mezuniyet noktasına gelmişti..."* (Işıldayan, s. 104)

Dayanışma:*(değer yok)*

Kurallara ve kanunlara uyma:*"...Baratholia'nın halkları da bir zamanlar şölen zamanlarında, üç halk bir araya geldiğinde dargınlıkların bitmesi ve asla kavgaların yaşanmaması öğütlerini işitmiş, şimdi bu nasihatleri unuttuysa da kutsal saydıkları kuralları unutmamıştı..."* (Karayılan, s. 149)

Sadık olma:*"...Midas bir süre düşünüyor. Sonra, "Hayır! Ben kalacağım ve başkentimi savunacağım" diyor, "Gordiyon'un düşmesi devletimizin göçmesi demektir. Ulu Matar bizimle birliktedir. O bizi koruyacaktır..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 115)

Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma:*"..."Hayır," diyorum, "Aynı şeyi bir daha yaşamayacağız. Deden Koca Çınar'la hesabını kapadı, biz de doğaya zarar vermezsek hiç kimsenin ve hiçbir Suskun'un canını yakmazsak bir daha aynı şey olmayacak."..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 144)

Toplumu önemseme: *"...Bu kapıdan girsem mümkün değil kendi servisimi bulamam, diye düşündü doktor. Binanın ana kapısına yürüdü ve her zaman yaptığı gibi asansörün düğmesine bastı. Beşinci kata çıkıp odasına girdi, koltuğuna gömüldü. Zor bir gün geçirmişti, ama ülkesinin insanları için önemli bir iş yapmıştı..."* (Kapiland'ın Kobayları, s. 184)

3.1.10. Yardımseverlik kök değerine ilişkin bulgular

Yardımseverlik kök değeri ve bu değere ait alt değerler için elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda yardımseverlik kök değerine ilişkin, incelenen gençlik edebiyatı fantastik eserlerinden elde edilen bulgular Tablo 14'te yer almaktadır:

Tablo 12. Yardımseverlik Kök Değerine Dair Gençlik Edebiyatı Fantastik Eserlerindeki Değer İfadelerine Ait Bulgular

Eser Adı	Cömert olma	İş birliği yapma	Merhametli olma	Misafirperver olma	Paylaşma	f
Karayılan	3	1	-	4	2	10
Kapiland'ın Kobayları	-	5	-	1	-	6
Midas'ın Serçe Parmağı	2	1	2	1	-	6
Işıldayan	1	-	-	3	1	5
Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	-	-	2	2	-	4
Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	-	1	-	-	-	1
Toplam	6	8	4	11	3	31

Tablo 12'de görüldüğü üzere fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde yardımseverlik kök değerine en çok "Karayılan" eserinde yer verilmiştir. Bu eseri "Kapiland'ın Kobayları" ve "Midas'ın Serçeparmağı" adlı eserler takip etmektedir. Yardımseverlik kök değerine ait alt değer ifadesine en az rastlanan eser ise "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" adlı eserdir.

Eserlerde bulunan yardımseverlik kök değerine ait alt değerlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Cömert olma:*"...Midas duyduklarına inanamamış gibi durmadan ellerine bakıyor. Sonra, yanındaki meşe ağacına uzanıyor. Küçük bir dal koparıyor. Dal birden sapsarı ışıldıyor. Gözleri iri iri açılıyor Midas'ın. "Ulu Diyonisos, sen ne eli açık bir tanrısın!" diye sevinçle bağırıyor..."* (Midas'ın Serçeparmağı, s. 25)

İş birliği yapma:*"...Niyetim sana yardımcı olmaktı. Tebessüm Apartmanı'nın tüm sakinleri olarak senin haline üzüldük ve seni Yokluk Bahçesi'ne getirip sevdiğini kurtarman için yardımda bulunduk. Aslına bakarsan biraz da bunu biz istedik..."* (Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi, s. 89)

Merhametli olma:*"...Okan, şimdi istese kaçabilirdi. Koşarak oradan uzaklaşabilir, hatta izini bile hemencik kaybettirebilirdi. Çünkü Tahmas silahsızdı ve üstelik kucağında Şehmeran'ı taşıyordu. Her ne olursa olsun bu durumda Okan kadar hızlı koşamazdı. Ama vicdanı bunu yapmaması yönünde ona telkinlerde bulununca, Okan da her zaman olduğu gibi bir kez daha vicdanının sesini dinleyip Tahmas'ın yanından ayrılmadı..."* (Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili, s. 124)

Misafirperver olma:*"..."Ben yılanların şahının batıdaki çam ormanında yaşayan bir meran olduğunu sanıyordum," dedi. "Bu yüzden sözlerine şüpheyle yaklaştım. Ben yemek yerken karşımda durmanı istemem. Kızarmış kuzuyu sen ye ve insanların misafirperverliğini gör."..."* (Karayılan, s. 39)

Paylaşma:*"...Hoşsohbet, güler yüzlü bir adamdı. Köy halkı onu bağrına basmış, yiyecek ve kalacak yerlerini paylaşmaktan çekinmemişti..."* (Işıldayan, s. 96)

3.2. Üçüncü alt problemle ilgili bulgular

"Kök değerler ve alt değerler Türk gençlik edebiyatı fantastik eserleri içerisinde nasıl bir dağılım göstermektedir?" alt problem cümlesine dair bulgular bu bölümde yer almaktadır. İncelenen eserlerde her bir değer ifadesinin eserin hangi kısmında bulunduğuyla ilgili bulgular eserlere ait kısa tanıtımlar ile birlikte sunulmuştur.

3.2.1. "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili		Yazarı: Cemil KARAKULLUKÇU	
İlk Baskı Yılı: 2012		Türü: Fantastik Roman	
Yayınevi: Bu Yayınevi		Sayfa Sayısı: 207	
Kök Değerler	**Alt Değerler**	**Sayfa Numarası**	**Toplam**
1. Adalet	1.1. Adil olma	-	-
	1.2. Eşit davranma	-	
	1.3. Paylaşma	-	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	-	7
	2.2. Güven duyma	-	

	2.3. Anlayışlı olma	-	
	2.4. Dayanışma	71, 72, 180	
	2.5. Sadık olma	115	
	2.6. Vefalı olma	197, 197	
	2.7. Yardımlaşma	170	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	101	2
	3.2. Doğru sözlü olma	100	
	3.3. Güvenilir olma	-	
	3.4. Sözünde durma	-	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	-	5
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	-	
	4.3. Öz güven sahibi olma	13	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	96, 101, 105, 132	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	14, 63, 123	8
	5.2. Tahammül etme	20, 112, 122, 164, 168	
	5.3. Beklemeyi bilme	-	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	40	12
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	-	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	143	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	119, 146, 146, 147, 151, 152, 153, 170, 180, 183,	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	-	6
	7.2. Fedakârlık yapma	111, 134, 168, 196	
	7.3. Güven duyma	-	
	7.4. Merhametli olma	62	
	7.5. Vefalı olma	65	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	23	3
	8.2. Sözünde durma	-	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	44	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	194	
9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	-	4
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	63, 63, 171	
	9.4. Sadık olma	-	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	154	
	9.6. Toplumu önemseme	-	

10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma	-	4
	10.2. İş birliği yapma	-	
	10.3. Merhametli olma	102, 124	
	10.4. Misafirperver olma	121, 133	
	10.5. Paylaşma	-	

Tablo 13 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin büyük çoğunlukla saygı değerine ait olduğu görülmektedir. Bu değeri sabır değeri izlemektedir. Eserde adalet değerine ait ifadelere yer verilmemiştir.

3.2.2. "Işıldayan" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14. "Işıldayan" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Işıldayan		Yazarı: Aydın ARİF Türü: Fantastik Roman	
İlk Baskı Yılı: 2012			
Yayınevi: Bu Yayınevi		Sayfa Sayısı: 216	
Kök Değerler	**Alt Değerler**	**Sayfa Numarası**	**Toplam**
1. Adalet	1.1. Adil olma	95, 137, 138, 150, 170	8
	1.2. Eşit davranma	142, 144, 170	
	1.3. Paylaşma	-	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	113	7
	2.2. Güven duyma	-	
	2.3. Anlayışlı olma	48, 128	
	2.4. Dayanışma	159	
	2.5. Sadık olma	-	
	2.6. Vefalı olma	43, 194	
	2.7. Yardımlaşma	132	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	21	4
	3.2. Doğru sözlü olma	17, 160	
	3.3. Güvenilir olma	-	
	3.4. Sözünde durma	176	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	88, 108	4
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	-	
	4.3. Öz güven sahibi olma	133, 141	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	-	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	31, 104, 112, 150, 206, 214	16
	5.2. Tahammül etme	154, 189	

	5.3. Beklemeyi bilme	47, 69, 76, 78, 92, 109, 112, 114	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	79, 154, 162, 170	9
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	13	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	151, 182	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	179, 200	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	-	2
	7.2. Fedakârlık yapma	-	
	7.3. Güven duyma	-	
	7.4. Merhametli olma	125, 127	
	7.5. Vefalı olma	-	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	-	1
	8.2. Sözünde durma	-	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	-	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	115	
9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	37, 104, 146	4
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	-	
	9.4. Sadık olma	188	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	-	
	9.6. Toplumu önemseme	-	
10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma	185	5
	10.2. İş birliği yapma	-	
	10.3. Merhametli olma	-	
	10.4. Misafirperver olma	96, 161, 162	
	10.5. Paylaşma	96	

Tablo 14 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin sabır değerine ait olduğu görülmektedir. Bu değeri saygı ve adalet değerleri takip etmektedir. Eserde en az yer verilen değer ifadeleri ise sorumluluk değerine aittir.

3.2.3. "Kapiland'ın Kobayları" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15. "Kapiland'ın Kobayları" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Kapiland'ın Kobayları	Yazarı: Miyase SERTBARUT
İlk Baskı Yılı: 2007	Türü: Fantastik Roman
Yayınevi: Tudem Yayınevi	Sayfa Sayısı: 211

Kök Değerler	Alt Değerler	Sayfa Numarası	Toplam
1. Adalet	1.1. Adil olma	-	1
	1.2. Eşit davranma	112	
	1.3. Paylaşma	-	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	-	5
	2.2. Güven duyma	-	
	2.3. Anlayışlı olma	-	
	2.4. Dayanışma	84, 170	
	2.5. Sadık olma	-	
	2.6. Vefalı olma	145, 150	
	2.7. Yardımlaşma	132	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	155, 195	8
	3.2. Doğru sözlü olma	125, 139	
	3.3. Güvenilir olma	122, 124, 184	
	3.4. Sözünde durma	55	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	-	2
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	201, 203	
	4.3. Öz güven sahibi olma	-	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	-	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	19, 89	7
	5.2. Tahammül etme	24	
	5.3. Beklemeyi bilme	75, 90, 102, 130	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	-	2
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	-	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	-	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	17, 140	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	-	3
	7.2. Fedakârlık yapma	-	
	7.3. Güven duyma	-	
	7.4. Merhametli olma	138, 148	
	7.5. Vefalı olma	7	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	26, 61, 154, 202	6
	8.2. Sözünde durma	-	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	123	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	186	

9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	-	3
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	21, 50	
	9.4. Sadık olma	-	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	-	
	9.6. Toplumu önemseme	184	
10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma		6
	10.2. İş birliği yapma	102, 113, 158, 179, 196	
	10.3. Merhametli olma	-	
	10.4. Misafirperver olma	157	
	10.5. Paylaşma	-	

Tablo 15 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin dürüstlük değerine ait olduğu görülmektedir. Bu değeri sabır değeri izlemektedir. Eserde en az yer verilen değer ifadeleri ise adalet değerine aittir.

3.2.4. "Karayılan" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16. "Karayılan" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Karayılan		Yazarı: Onur GÜRLEYEN	
İlk Baskı Yılı: 2012		Türü: Fantastik Roman	
Yayınevi: Bu Yayınevi		Sayfa Sayısı: 183	
Kök Değerler	**Alt Değerler**	**Sayfa Numarası**	**Toplam**
1. Adalet	1.1. Adil olma	12, 125, 170	4
	1.2. Eşit davranma	-	
	1.3. Paylaşma	105	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	-	3
	2.2. Güven duyma	-	
	2.3. Anlayışlı olma	-	
	2.4. Dayanışma	40	
	2.5. Sadık olma	183	
	2.6. Vefalı olma	-	
	2.7. Yardımlaşma	114	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	43, 91, 108, 132, 139,	9
	3.2. Doğru sözlü olma	20, 153	
	3.3. Güvenilir olma	39	

	3.4. Sözünde durma	30	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	103	7
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	-	
	4.3. Öz güven sahibi olma	104, 113	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	88, 137, 179, 181	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	21, 40	4
	5.2. Tahammül etme	-	
	5.3. Beklemeyi bilme	111, 135	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	43, 98, 100, 108	4
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	-	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	-	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	-	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	153, 180	6
	7.2. Fedakârlık yapma		
	7.3. Güven duyma	122	
	7.4. Merhametli olma	180	
	7.5. Vefalı olma	128, 131	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	108	1
	8.2. Sözünde durma	-	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	-	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	-	
9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	13	7
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	149	
	9.4. Sadık olma	91	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	65, 181	
	9.6. Toplumu önemseme	90, 137	
10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma	34, 35, 36	10
	10.2. İş birliği yapma	78	
	10.3. Merhametli olma	-	
	10.4. Misafirperver olma	17, 19, 44, 136	
	10.5. Paylaşma	85, 88	

Tablo 16 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin yardımseverlik değerine ait olduğu görülmektedir. Bu değeri öz denetim değeri izlemektedir. Eserde en az yer verilen değer ifadeleri ise sorumluluk değerine aittir.

3.2.5. "Midas'ın Serçeparmağı" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. "Midas'ın Serçeparmağı" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Midas'ın Serçeparmağı		Yazarı: Erol BÜYÜKMERİÇ	
İlk Baskı Yılı: 2006		Türü: Fantastik Roman	
Yayınevi: Logos Yayınları		Sayfa Sayısı: 167	
Kök Değerler	**Alt Değerler**	**Sayfa Numarası**	**Toplam**
1. Adalet	1.1. Adil olma	91	1
	1.2. Eşit davranma	-	
	1.3. Paylaşma	-	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	-	7
	2.2. Güven duyma	-	
	2.3. Anlayışlı olma	144	
	2.4. Dayanışma	142, 146	
	2.5. Sadık olma	-	
	2.6. Vefalı olma	130, 140	
	2.7. Yardımlaşma	104, 113	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	148	6
	3.2. Doğru sözlü olma	63, 73, 147	
	3.3. Güvenilir olma	-	
	3.4. Sözünde durma	72, 134	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	-	-
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	-	
	4.3. Öz güven sahibi olma	-	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	-	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	-	-
	5.2. Tahammül etme	-	
	5.3. Beklemeyi bilme	-	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	-	9
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	-	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	65, 121, 125	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	20, 20, 21, 47, 100, 139	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	20	6
	7.2. Fedakârlık yapma	118	
	7.3. Güven duyma	58, 59	

	7.4. Merhametli olma	64	
	7.5. Vefalı olma	147	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	-	2
	8.2. Sözünde durma	70	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	-	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	158	
9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	-	6
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	-	
	9.4. Sadık olma	92, 115, 152	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	66, 161	
	9.6. Toplumu önemseme	24	
10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma	25, 48	6
	10.2. İş birliği yapma	88	
	10.3. Merhametli olma	28, 28	
	10.4. Misafirperver olma	20	
	10.5. Paylaşma	-	

Tablo 17 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin saygı değerine ait olduğu görülmektedir. Bu değeri dostluk değeri izlemektedir. Eserde öz denetim ve sabır değerlerine ait değer ifadelerine rastlanmamıştır.

3.2.6. "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" eserine ilişkin bulgular

Eserde bulunan değer ifadelerinin dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo 18. "Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" Eserinde Kök Değer ve Alt Değer İfadelerinin Dağılımı

Eser Adı: Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi		Yazarı: Ümit İHSAN	
İlk Baskı Yılı: 2012		Türü: Fantastik Roman	
Yayınevi: Bu Yayınevi		Sayfa Sayısı: 144	
Kök Değerler	**Alt Değerler**	**Sayfa Numarası**	**Toplam**
1. Adalet	1.1. Adil olma	49, 95	3
	1.2. Eşit davranma	75	
	1.3. Paylaşma	-	
2. Dostluk	2.1. Diğerkâmlık	65, 85	6
	2.2. Güven duyma	79	
	2.3. Anlayışlı olma	-	
	2.4. Dayanışma	-	
	2.5. Sadık olma	-	

	2.6. Vefalı olma	93, 129, 140	
	2.7. Yardımlaşma	-	
3. Dürüstlük	3.1. Açık ve anlaşılır olma	63	8
	3.2. Doğru sözlü olma	-	
	3.3. Güvenilir olma	21, 56, 56, 87, 105	
	3.4. Sözünde durma	44, 125	
4. Öz Denetim	4.1. Davranışlarını kontrol etme	-	1
	4.2. Davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	-	
	4.3. Öz güven sahibi olma	-	
	4.4. Gerektiğinde özür dileme	132	
5. Sabır	5.1. Azimli olma	44	5
	5.2. Tahammül etme	50, 98	
	5.3. Beklemeyi bilme	60, 104	
6. Saygı	6.1. Alçakgönüllü olma	-	2
	6.2. Başkalarına kendine davranılmasının istediği şekilde davranma	-	
	6.3. Diğer insanların kişiliklerine değer verme	-	
	6.4. Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	51, 131	
7. Sevgi	7.1. Aile birliğine önem verme	-	8
	7.2. Fedakârlık yapma	44, 78	
	7.3. Güven duyma	-	
	7.4. Merhametli olma	58, 59, 86, 94	
	7.5. Vefalı olma	69, 139	
8. Sorumluluk	8.1. Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma	41, 41, 126	4
	8.2. Sözünde durma	-	
	8.3. Tutarlı ve güvenilir olma	55	
	8.4. Davranışlarının sonuçlarını üstlenme	-	
9. Vatanseverlik	9.1. Çalışkan olma	-	2
	9.2. Dayanışma	-	
	9.3. Kurallara ve kanunlara uyma	126	
	9.4. Sadık olma	-	
	9.5. Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma	144	
	9.6. Toplumu önemseme	-	
10. Yardımseverlik	10.1. Cömert olma	-	1
	10.2. İş birliği yapma	89	
	10.3. Merhametli olma	-	
	10.4. Misafirperver olma	-	

10.5. Paylaşma	-

Tablo 18 incelendiğinde eserde en fazla yer verilen değer ifadelerinin dürüstlük ve sevgi değerlerine ait olduğu görülmektedir. Bu değerleri dostluk değeri izlemektedir. Eserde en az yer verilen değer ifadeleri ise öz denetim ve yardımseverlik değerlerine aittir.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanan sonuçlar yer almaktadır.

4.1. Sonuç

Adalet değeri fantastik gençlik eserleri içerisinde en az yer verilen değer olmuştur. Fantastik gençlik edebiyatı eserleri içerisinde adalet değer ifadesi bulunmayan bir eser bulunmaktadır (Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili). Bunun yanında adalet değeri için belirlenen toplam ifadelerinin (f=17) % 47'si bir eserde toplanmaktadır (Işıldayan). Bunda adil olma ve eşit davranma konularında eksikleri olan karakterler ile eserin kahramanlarından adaleti gözeten biri olan Ezop'un karşı karşıya gelmeleri etkili olmaktadır. Adalet değer ifadelerinin fazla olduğu eserlerden biri de "Karayılan"dır. Bu esere adını veren ve eserin ana kahramanı olan Karayılan'ın yüzyıllardır adalet içinde yaşayan toplulukları fitne ve fesat karıştırarak birbirilerine düşürmesi bunda etkili olmaktadır.

Dostluk değerinin fantastik gençlik eserleri içinde dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Fantastik gençlik eserlerinin tümünde dostluk değerine ait bir ifadeye yer verildiği göze çarpmaktadır. Dostluk değerinin nispeten daha az yer bulduğu "Karayılan" adlı eserin kahramanının çocuk olmadığı, diğer tüm eserlerin kahramanlarının çocuk olduğu görülmektedir. Eşit sayıda olmak üzere en fazla dostluk değeri içeren (f=7) "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili", "Işıldayan" ve "Midas'ın Serçeparmağı" eserleri bunlara örnek olarak verilebilir. Buradan çocuk kahramanlar arasında dostluk değerinin ve konusunun daha kolay ifade edilebileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu eserlerde çocukların daha kolay arkadaş olabilmeleri, birlikte oyunlar oynayıp serüvenlere atılabilmeleri, daha iyi kalpli ve dost canlısı olmaları bu bakımdan etkili olmaktadır denilebilir.

Fantastik gençlik eserleri içerisinde dürüstlük değeri en fazla yer verilen üçüncü değer olmuştur. Dürüstlük değerinin fantastik gençlik eserleri arasındaki dağılımına bakıldığında en az dürüstlük değer ifadesi içeren (f=2) "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" adlı eser dışında diğer eserler arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

Öz denetim değeri, fantastik gençlik eserleri içerisinde en az yer verilen üçüncü değer olmuştur. Öz denetim değerinin en fazla işlendiği alt değer ifadesi "gerektiğinde özür dileme" olmuştur. Bu alt değerin gençlik eserleri içerisinde daha fazla işlenmesinin sebebinin gençlerin daha fazla hata yapabilecekleri veya daha fazla kabahat işleyebilecekleri ama özür dileme erdemini de gösterebildikleri mesajının verilmeye çalışılmış olmasının olduğu düşünülmektedir.

Sabır değerine ait ifade biçimlerinin fantastik gençlik eserlerinde "azimli olma" ve "beklemeyi bilme" alt değerlerinde toplandığı anlaşılmaktadır. Bu değere ait ifadelerin çokça görüldüğü eserlerde genellikle kahramanların zorluklar karşısında pes etmemeleri ve/veya beklentilerin gerçekleşmesi için beklemeyi bilmeleri gereken durumlarda olduğu görülmektedir. Fantastik gençlik eserlerinden "Işıldayan" bunlara örnek verilebilecek eserlerdir. Sabır değerinin en az ifade edildiği veya hiç yer almadığı eserlere bakıldığında ise kahramanların çok zor şartlarla mücadele etmediğinin görülmesi, sabır değeri

ifadelerinin büyük zorluklar yaşayan kahramanlarla işlendiğini göstermektedir. Sabır değerinin aktarımında en az kullanılan alt değer ifadeleri ise "tahammül etme" olarak belirlenmiştir.

Saygı değeri diğer değerlerle kıyaslandığında fantastik gençlik eserlerinde en çok yer verilen ikinci değer olarak göze çarpmaktadır. Fantastik gençlik eserlerinde saygı değerinin aktarımı en çok, eserdeki kahramanların bu değeri taşıdıklarını davranışlarına ya da konuşmasına yansıttığı "muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme" alt değerine ait ifadelerle gerçekleştirilmiştir. "Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma" alt değerine ait ifadeler ise saygı ifadeleri içerisinde en az kullanılan ifade biçimi olmuştur. Saygı değerinin en çok işlendiği eser ise "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" adlı eser olmuştur. Saygı değerinin en çok işlendiği fantastik gençlik eserlerinde kahramanların yaşından veya konumundan dolayı saygı duydukları veya duymaları gereken şahısların olduğu görülmektedir. "Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" adlı eserde "Okan"ın ve tüm yardımcı karakterlerin saygı duyduğu olağanüstü güçlere sahip gizemli ve yaşlı kadın "Kerkes Hala" bunlara örnektir.

Sevgi değeri, fantastik gençlik eserleri içerisinde en az yer verilen değerler arasındadır. Gençlik eserlerinde sevgi değerinin en az işlenen değerler arasında olmasında bu yaş grubuna hitap eden eserlerin daha çok sabır, saygı, dürüstlük değerlerinin ağır bastığı eserler olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra gençlerin de dostluk ve sabır olgularını sevgi olgusundan daha fazla dikkate aldığı gerçeğinin yazarlar tarafından göz önünde bulundurulması ve eserlerine bu yönde konu seçimi yaptıkları söylenebilir. Sevgi değerinin ifade ediliş biçimlerine bakıldığındaysa en çok kullanılan ifade biçiminin "merhametli olma" ve "fedakârlık yapma" alt değerleri altında toplandığı görülmektedir.

Sorumluluk değeri, fantastik gençlik eserleri içerisinde en az işlenen değer olmuştur. Fantastik gençlik eserlerinde sorumluluk değer ifadesi içermeyen eser bulunmamaktadır. Sorumluluk değerinin ifade ediliş biçimleri en çok "kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma" ve "davranışlarının sonuçlarını üstlenme" alt değerleri altında toplanmıştır. Fantastik gençlik eserlerinde sorumluluk değerinin en çok işlendiği eser "Kapiland'ın Kobayları" olmuştur. Ülkelerini ve içinde yaşadıkları toplumu mevcut sıkıntılardan kurtarmayı kendine görev addeden ve sorumluluk alan kahramanlara sahip olması bu eseri sorumluluk değerine en çok yer veren eser yapmıştır denilebilir.

Vatanseverlik değeri, fantastik gençlik eserleri içinde en az işlenen dördüncü değer konumundadır. Bununla birlikte içerisinde vatanseverlik değerine yer verilmemiş olan toplamda 7 eser bulunmaktadır. Vatanseverlik değerinin sevgi ya da saygı değeri gibi geniş kullanım alanlarının olmaması, daha özel ve hassas bir konumda olmasının bunda etkili olduğu düşünülebilir. Vatanseverlik değerinin ifade ediliş biçimlerinde en çok işlenen alt değer ise "tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma" olmuştur. Ulusal kahramanların, kültürel özelliklerin, tarihî kişilik veya olayların vurgulanması olarak açıklanabilecek bu ifade biçiminin en çok kullanıldığı eserler ise "Karayılan" ve "Midas'ın Serçeparmağı" adlı kitaplardır. Bu eserler, ülkelerin ve milletlerin tarihi şahsiyetlerinin yaşantılarını ve onların bıraktıkları miraslara sahip çıkan veya çıkmak için mücadele eden kahramanları konu edinmektedir.

Yardımseverlik değeri fantastik gençlik eserleri içerisinde en çok işlenen beşinci değer olmuştur. İncelenen bütün eserlerde yardımseverlik değeri en fazla yer verilen değer konumundadır. Yardımseverliğin en çok yer aldığı fantastik gençlik eseri "Karayılan" olarak tespit edilmiştir. Yardımseverliğin en sık kullanıldığı ifade biçimleri ise "misafirperver olma" alt değeri altında toplanmaktadır.

"Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili" eserinde en fazla yer verilen değer saygı olurken adalet değerine ise yer verilmemiştir. Eserde değer ifadelerinin geçtiği yerlere bakıldığında çoğunlukla "Kerkes Hala" adlı karaktere duyulan saygının ifade edildiği görülmektedir. Bu sebeple saygı değerinin sıklığının yüksek olduğu düşünülebilir.

"Işıldayan" adlı eserde en fazla işlenen değer sabır, en az işlenen değer ise sorumluluk olmuştur. Eserde zaman gezginliğinin, ruhsal sıçramaların, telepatinin ve kuantum biliminin sıkça işlenmesinin; tüm bunlara merak salan ve azimle bir şeyleri başarmaya çalışan iki kahramanın (Süleyman ve Zarife) varlığı ve tahammülleri eserde sabır değerinin sıkça işlenmesinde önemli rol oynamıştır denilebilir.

"Kapiland'ın Kobayları" eserinde en fazla yer verilen değer dürüstlük olurken en az yer verilen değer adalet olmuştur. Hayri (Marjinal) ve arkadaşlarının Kapiland ülkesinin ürettiği şiddeti önleyici etkisi olduğuna inanılan zararlı anti-row şurubuna ve GDO'lu gıdalarına karşı başlattığı mücadeleyi konu edinen eserde Kapiland'ın casuslarının ve jurnalcilerinin her yerde kol gezmesi insanların birbirilerine karşı dürüst olmamalarına sebep olmaktadır. Fakat Marjinal ve arkadaşlarının birbirilerine olan güveni, birbirilerine karşı doğru sözlü, açık ve anlaşılır olmaları eserde dürüstlük alt değerlerine ait değer ifadelerinin sıkça geçmesine olanak tanımıştır denilebilir.

"Karayılan" adlı eserde en fazla işlenen değer yardımseverlik, en az işlenen değer ise sorumluluk olmuştur. Eserde "Baratholia" adlı bir coğrafyada birbirileriyle barış içinde yaşayan "İnsanlar", "Cüceler" ve "Büyücüler" konu edilmektedir. Bu toplulukların birbirilerine karşı cömert ve misafirperver olması yardımseverlik değerinin alt değerlerine örnekler vermesi açısından önemli yer tutmaktadır. Ayrıca Karayılan adlı yaratığın bu toplulukları kandırıp onlardan sürekli misafirperverlik ve yardımlar görmesi de yardımseverlik değerinin sıkça işlenmesine olanak sağlamıştır yorumu yapılabilir.

"Midas'ın Serçeparmağı" eserinde en fazla yer verilen değer saygı olurken öz denetim ve sabır değerlerine ise yer verilmemiştir. Eserde Frigya dönemi konu edilirken o dönem itibarıyla krallara gösterilen saygı, "muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme" alt değeri altında çokça işlenmiştir. Ayrıca eserde günümüz Türkiye'sine de zaman geçişleri olduğu için günümüz Türkiye'si kahramanı olan "Sibel Ates"in Frig Kralı Midas'a olan hayranlığı da "diğer insanların kişiliklerine değer verme" alt değeri altında saygı değerinin yer verilme sıklığını arttırmıştır.

"Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi" adlı eserde en fazla işlenen değerler dürüstlük ve sevgi değerleri olurken en az işlenen değerler ise öz denetim ve yardımseverlik değerleri olmuştur. Eserde "Yokluk Bahçesi"nde kaybolan sevgilisi Ezgi'yi arayan Çınar'ın yaptığı fedakârlıklar ve verdiği sözlerinde durması sevgi değerinin eserde bu kadar sık geçmesinde rol oynamıştır.

4.2. Tartışma

Çalışmada, fantastik gençlik eserlerinde en az yer verildiği tespit edilen kök değerlerin sırasıyla adalet ve sorumluluk; en fazla yer verildiği tespit edilen kök değerlerin ise sabır ve saygı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında adalet değerine ilişkin ulaşılan sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir (Şen, 2007; Öksüz ve Eken, 2019; Çoban, 2020). Şen (2007), Millî Eğitim Bakanlığının 100 Temel Eser Listesinde yer alan kitaplar üzerinde yürüttüğü çalışmasında en az yer verilen değerlerden birinin adalet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öksüz (2019), Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinleri kök değerler bakımından incelediği çalışmasında en az işlenen değerin adalet olduğunu tespit etmiştir. Çoban (2020), Türk destanları üzerine yaptığı araştırmasında adalet değerinin en az işlenen değerlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sorumluluk değeriyle ilgili ulaşılan sonuçların önceki yıllarda yapılan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Gönen ve ark., 2011; Güven, 2014; Şentürk ve Keskin, 2019). Gönen ve arkadaşları (2011), ilköğretim birinci kademe düzeyi çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmalarında bu kitaplarda en az yer verilen değerlerden birinin sorumluluk olduğu sonucuna varmışlardır. Güven (2014), Türk efsanelerini değer eğitimi bağlamında ele aldığı çalışmasında sorumluluk değerine yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir. Şentürk ve Keskin (2019) ise millî ve evrensel değerleri araştırdıkları çalışmalarında evrensel değerlerden biri olan sorumluluk değerinin en az işlenen değerlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada saygı değerine ilişkin ulaşılan sonuçların daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Genç, 2018; Şentürk ve Keskin, 2019; Kart ve Şimşek, 2020). Genç (2018), Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarını incelediği çalışmasında en fazla vurgulanan kök değerlerden birinin saygı olduğunu tespit etmiştir. Şentürk ve Keskin (2019) ile Kart ve Şimşek (2020) çalışmalarında en fazla tekrarlanan değerlerden birinin saygı olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada sabır değerine ilişkin ulaşılan sonuçların daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Eker ve Yıldırım, 2017; Sarikaya ve Aydeniz, 2021). Eker ve Yıldırım (2017), Ziya Gökalp'in "Altın Işık" adlı eserini değerler eğitimi açısından incelemiş ve sabır değerinin en çok kullanılan değerlerden biri olduğunu tespit etmiştir. Sarikaya ve Aydeniz (2021), Van yöresine ait masalları değerler açısından inceledikleri çalışmalarında sabır değerinin sıkça kullanıldığını tespit etmişlerdir.

4.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

-Adalet kök değeri fantastik gençlik eserleri içerisinde en az yer verilen değer olmuştur. Adalet gibi önemli bir değer eserlerde daha fazla işlenmelidir.

-Sorumluluk kök değeri fantastik gençlik eserleri içerisinde adalet kök değeriyle birlikte en az yer verilen değer olmuştur. Sorumluluk sahibi, sözünde duran, güvenilir ve en önemlisi davranışlarının sonuçlarını üstlenebilen gençlerin içinde bulundukları topluma sağlayacakları katkı dikkate alındığında sorumluluk değeri üzerinde daha fazla durulmalıdır.

-İncelenen fantastik eserlerde vatanseverlik kök değeri ile ilgili bulguların yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Gençlerde millî bilincin oluşması ve yerleşmesi için vatanseverlik gibi millî değerler eserlerde daha fazla işlenmelidir.

-Fantastik gençlik kitapları son dönemlerde oldukça ilgi gören kitaplar olmalarından dolayı değerlerin aktarımı açısından başvurulabilecek öncelikli eserler olabilirler. Bu noktada öğretmenler ve veliler bu kitapları tavsiye edebilirler.

Kaynakça

Aslan, P. (2010). *Osmanlı/Türk modernleşmesinin gölgesinde varla yok arası bir tür: fantastik roman (1876-1960)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aydemir, A. (2011). *Gülten Dayıoğlu'nun romanlarının çocuk ve gençlik edebiyatı ve fantastik bilim kurgu türü bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aydoğdu, Y. (2015). *Murathan Mungan'ın kurmaca eserlerinin (öykü-roman) postmodern unsurlar ve eğitsel değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bastem, N. (2018). *A. Vahap Akbaş'ın çocuk eserlerinin eğitsel değerler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Cihan N. (2010). *Türkçe öğretimi amaçlarının değerler aktarımı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çevik Y. (2014). *Türkçe öğretim programlarında değerler ve Dede Korkut Hikâyelerinin değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Çoban, A. (2020). *Değerler eğitimi bağlamında Türk destan örneklerinde kök değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Erdoğan R. (2017). *Eflatun Cem Güney'in masallarındaki değerler ve bu değerlerin davranışa yansıma biçimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayınları.

Gazioğlu, G. (2015). *İlk gençlik edebiyatı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/11, Spring 2018, p. 543-560.

Gizli, C. (2019). *İhsan Oktay Anar'ın romanlarında fantastik unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Gökçe B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye olan katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Gökdai, H. (2020). *TRT Çocuk Dergisi'nde fantastik ögeler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 250-265.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.

Güven, A. Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26), 225-246.

Halstead, J. M. & Taylor, J. M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-202.

Hooper, C. (2003). Values education study final report. In B.Wilson, V. Zibar, D. Brown, B. Bereznicki Eds. *Values education definition* (pp.33-37). Australia: Curriculum Corparation.

İnneci Bozkaplan, D. (2010). *1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerinde bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi. (31. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kart, M. & Şimşek, H. (2020). Türk Eğitim Sisteminde Değer Arayışı: Yenilenen (2017) İlköğretim Programları Hangi Değerleri Kazandırıyor? . Değerler Eğitimi Dergisi , 18 (40) , 9-44 . DOI: 10.34234/ded.623787

Kartal, S. G. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk roman ve hikâyelerinde fantastik ögeler (1923-1960)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya M. (2012). *Emine Işınsu'nun romanlarında değer eğitimi ve eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kılıç, M. (2019). *Gençlik edebiyatı metinlerinin çevirisinde dil sorunu ve çevirmen kararlarına kuramsal açıdan yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Latrobe, K. H. & Drury, J. (2009). *Critical approaches to young adult literature*. New York: Neal-Schuman Publishers.

MEB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. *Çevrim-içi: http://ttkb. meb. gov. tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program. pdf]*

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara.

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

Nilsen, A. P. & Donelson, K. L. (2009). *Literature for today's young adults*. Boston: Pearson.

Oran G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Öksüz, H. İ. ve Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 384-401.

Öncü A. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Ahmet Hamdi Tanpınar ve Oğuz Atay'da değerler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özlük, N. (2011). *Türk edebiyatında fantastik roman*. (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Özlük, N. (2011). *Türk edebiyatında fantastik roman*. (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Sarikaya, B. ve Aydeniz, S. (2021). Van yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Van Özel Sayısı), 451-480.

Solak, Ö. (2014). *Edebiyat biliminde kuram ve yöntem*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Steinmetz, J. L. (2006). *Fantastik edebiyat*. (çev. H. F. Nemli). Ankara: Dost Yayınevi.

Şaşmaz, E. (2018). *Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şentürk, Ş. ve Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 143-157.

Taş, İ. (2009). *1980 - 2000 arası Türk hikâye kitaplarında fantastik unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Todorov, T. (2012). *Fantastik edebiyat türe yapısal bir yaklaşım*. (çev. N. Öztokat). İstanbul: Metis Yayınları.

Tomlinson, C. & Lynch-Brown, C. (2010) *Essentials of young adult literature*. Boston: Pearson.

Toyman, Y. Ö. (2006). *Nazlı Eray'ın roman dünyasında düşsü ve büyülü gerçekliğin kurgusu ile fantastik unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulusoy K. & Dilmaç B. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayınları.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.

Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

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

Eker, C. ve Yıldırım, K. (2017). Değerler Eğitimi Açısından Ziya Gökalp' e Ait "Altın Işık" Adlı Eserin İncelenmesi . *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1) , 30-38.

Zengin, N. (2000). *Gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki tarihi romanlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

45. Reşit Baran hayatı ve eserleri[1]

Engin KEFLİOĞLU[2]

APA: Keflioğlu, E. (2022). Reşit Baran hayatı ve eserleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 771-784. DOI: 10.29000/rumelide.1222116.

Öz

Tiyatro, her toplum için önem arz eden bir türdür. Bu türün önemi, mahiyetinden kaynaklanmakla beraber aynı zamanda çağdaşlaşma göstergesi sayılmasından ileri gelmektedir. Tanzimat'ın ilanı ile edindiğimiz yeni türlerin içinde de en yeni olanı tiyatrodur. Türk tiyatrosu çağdaş bir tiyatro olma serüvenine Tanzimat'la beraber başlamış; inişli çıkışlı bu serüven, beraberinde de çok kıymetli şahsiyetlerin yetişmesini sağlamıştır. Türk tiyatrosunun ulus devlet bilinci ile çağdaş bir tiyatro olma yolculuğunda ortaya çıkan bir değeri de Reşit Asım Baran'dır. Türk tiyatrosuna her alanda büyük hizmetlerde bulunan Reşit Asım Baran'ın literatürümüze kazandırılmasını esas aldığımız bu çalışmamızda Baran'ın unutulan isminin hatırlatılması da çalışmamızın bir diğer gayesini teşkil etmektedir. Baran'ın elli üç yıllık yaşam öyküsünün neredeyse kırk iki yılını tiyatro ile münasebet içinde geçirmesi onu mutlaka hatırlanması gereken değerlerden biri yapar. Türk tiyatrosunun komedi kısmında sadece oyunculuğuyla değil oyun yazarlığı, adapte ve telif eserler üreten, rejisörlük ve tiyatro muharrirliği yapan bir sanatçı olması onu daha da önemli ve hatırlanması gereken bir şahsiyet haline getirmiştir. Çalışmamız, unutulan bu değerin tiyatro nevi içindeki yerini ortaya çıkarma saikiyle hazırlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Tiyatro, Türk tiyatrosu, İstanbul Şehir Tiyatroları, komedi, Reşit Asım Baran

Reşit Baran life and works

Abstract

Theater is a genre that is essential for every society. This genre is significant because of its companions as well as the fact that it is regarded as a sign of modernization. Among the new genres we acquired with the declaration of the Tanzimat, the newest genre is theater. With the Tanzimat, Turkish theatre embarked on its contemporary theater journey; the development of several extremely valuable characters has resulted from this ups and downs-filled journey. Reşit Asim Baran is another value that arose on the path Turkish theater took to become contemporary theater with a nation-state consciousness. Another goal of this study is to bring Reşit Asim Baran, who has greatly benefited Turkish theater in many fields, to the attention of readers by bringing his name to their attention. Baran is one of the values that must be remembered because he spent nearly forty-two years of his fifty-three-year life story in contact with theater. In addition, being a playwright, producer of adapted and copyrighted works, director, and theatre writer, not only as an actor in the comedy part of Turkish theatre, has made him an important and worth-remembering personality. Our study has been prepared with the motivation of revealing the place of this forgotten value in the theater genre.

---

1 Bu makale 06.07.2022 tarihinde savunulan "Türk tiyatrosunda Reşit Asım Baran (Hayatı, Sanatı)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), enginkeflioglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2329-633X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222116]

Keywords: Theater, Turkish theater, Istanbul City Theaters, comedy, Reşit Asım Baran

Giriş

Tiyatro, toplumumuzun en geç tanıştığı edebi türlerin başında gelmektedir. Tiyatro türüne bir anlamda katkı sağlayan ve gelenekselin devamını ifa eden birtakım oyunların kültürümüz içinde bulunması, bu türe yabancı olmadığımız kanısını güçlendirmektedir. Nitekim bu gelenekselin ifadesini Metin And şu şekilde ifade eder:

"Tanzimat'la Batı tiyatrosunu benimsemeden önce yüzyıllar boyunca bize özgü, özgün geleneksel tiyatromuz vardı. Çevre bakımından birbirinden farklı iki gelenek günümüze kadar yaşayabilmiştir. Bunlardan biri Köylü Tiyatrosu geleneği, ikincisi ise Halk Tiyatrosu geleneğidir." (And, 2006, s. 11)

Bu gelenekler, kendimize ait bir tiyatro kültürünün ifadesi sayılsa da tiyatromuzun menşeini tam olarak oluşturmamışlardır. Bizdeki tiyatronun kaynağını 19. yüzyılda başlayan Batılılaşma hareketleri oluşturur.

"Türk toplulukları içinde ötedenberi sürüp gelen dram sanatı gelişip ilerleyerek bugünkü Türk tiyatrosuna kaynak olmamıştır. Bugünkü şekli ile piyesli, sahneli, dekorlu tiyatro, memleketimizde Ondokuzuncu asrın ilk yarısında ve Avrupalılaşma hareketlerinin tesiri ile başlamıştır." (Sevengil, 1959, s. 91)

Tiyatro türünün yeni olması, yeniliğin getirdiği birtakım sorunları da beraberinde getirirken Osmanlıda ortaya çıkan tiyatro toplulukları genelde gayrimüslim tebaanın faaliyetleri nispetince vücut bulabilmiştir. Türk tiyatrosu adına 1914 yılında kurulma çabalarına başlanan Darülbedayi, Türklerin tiyatro türüne ilk ciddi teşebbüsü ve bu türdeki inkılap denilebilecek atılımlarının merkezidir. İnişli çıkışlı kurumsallaşma gayretlerinin arasında Darülbedayi, Muhsin Ertuğrul'un rejisörlüğünde Cumhuriyetin ilanından sonra ulus devlet terkibinin istediği millî tiyatro olma çalışmalarını ismini de İstanbul Şehir Tiyatrolarına dönüştürdüğü 1934'te tamamlamıştır. Ulusal ve çağdaş tiyatromuzun kurulmasını takip eden günlerde İstanbul Şehir Tiyatrolarının komedi bölümüne giren Reşit Asım Baran hayata veda edeceği 1963 senesine kadar bu sahnede Türk tiyatrosuna oyuncu, oyun yazarı, adapte ve telif eser, tiyatro yazarlığı gibi tiyatroyu ilgilendiren her alanda hizmet eder. Bu hizmetlerinin bugün için hatırlatılması gayesini güttüğümüz bu çalışmamızda Baran'ın hatırlatılması fikriyatında olan yazarlardan biri de Doğan Hızlan'dır (Hızlan, 2022). Bu münasebetle çalışmamızda Baran'ın tiyatro ile eşgüdüm arz eden hayatını ve Türk tiyatrosuna kazandırdığı eserlerini tanıtmaya gayret ettik.

Hayatı

Reşit Asım Baran, 19 Aralık 1910 tarihinde dünyaya gelmiştir. Lise ve yedek subaylık diplomalarında doğum yeri Niğde olarak verilirken; kendisiyle yapılan söyleşi, röportaj ve mülakatlarda, Vasfi Rıza Zobu'nun aktarımlarında ise doğum yeri İstanbul olarak ifade edilmiştir. Baran, babası Reşit Bey, annesi Pakize Hanım ve üç kız kardeşinden müteşekkil bir aileye mensuptur. Afyonkarahisar Müdafaa-i Hukuk Merkez Heyeti Başkanı olan baba Reşit Bey'in işi gereği Baran ailesi Anodolu'nun çeşitli vilayetlerine göç etmiştir.

Devlet memurluğunun getirdiği bu hareket hâlinin Baran'ın eğitim hayatına da yansımaları olmuştur. Nitekim 1918'in Ankarasında 8 yaşındayken ilkokula başlayan Baran, üçüncü sınıfta üç farklı şehirde (Afyon, Konya, Samsun) eğitim görmüştür. Bu illerden Samsun'da ilkokul dördüncü sınıfa gittiği İstiklal

Mektebinde tertip edilen bir müsamerede küçük sayılabilecek yaşına rağmen (11 yaşında iken) tiyatro serüvenine *Hüdavendigâr Gazinin Türbesinde* adlı oyunda rolünü başaramayan üst sınıflardan bir öğrencinin yerine geçerek ilk adımını atmıştır. Bu sahne deneyiminin bir ilk olması dışında, seyirciler arasında Hamdullah Suphi'nin bulunması da ayrıca önem arz eder. Baran, tayinlerle yer değiştirmenin yorgunluğuyla nihayet sabit bir yaşam süreceği İstanbul'a gelmiş ve ilk mektebe Feyziye Mektebinde devam etmiştir. Bir sonraki yıl 1924'te Saint Joseph Lisesine kaydolmuş fakat girdiği okul o yıl Hristiyanlık propagandalarıyla ortaya çıkan terör hareketleri sonucu kapanmıştır. 1924-1925 eğitim öğretim yılında Galatasaray Lisesine kayıt yaptırarak nihayet orta mektebe geçmiş, belki de hayatındaki en büyük dönüm noktalarından birini başlatmıştır. Zira Baran, bir eğitim kurumuna ilk defa bağlanmış ve alıştığı ortamdan, arkadaşlarından uzaklaşmadan eğitimine devam edebilmiştir. Zamanla bu lise, onun için sadece bir okul olmaktan çıkmış tiyatroya olan aşkının filizleneceği, bu alanın neredeyse her dalında ürün vereceği, profesyonelliğe ilerleyen yoldaki ilk eşiği hâline gelmiştir. Galatasaray'a adımını attığı 1924 senesinde *Mide* isimli bir monoloğu okumasıyla bu okuldaki sahne hayatı başlamıştır. Bu ilk adım bilgisini de 1921-1938 yılları arasında tiyatro anılarıyla ilgili birçok bilgiyi de aktarmamıza kaynaklık eden Reşit Baran'ın hatıralarını kendi el yazısıyla kaleme aldığı *Sahne Hatıralarım* adlı eseridir. Bunun yanı sıra geçmişte adı Mekteb-i Sultani olan ve Baran'ın kaydolduğu yıl Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla büyük bir değişim geçiren Galatasaray Lisesinde Baran'a tiyatro zevk ve tutkusunu Fransız edebiyatı öğretmeni Mösyö Godel ve fizik hocası Mösyö Bayen aşılamıştır. Hocalarından aldığı destek ve ilginin Baran'a katkılarına dair Vasfi Rıza Zobu şu satırları kaleme almıştır:

"Reşit Baran'a asıl tiyatro zevkini aşılayan Mösyö Bayen ismindeki bir Fransız olmuştur. Bu zat vaktiyle (Komedi Fransezde) aktörlük etmiş: sonra mesleğini değiştirerek işi öğretmenliğe dökmüş. Daha sonra da Fransa'dan İstanbul'a gelip Galatasaray Lisesi'ne fizik öğretmeni tayin edilip, Reşit'in hocası olmuş. Bu kıymetli öğretmen mektebin temsil işlerine nezaret eder, eserleri sahneye koydurur ve bunları Fransızca olarak talebeye temsil ettirirdi. Reşit Baran da Bay Boyen'in başaktörüydü.

Reşit diyor ki:

-Bir de Mösyö Godel isminde Fransızca edebiyat hocamız vardı. Bu zatta bana piyes tercüme ve adapte etme zevkini aşıladı. 1927 yılında Labiş'in (Lö vuaya) dö mös perişon isimli komedisini ders olarak okutmuştu. Kendisinin tavsiyesi üstüne ben derhal bu piyesi adapte ederek 1928'de (Bahtiyar Efendi) ismiyle oynadık." (Zobu V. R., 1943, s. 34)

Baran'ın tutkuyla yer aldığı bu çalışmalar, onun o yıl beş piyesi çevirmesini sağlarken diğer yandan da sınıfta kalmasına yol açmıştır (Olcayto, 1960, s. 12). Onun tiyatro yaşamının başlangıcı için bir diğer önemli husus da Galatasaray Lisesine 1928'te atanan ve tiyatroya olan ilgisinin bir tutkuya evrileceğini daha o yıllarda tespit eden edebiyat hocası Halit Fahri Ozansoy'un öğrencisi olmasıdır. Ozansoy, Galatasaray Lisesinde Baran'la münasebetiyle ilgili anılarını şu şekilde aktarır:

"Onu, Şehir Tiyatrosu sahnesinde sanatının basamaklarında, şuurlu ve ölçülü, derece derece yükselirken gördüm ve alkışladım. Fakat daha öncesi? Galatasaray Lisesi'nde lise birinci sınıfta öğrencimdi o... Şu anda bir an dalıyorum. Ders sonunun zili çalmıştır. Öğrenciler ayakta. Birden, Reşid Baran kürsünün önündedir. Bana bir Fransız piyesi veya yazarı hakkında soru sormağa gelmiştir. Tiyatroya aşkı büyük. Onun bu aşkını zevkle karşılıyorum. Reşit, çok geçmeden, okulun müsamerelerinde sahnede de rol almağa başladı. Molier'den bir bir Ahmet Vefik Paşa adaptesinde ve Hayret! Daha o zamanlar usta aktörler gibi oynuyor. İstidadına hayranım. Derslerinden vakit bulduğu zamanlar piyesler de tercüme ettiğini hatırlar gibiyim. Büyük istidadının gittikçe geliştiğini görüyorum." (Ozansoy, 1963, s. 23)

Baran'ın lise yılları, onun tiyatro kariyerinin çekirdeğini oluşturan yıllar olmuştur. 1928 senesinden başlayarak temsillerde rol almış, bununla yetinmeyip oyun yazarlığı yapmış; Fransızca eserlerden tercüme ve uyarlamalarıyla ilgi odağı olmayı başarmıştır. Bu yıl (1928) üç perdelik *Bahtiyar Efendi* adlı bir komediyi hem adapte edip hem de oyunun temsilinde Dürdane (travesti) rolünü canlandırmıştır. Dönemin Ma'rif Vekili ve Yunus Nadi gibi önem arz eden siyasilerinin de izlediği temsilin ehemmiyeti, Baran'ın Eugene Labiche'den (Labiş) uyarladığı bir eserin başarısı sayesinde ilk defa manşete çıkmasıdır. Baran'ın tiyatro kariyeri için bir diğer önemli mihenk taşı ise Türk tiyatrosuna Fransız komedi tiyatrosunun Moliere'den sonra en büyük komedyeni sayılan Labiche'i kazandırması ve tanıtma çabası içinde olmasıdır. Modern Türk tiyatrosunun ilk dönemlerinde Marc-de Michel, Antoine Amedée ve Labiche'in kalemlerinden çıkan bir perdelik *İki Korkaklar* adlı komedya miladi 1888 tarihinde Hamid tarafından, yine Labiche'e ait *Müsaade Ediniz Madam* adlı oyun da M. Celaleddin ile Hacı Alihaffızade tarafından miladi 1897'de çevrilmiştir (Cebe, 2009, s. 352). Ne var ki Ahmet Fehim ve Güllü Agop topluluklarında eserleri temsil edilen Labiche, tiyatromuzda Reşit Baran'ın katkılarıyla yerini bulmuş ve tam anlamıyla kabul edilmiştir.

1929 yılında Baran, eser çevirilerine ve oyunculuğunu geliştirmeye devam eder. Bu yıl Labiche'ten Natuk Ziya'nın çevirdiği *Ağırbaşlılar* ve Reşit Baran'ın adapteleri olan *Mağrurlar* ve *Mahçuplar* adlı piyesler Galatasaray'da temsil edilir. Bu temsiller sonrası Baran, basında övülmesinin yanında Muhsin Ertuğrul'un da ilgisine mazhar olur.

"(...)

Galatasaray Lisesi mekteplerimizin içinde sahneye en çok ehemmiyet veriyor. Bu sene ayni mektepte muntazam bir proğram dahilinde yapılan temsiller mektep tiyatromuz namına kaydedilecek büyük kazançlardır. Eser hususunda hiç müşkülat çekmiyen Galatasaylılar, tanınmış Fransız eserlerini Türkçeye adapte sureti ile kuvvetli eserleri kazanıyorlar. Çok şen ve şuh eserler yazan Fransız müellifi "Öjenl Labiş" in üç şaheseri Galatasaray sahnesinde temsil eden (Bahtiyar Efendi) çok parlak bir takdire mazhar olmuştu. Yine aynı muharririn (Ağırbaşlılar) isimli bir komedisini temsil eden Galatasaray sahnesi, Ertuğrul Muhsin'in takdirlerine mazhar olmuştu. (Ağırbaşlılar) ın temsili esnasında bizzat gelip seyreden Darülbedayi rejisörü, mektep temsil heyetini çok kuvvetli bulmuş ve kendilerini hararetli bir surette tebrik etmişti. Geçen cuma, son devre müsameresinde de (Mağrurlar) isimli komedi Darülbedayiye yakışacak bir intizam ve mükemmeliyette temsil edildi. Yusuf rolünde Muhittin Efendi şaheser bir tip yarattı. Bu genç sanatkar mektebin en istidatlı artistidir. Her temsilde daha çok tekamül ediyor ve tipleri yaşatmakta şayanı hayret bir kabiliyet gösteriyor. Bülent Efendi mektebin en iyi komedyenidir. Muttalip rolünde çok muvaffak oldu. Uzun seneler sahnede oynamış bir aktörde bulunması lazım gelen bir suhuletle rolünü ifa ediyor... Mektebin iki piyesini adapte eden ve ana rollerinde, tabii, her günkü hayatımızda görmeye alıştığımız tipler yaşatan Reşit Asım, sahneyi çok iyi anlıyan bir gençtir. Hareketlerindeki tabiilik bilhassa şayanı dikkattir." (Bedrettin, 1930)

1930 senesinde Baran giderek ünlenmeye başlar. Ahmet Vefik Paşa'nın *Meraki* adlı komedisinde oynadığı Hayfa (travesti) rolü sonrasında Fransızca yayımlanan Le Stamboul gazetesinde müstear ismi Kadri Nusret'le manşet olur (Le Stamboul Gazetesi, 1930). Hatıratında 1931 yılı başlığı altına *Hava Oyunu* adlı temsilin izahatının 7 numaralı Akademi dergisinde olduğunu not düşen Baran, oyunculuğu yanında ileride Galatasaray adını alacak olan bu dergiye yazılarıyla birçok katkı sağlar. Bu matbuatın temelinde de ilk izleri bırakanlardan olmayı başarır (Baban, 1947, s. 18). Yine bu yıl (1931) davet üzerine gittiği Cumhuriyet Gençler Mahfiline (CGM) katılarak profesyonelliğe açılan yolda ilk adımlarını atmaya başlar. Bunun yanı sıra *Arapça Değil mi? Uydur Uydur Söyle* adlı Reşat Nuri'nin komedisinde ilk defa

hem oynayıp hem de rejisörlük yapar. Baran'ın Labiche'den çevirdiği *Evvela Can* adlı komedi Galatasaray'da Akademi dergisinin Nisan 1932 tarihinde düzenlediği piyes yarışmasında birinci olur. Aynı sene içinde CGM'nin Balıkesir turnesine katılır.

1924-1932 yılları arasında Baran, toplam otuz üç oyunda rol alır; bu oyunlardan altısını kendisi yazıya dökmüştür. İşte bu oyunların temsilleri sırasında tiyatro sevdası ve bu alandaki istidadı ile yaptığı çalışmalarla Türk tiyatrosunun büyük isimlerinden Muhsin Ertuğrul, Vasfi Rıza Zobu ve Behzat Butak'ın gözüne girmeye vakıf olmuş, bu şekilde kendini de teşvike bir vesile bulmuştur. Nihayetinde Baran, tiyatronun neredeyse her alanında kendini geliştirmek için faydalandığı Galatasaray Lisesinden riyazi ve musiki ilimlerde iyi ve diğer derslerden orta derece alarak 1 Temmuz 1933 tarihinde mezun olmuştur.

Mezun olmasının ardından babasının arzusu ve yönlendirmesi doğrultusunda İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesine kaydolmuştur. 1933 senesi itibarıyla almaya başladığı eğitimi sırasında öğleden sonraları Milli Reasüransta çalışmakta olup geriye kalan vaktini de tiyatroya ayırarak değerlendirmiştir. CGM ile münasebeti kesilmeyen Baran, grupla aynı yılın eylül ayında İzmir turnesine çıkar ve bu süreç içerisinde oyunculuğun yanı sıra İzmir Panayırında spikerlik de yapar.

Baran 1934'te CGM ile yaşadığı birtakım sorunlar dolayısıyla bu topluluktan ayrılır. Ayrılışının ardından yedi ay sonra topluluğa geri döner. Bu yılın son ayında, 3 Aralık 1934'te, ise Baran, aylık altmış lira ücretle Darülbedayiye tayin olur. Ne yazık ki Baba Baran'ın oğlunu iktisatçı yapma arzusu neticesinde başlamadan işi bırakmak durumunda kalmıştır. 1935 senesi, Kadıköy Halkevi Temsil Kolu başrejisör ve reisliğine atanan Baran'ın tiyatro hayatı açısından profesyonel gelişmeleri içeren bir yıl olmuştur. Bununla yetinmeyip çıtayı bir üst seviyeye taşıyan Baran, kendi adaptesi olan *Mahçuplar*'da Aptülvehab rolüyle 25 Nisan 1935'te ilk defa Darülbedayinin Tepebaşı sahnesinde aktör olarak yer almıştır. Bu yılın devamında 21 Ekim 1935'te ailevi baskıları bir kenara bırakarak tiyatroya duyduğu tutkuya ev sahipliği yapacak olan kuruma yani Şehir Tiyatrosuna kaydını yapar. Tiyatro yaşamının profesyonel evresine geçtiğini hatıratında Baran, "mühim" diyerek tarihe şu şekilde not düşer: "21 teşrinevvel 1935 tarihinde Şarbaylığa gönderdiğim istidadım kabul olundu ve 1936 kadrosuna geçmek üzere şimdilik tahsisatı mestureden yardım görerek ,,Şehir Tiyatrosuna,, 2inci defa olarak girdim." Verdiği bu karar doğrultusunda hayatının ne yönde ilerleyeceğini kesin çizgilerle belirleyen Baran, Aralık 1935'te CGM'den; 1936 yılında da İstanbul Üniversitesi ve Milli Reasüranstan ayrılır. Böylelikle İstanbul Şehir Tiyatroları tarihinde resmî olarak ilk kez bir oyunda, *Gülmeyen Çocuk* adlı üç fasıllık çocuk piyesinde, rol alır. 1936 senesinin mart ayında İstanbul Şehir Tiyatroları, Goethe'nin *Faust* adlı eserini sahnelemeye başlar. Nisan ayına kadar süregelen gösterimlerde yirmi dokuz kez sahnelenen bu oyunda performansındaki başarı ile Baran, dikkatleri iyice üzerine çekmiş özellikle de Muhsin Ertuğrul'un oyunculuğuna yoğunlaşmasını sağlamış olacaktır ki 20 Mart 1936'da Ertuğrul, onu Rus tiyatrosu hakkında çalışmalar yapması için Rusya'ya göndermek istediğini ifade eder. Ailevi sebepler gerekçesiyle bu teklifi kabul edemez. Aynı yıla müteakip olarak nisan ayında Baran, Kadıköy Halkevi oyuncularının Hale Sinemasında temsil edecekleri *Bay Turgan* adlı tarihî piyesin rejisörlüğünü üstlenir. Bu oyunun önemi ise tiyatromuzun öncülerinden Ermeni asıllı oyuncu Kınar Hanım'ın temsilde rol almasıdır.

Baran, resmî anlamda Şehir Tiyatrosu kadrosuna 1936-1937 sezonunda katılarak altmış lira olan ilk maaşını 1 Ekim 1936'da alır. Bu sezonun kasım ayına gelindiğinde sahnelenen Kadelburg ve Von Schönthan'ın *Büyük Hala* adlı komedisi Baran'ın temsillerde gösterdiği başarısıyla oyunculuğunu İstanbul Şehir Tiyatrolarına kabul ettirdiği ilk oyundur. Bir ilk olmanın da ötesinde hafızalarda büyük bir iz bıraktığından ileride münekkitler Baran'ı eleştirecekleri vakit geçmişi kıyasa tuttuklarında

satırlarında Baran'ın bu oyundaki üst seviye performansını hatırlatmışlardır. Bu muvaffakiyeti Vasfi Rıza Zobu şu şekilde aktarır:

"Derken arkasından (Büyük Hala) komedisiyle ümidin fevkine fırladı. Bizler bir taraftan, gazeteler öbür taraftan medhe başladık... Arada beni korkutmağa başladılar, Tiyatronun ileri gelenleri: (Artık Vasfi Rıza'nın yıldızı sönüyor) diyorlardı..."(Reşit Baran Jübilesi (1935 - 1963), Türk Tiyatrosu Dergisi, 1963)

Bu sezonun bitmesiyle 1937'de Şehir Tiyatrosu, âdetleri gereği bir Anadolu turnesine daha çıkar. Baran adına bir ilk mahiyeti taşımakla değerli olan bu turne (Şehir Tiyatrolarındaki ilk turnesi) kronolojisinin detaylarıyla Baran tarafından yazıya geçirilmesiyle de Türk Tiyatro tarihinde ehemmiyet kazanır. Bu hususta ayrı bir kaynak olarak gösterebileceğimiz Zobu'nun anılarında hatırlayamadığı veya bilmediği malumatların Baran'ın hatıratı sayesinde günümüze ulaştığını belirtmek isteriz. (Zobu V. R., 1977, s. 521)

O günlerde tiyatronun hareketine yetişmeye çalışan sinema furyasının içine çektiği sanatkârlardan biri olan Baran, bu yeni dünyaya 28 Ekim 1937 tarihinde gösterime başlayan Nazım Hikmet Ran'ın *Güneşe Doğru* adlı filminde rol alarak giriş yapmıştır. Tiyatro sezonunun (1937-1938) sonuna doğru Mart 1938'de tiyatromuz açısından mühim bir hadise meydana gelir. İstanbul Şehir Tiyatroları komedi sanatçıları, zamanının gözde opera sanatçısı Lotte Schöne eşliğinde, *Yarasa* adlı oyunu temsil ederler. Bu durum Türk tiyatrosu açısından ilklerden biridir. Vasfi Rıza Zobu anılarında, bu olayı açıklasa da eksik kalan noktaları yine Baran, hatıratında ziyadesiyle aktarmıştır. (Zobu V. R., 1977, s. 525) Bir ay sonra bu aktarımların bir benzeri daha komedi ve dram kısımlarının katıldığı Büyük Anadolu turnesinde gerçekleşir. Kendi bulunduğu kısımda Baran, belki de iktisat eğitimi almanın verdiği titizlikten dolayı gidilen her yeri, oynanan her oyunu saati saatine kaydeder. Bu şekilde hem bir turnenin hem de 1938 sezonunun sonuna gelinmesiyle Baran 1924'ten 1938 senesinin haziran ayına değin seksen sekiz adet temsilde yer almıştır. Baran'ın tiyatro yaşantısının başlangıcında Galatasaray Lisesi, yetişme döneminde CGM, profesyonel evresinde ise Darülbedayi sahnesi etkin bir rol oynamıştır.

Baran, iki yıl süresince İstanbul Şehir Tiyatrolarında verdiği hizmetin ardından kurumdan izinli bir şekilde ayrılarak askerliğini yapmak üzere yedek subay okuluna 1 Temmuz 1938 tarihinde başlar. Zamanının on sekiz ay olarak biçilen hizmet süresini Aralık 1939'da doldurur. Fakat 1942 senesinde ülkede seferberlik ilan edildiğinden tekrar askere gider, terhis edildiğinde İstanbul Şehir Tiyatrolarına döner. Seferberlik sırasında yedek subay maaşını kullanmasından dolayı Baran'ın Şehir Tiyatrosuna 28 sekiz yıl boyunca verdiği hizmetin sadece 24 yıl 8 ayı resmiyette kaydedilir. Askerlik görevini yerine getirirken Baran, kişisel hayatında da bir değişikliğe giderek 29 Nisan 1939'dan başlayıp 13 Mayıs 1958'e kadar sürecek olan ilk evliliğini Seniye Arkulu ile yapar. İkinci evliliği ise ilkinin nihayeti ardından 15 Mayıs 1958'de Enveriye Baran ile gerçekleşir. Baran'ın bu birlikteliğinden Behiç adında bir erkek evladı dünyaya gelmiştir.

Baran 1940 yılında tiyatro çalışmalarının yanı sıra sinema alanındaki varlığını da diri tutacak *Nasreddin Hoca Düğünde* ve *Şehvet Kurbanı* adlı filmlerin kadrosunda yer almıştır. 1941'de *Kıvırcık Paşa*, 1942 yılında ise Adolf Körner'in iki ayrı filmi olan *Sürtük* ve *Duvaksız Gelin*'de rol almış, bunlardan *Sürtük*'te rol almasıyla beyaz perdede komedi dışında ilk defa melodram türünde bir filmin çekimine dâhil olmuştur. Bununla birlikte aynı yıl Hazım Körmükçü'nün sahne hayatının 25'inci senesine özel düzenlenen jübile kitapçığını hazırlamıştır (Baran R. , 1942, s. 11). Baran, kendisi yazıp rol almadığı *Kara Sevda* adındaki üç perdelik komedi uyarlaması ile 1943-1944 tiyatro sezonuna girer. Bu eserin temsiliyle gelecekte Türk tiyatrosuna kazandıracağı Arap Bacı tiplemesini ilk kez sahneye sunar. 1944

yılında *Hasret* ve *Hürriyet Apartmanı*, 1945'te ise *Yayla Kartalı* olmak üzere üç filmde sahne alır. Bununla birlikte 1945 senesi, basında piyesler çevresinde gelişecek birtakım tartışmaların vuku bulduğu bir yıl olarak karşımıza çıkar. Baran'ı ilgilendiren ve onun da içinde yer aldığı bu tartışmaların başlangıcı diyebileceğimiz mesele mart ayında sahnelenmeye başlanan *Hacı Kaptan* piyesine Selim Nüzhet Gerçek'in yaptığı ağır kritiklere Baran'ın cevap vermesidir. Kısa sürede kapanan bu ilk tartışma, bir anlamda düşecek olan çığın tetikleyicisidir. Nitekim bu çığ 1945-1946 tiyatro mevsiminde büyük bir yer edinen Labiche'den Baran'ın uyarlaması *Söylemeli mi?* komedisi etrafında kendini gösterir. Bu oyun; Halit Fahri Ozansoy, Selim Nüzhet Gerçek ve Nusret Sefa Coşkun'dan müteşekkil bir grup yazarın bir tür eser eleştirisi kisvesine sığınarak Şehir Tiyatrosunun izlediği politika ve telakkiye saldırmaları sonucu Hamlet tartışmalarından sonra medyayı en çok meşgul eden ve adına en çok yazı yazılan tartışma olarak basın tarihimizde yerini alır. Baran üzerinden İstanbul Şehir Tiyatrolarını hedef alan satırların taarruzuna karşılık olarak bir bakıma İstanbul Şehir Tiyatrolarının müdafaası da Baran'ın ağzından cevaplarla yapılmıştır.

1946-1947 sezonu Baran'ın roman sahasında sayfaları, beyaz perdede kareleri, tiyatroda sahneleri doldurduğu bir dönem olmuştur. Sırasıyla, *Le Journal d'une femme de Chambre* adlı Octave Mirbeau'nun romanını Fransızcadan *Bir Hizmetçi Kızın Hatıraları* olarak dilimize başarıyla çevirmiş (Mirbeau, 1946, s. 8), *Unutulan Sır* (*Domaniç Yolcusu*) adlı filmde rol almış ve Kit Porlock'un İngilizcesi *The Seventh Veil* adlı romanının Fransızcaya *Le Septiéme Voile* olarak tercüme edilmiş halini *Sihirli Eller* olarak Türkçeye aktarmıştır (Porlock, 1947). 1948'de basının gözünde Baran, *Büyük Cemaat* adlı üç perdelik komedide sanatının en iyi performanslarından birini sergiler. Bu sene yaptığı gibi sonraki yıl da sükse yapacak olan Zobu'yla birlikte uyarladıkları *Kaş Yapayım Derken* adlı komedide Madam Agavni rolünü canlandırır. Aynı yılın temmuz ayında Vasfi Rıza Zobu'nun jübilesine özel düzenlenen jübile kitapçığını hazırlar (Zobu V. R., 1990, s. 233). Zamanının gözdesi olan *Paydos* komedisinde ilk yer alanlardan biri olur. 1949, 1950 ve 1951 turnelerinde rol almanın yanı sıra mesul muhasiplik görevini de ifa eder.

1950'den başlayarak politikanın tiyatroya bir hastalık gibi bulaşması, sahnenin parçalara ayrıldığı bir dönemi beraberinde getirir. Buna rağmen süregelen heyet tartışmalarında Baran hiçbir zaman duruşunu bozmamış ve tiyatronun tiyatrocuların elinde kalması gerektiği görüşünü vakti gelince meslektaşlarıyla birlikte savunmuştur. Bu çabalar ilkin yerini bulamamış edebî heyet tiyatroya geri gelmiş, birçoğu tiyatrocu olmayan Baran'ın eski hocası Halit Fahri Ozansoy gibi kimseler heyette yerini almıştır. Bu topluluğa sunulan zamanının dünyaca ünlü *La Cagnotte* adlı Labiche'den Baran'ın adaptesi *Kumbara* piyesi reddedilmiştir (Zobu V. R., 1990, s. 47). Bu hususta Ozansoy'un heyetteki kuvveti ile *Söylemeli mi?* tartışmalarından kalan hazımsızlığının temsilin onaylanmamasındaki etkisi büyük olmuştur.

1952 yılında Reşit Baran'ın Andre Birabeau'dan adaptesi *Kasımpaşa Maçka* adlı komedi gördüğü yoğun ilgiden dolayı sezon turnesinde dram kısmında dahi oynanır. Baran, aynı yıl *La Femme Fatale* adlı André Birabeau'nun eserini *Sevgili Katilim* olarak Türkçeye aktarmış, 1953'te Talat Artemel'in sanatının 27'nci senesi için düzenlenen jübile kitapçığını hazırlamıştır. Bu yılın aralık ayında Baran, üzerine dokuz adet kritiğin otuz gün içinde bir bakıma hücum ettiği *Dostum Harvey* adlı komedide başrolü canlandırır.

Nihayet 1954 yılına gelindiğinde tiyatronun yönetimi Baran ve arkadaşlarının da emekleri vasıtasıyla tiyatrocuların eline geçer. Bu sene Şaziye Moralı'nın sanatının 25'inci yılı hatırına tertip edilen jübile nüshasını yine Baran hazırlar. Yine aynı yıl *Bozkurt Obası* adlı filmde sahne alır ve 280, 281 sayılı Türk

Tiyatrosu dergisinin yazı işleri müdürlüğünü yapar. Birkaç nüsha ardından (280- 283) "25 Yıl Evvel Bu Ay" başlığı altında yazdığı köşe yazılarının önü kesilir

1955 yılında TRT İstanbul Radyosuna giren Baran, *Ortaköydeki Arıza* adlı radyofonik skeçte yer alarak sanat yaşamına radyoculuğu da ekler. Skeçlerde oynamakla beraber kendi kalemiyle *Canı Tez Adam* ve *Bitmeyen Şarkı* gibi eserleri de radyo dünyasına katar. Bu süreç içerisinde Baran, "On Beş Günde Bir" adlı bir programda iki haftada bir dinleyicileriyle buluşur. (Eczacıbaşı, 2010, s. 336). İlerleyen zamanlarda Selçuk Kaskan'ın yapımı olan *Uğurlugiller Ailesi* adlı skeçte Arap Bacı (Nurucihan Bacı) tiplemesiyle halkın gözdesi olmuş, vefatından sonra bıraktığı boşluğu Tevfik Gelenbe doldurmuştur. Bu eser TRT'de dizi film olarak 6 Temmuz 1988 tarihinde ekranlara yansımıştır.

Radyonun yanı sıra 1955 senesinde sinema alanında da aktif olan Baran; *Ebediyete Kadar*, *Son Beste*, *Yaşlı Gözler* ve *Kadının Fendi* adlarında dört filmde yer almıştır. Tiyatro sahasında ise Zobu'yla beraber Georges Berr ve Louis Verneuil'den *İşte Buna Talih Derler* adlı komediyi adapte eder. 1959'da *Ölmeyen Aşk* adlı filmde rol alır. Aynı yıl 322 numaralı Türk Tiyatrosu dergisinin kapak fotoğrafında *Tahtaravalli* oyunundaki Baba rolüyle karşımıza çıkar. Beyaz perdenin Baran için kapanacağı son sene olan 1960'ta *Ayşecik Şeytan Çekici* ile *Utanmaz Adam* filmlerinde yer alır. 1962-1963 sezonunda resmî olarak *Paydos*, bir takım gazete haberlerine göre ise *Mum Söndü*'de sahne alarak tiyatro hayatının son temsillerinde bulunur. Jübilesine 17 gün varken Baran, 17 Temmuz 1963'te vefat eder. (17 gün sonra jübilesi yapılacak Aktör Reşit Baran kalpten öldü, 1963) Böylelikle tiyatro tarihimizde bir ilke daha imzayı jübilesine katılamayan tek sanatkâr olarak atar. Zamanının yıldızlarından olduğu için jübile programına Cem Karaca gibi birçok ünlü, ünsüz isim katılım sağlar. Nitekim bu özel gün dolayısıyla hazırlanan jübile kitapçığında Türk edebiyatı, basını ve tiyatrosunda; Haldun Taner, Vedat Nedim Tör, Halit Fahri Ozansoy gibi birçok alanında söz sahibi yazarın Baran'ı tebrik veya taziye eden satırları bulunur. Basın tarafında ise bu hadise 25'ten fazla kez gazete sayfalarına düşer (Reşit Baran Jübilesi (1935 - 1963), 1963).

Eserleri

Baran'ın tiyatromuz için oluşturmaya gayret ettiği eserlerin temelini tercüme ve adapte eserler oluşturur. Bu, millî tiyatromuz için zorunlu bir yönelişin tesirinden ibaret ve elzem olan bir hâlin tecellisi olarak karşımıza çıkar. Zira Türk tiyatrosunun kendi ayakları üzerinde duracağı güne kadar bu tip eserlerle yol alması gerekliliği dönemin aydınları tarafından dile getirilir. Nitekim bunun nasıl olacağı ve ne kadar süreceği noktasında Türk edebiyatının münevver kalemi Reşat Nuri Güntekin şunları söyler: "Adaptasyon ve tercüme bugün bizim için bir zarurettir ve bunun daha ne kadar devam edeceği kestirilemez." (Güntekin, 1932, s. 3) Resmiyet ifade eden bu görüş doğrultusunda Baran'ın Türk tiyatrosuna kazandırdığı eserler çalışmamızın bu bölümünde kısaca tanıtılmıştır.

Mahçuplar

1860 yılında Eugéne Labiche ve Marc-Michel tarafından kaleme alınan ve ilk defa 16 Mart 1860 tarihinde Paris'te, *Théâtre du Gymnase'de* sahnelenen bir perdelik *Les Deux Timides* (Labiche & Augier, 1897b, s. 155) oyunu; Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek *Mahçuplar* adını almıştır. Baran'ın terekesinden elde ettiğimiz Sahne Hatıraları adlı eserinden nakille oyun, ilk kez Galatasaray Lisesinde, Nisan 1929'da sahnelenmiştir. Ulus Basımevi tarafından 1936 yılında yayımlanan piyes (Baran R. , 1936), aynı zamanda halkı tiyatroyla buluşturabilecek Muallim Mektebi ve Cumhuriyet Gençler Mahfili gibi yerlerde de temsil edilmiştir.

Mahçuplar, insan fıtratında bulunan ancak burjuva sınıfında çoğunlukla kusur gibi karşılanan bir kavramın incelenişidir (Soupault, 1953, s. 30). Adapte olan bu eserin adının *Mahçuplar* olarak belirlenmesinin sebebi de budur. Eser, utangaçlıklarını yenmeye çalışan ve nitekim de yenen iki karakterin komedisidir. Komedi-Vodvil türünde yazılmış olmasına rağmen karakterlerin mahcubiyetlerinin nedenlerinin ortaya konulması için yapılan ayrıntılı betimlemeler, esere karakter komedisi niteliğini de yüklemiştir (Küçük, 1933, s. 17).

Eserde mahcup bir adam olan Apdülvehap'ın kızı olan Gül'e yine mahcup bir adam olan Şayan'ın talip olmasıyla art arda yaşananlar anlatılır. Bu karakterler, kendilerini rahat ifade edemediklerinden karşılarına çıkan kişilerden gelen istekleri kolayca reddedemezler. Bu durum da yanlış anlamalara neden olur.

Piyes, "cesaret" ve "mahcubiyet" mefhumları üzerine kurulmuştur. Bu iki karşıt ifade, kimi zaman sözlerle kimi zaman ise tavırlarla ortaya çıkarılmıştır. Piyesin başında yoğun biçimde işlenen mahcubiyet mefhumu piyesin sonuna doğru yerini cesarete bırakır. Bu durum ilk olarak babanın kızını koruma içgüdüsüyle kızının istemediği bir teklifi reddedebilme cesaretiyle gerçekleşir. İkincisi ise iki mahcup karakter arasındaki Gül'ün her iki karaktere kendisinin diğerinden daha utangaç olduğuna inandırmasıdır.

Palavra

1861 yılında Eugéne Labiche ve Édouard Martin tarafından kaleme alınan ve ilk defa 19 Ekim 1861 tarihinde Paris'te, *Théâtre du Gymnase-dramatique'da* sahnelenen Eugene Labiche'in kuvvetli yöntemsel değerler taşıyan oyunlarından biri olan (Soupault, 1953, s. 37) iki perdelik *La Poudre aux yeux* (Labiche & Augier, 1897a, s. 295) oyunu; Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek *Palavra* adını almış ve ilk kez Cumhuriyet Gençler Mahfilinde 9 Kasım 1935'te sahnelenmiştir. Eser, Ulus Basımevi tarafından 1938 senesinde yayımlanmıştır (Baran R. , 1938).

Palavra; kendilerini seçkin ve faik göstermek için hava atan, yalanlar söyleyen kendini beğenmiş kişilerin palavralarının karşılarına çıkarılıp yüzlerine vurularak maskara olmalarının komedisidir. Bu tür insanların acizliklerini gözler önüne sererek inceler. İçeriği açısından evrenseldir. Sosyal hayatı yermesi ve yererken gerçekleri belirtmesi yönüyle eser, satir özelliği gösterir (Küçük, 1933, s. 15).

Eserde, kendi karakteriyle, sosyal statüleriyle, hayat standartlarıyla barışık olmayan iki aile ve bu ailedeki insanlar karşı karşıya getirilir. Çocuklarının evlilikleri için bir araya gelen bu aileler, kendilerini sürekli etraflarına karşı olduklarından farklı göstermeye çalışırlar. Bunu palavralarla yaparlar. Yaptıklarının yanlışlığını fark etmelerine rağmen kibirleri, hakikati görmelerini önler. Öyle ki birbirlerine asla karşılayamayacakları vaatlerde bulunurlar. Tüm bu yanlışları masumlaştırmak için toplumdaki insanların büyük bir çoğunluğunun da bunları yaptıklarını belirtirler. Kurguladıkları palavralar zaman içinde geri dönülmez bir vaziyet alarak yalanlar zincirine dönüşür. Palavralarını gizleyecek yalan üretme imkanlarının kalmadığı noktada gerçekler gün yüzüne çıkmasıyla çaresiz kalırlar.

İhtiyar Kız

1852 yılında Eugéne Labiche ve Marc-Michel'in kaleme aldığı ve ilk defa 8 Mayız 1952 tarihinde Paris'te, *Théâtre du Vaudeville*'de sahnelenen bir perdelik *Les Suites d'un premier lit* (Labiche & Augier, 1897b, s. 399) oyunu; Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek İhtiyar Kız adını

almıştır. İlk kez Galatasaray Lisesinde Ocak 1930'da sahnelenmiştir. Eser, Başbakanlık Devlet Matbaası tarafından 1946 senesinde yayımlanmıştır (Baran R. , 1946).

İhtiyar Kız, bir gencin kendinden yaşça büyük bir kadınla yaptığı ilk evliliğinden olan kendisinden yaşça büyük üvey kızından kurtulmaya çalışırken aynı zamanda yeni bir evlilik kurmaya çalışmasının komedisidir. Fransız yazar Georges Feydau'nun edebî üslubundan etkilenmiş (Soupault, 1953, s. 17) bu eser, olması muhtemel olmayan olaylardan yararlanarak güldürünün sağladığı doğallıkla seyircileri güldürmesi özelliğiyle farce niteliği gösterir (Küçük, 1933, s. 15-16).

Eserde yaşamını yeniden şekillendirmeye çalışan İlhami, önceki evliliğinden olan üvey kızı Bedriye ile aynı evde yaşamaktadır. Artık yeni bir evlilik yapmak ister fakat var olan durumunun evleneceği kişi ve ailesi tarafından fark edilmemesi gerekmektedir. Bunun için eserin başında üvey kızı Bedriye'yi saklamaya çalışmasıyla ortaya çıkan olaylar silsilesi içinden çıkılmaz bir hal alır. İlhami çözümü Bedriye'yi kayınpederiyle evlendirmekte bulur. Böylece geçmişinin ona yüklediği üvey kız yükünden kurtulacaktır.

Ulu Dağ

1860 senesinde Eugéne Labiche ve Édouard Martin tarafından kaleme alınan ve ilk defa 10 Eylül 1860 tarihinde Paris'te, *Théâtre du Gymnase'de* sahnelenen dört perdelik *Le Voyage de monsieur Perrichon* (Labiche & Augier, 1897a, s. 1) oyunu; Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek *Ulu Dağ* adını almıştır.3 Eser, Başbakanlık Devlet Matbaası tarafından 1946 senesinde yayımlanmıştır (Baran S. , 1946).

Ulu Dağ, kendini beğenmiş ve görgüsüz bir babanın (Bahtiyar) kızına (Necla) gönül veren iki gencin (Galip ve Azmi) kızın gönlünü kazanmalarının ve daha da önemlisi ailesinin gözüne girmeye çalışmalarının komedisidir. Toplumdaki kibirli, sonradan görme, aptal bireylerin bir incelenişidir. Kendini beğenmişliğin sebep olduğu zayıflığın tespitidir. Kişilerin acizliklerini gözler önüne sermesi ve karakterleri kuvvetle çizmesi açısından bu eser tam manasıyla bir karakter komedisidir (Küçük, 1933, s. 17). Betimlediği karakterlerin her dönemde bulunabilmesi açısından ölümsüz bir eserdir.

Kara Sevda

1923 senesinde Tristan Bernard tarafından kaleme alınan (https://stringfixer.com/tr/, 2022) ve ilk defa 30 Mart 1920'de Paris'te, *Théâtre de ma Potinière*'de sahnelenen üç perdelik *Le Cordon bleu* (https://xn--thtre-documentation-cvb0m.com/, 2022) oyunu, Reşit Baran'ın kalemiyle4 (Baran R. , 1945a) lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek *Kara Sevda* adını almıştır. İlk kez Şehir Tiyatroları Komedi Kısmında 15 Nisan 1943 tarihinde sahnelenmiştir. Henüz basılmamış olan bu eserin bir örneği İBB Şehir Tiyatroları Kütüphanesinin arşivinde bulunmaktadır (Baran R., 1943).

Kara Sevda, evli bir kadınla (Mebrure) yasak ilişkisi olan Selim Canıtez isimli gencin kadınla birlikte olduğu garsoniyerinin basılmasıyla başlayan birbirinden karmaşık aynı zamanda da sayısız yanlış anlamalarla örülü olaylar sonucu çıkmazlara girmesinin komedisidir. İnsanların riyakârlığını ve menfaatçiliklerini gözler önüne serer. Oyundaki karakterlerin her birinde masumiyet kisvesi altında bir habislik bulunur. Bu habislik, kimi zaman hıyanet kimi zaman ise enaniyettir. Adapteden sonra oyunun

3 Eser yayımlandığı haliyle Seniye Baran tarafından yazılmış olarak görülse de Reşit Baran'ın terekesi incelendiğinde anlaşılır ki Ulu Dağ, Baran tarafından uyarlanmış ve Seniye Baran' a armağan niteliğinde yayımlanmıştır.

4 Resmi kaynaklarda piyesin yazarının A. Niğdeli olduğu görülür ancak Baran bunu müstear isim olarak kullanmıştır.

ismini *Kara Sevda* olarak belirleyen Reşit Baran'ın amacı; sevdaya ulaşmanın zorluğunu belirtmek değil, tersine kara bir sevdanın meydana getirebileceği problemleri anlatmaktır. Sosyal hayatı yermesi ve yererken gerçekleri belirtmesi yönüyle eser, satir özelliği gösterir (Küçük, 1933, s. 15).

Kaş Yapayım Derken

1921 senesinde Henry de Gorsse ve Nicolas Nancey tarafından kaleme alınan üç perdelik *Oscar, tu le seras* (Anamur, 2013, s. 478) oyunu, Reşit Baran ve Vasfi Rıza Zobu'nun kalemiyle (Zobu V. R., 1977, s. 651)[5] lisanımıza ve geleneklerimize adapte edilerek *Kaş Yapayım Derken* adını almıştır. İlk kez İstanbul Şehir Tiyatroları Komedi Kısmında 10 Mart 1948 tarihinde sahnelenmiştir (Tilgen, 1948). Henüz basılmamış olan bu eserin bir örneği İBB Şehir Tiyatroları Kütüphanesinin arşivinde bulunmaktadır (Baran, R. & Zobu, yaklaşık 1948).

Kaş Yapayım Derken, hayatını yalanlarla sürdüren bir gencin (Mecdi), saf bir dostunun (Tevfik) kaş yapayım derken göz çıkararak yalanlarının ortaya çıkmasının komedisidir. Oyunda sahneden sahneye devam eden beklenmedik karşılaşmalar ve yanlışlıklar, çözülmesi olası olamayacak bir karmaşanın oluşmasına sebep olur. Kargaşa arttıkça bir intizam içinde olaylar belirginleşir, belirginleştikçe de komikleşir (Rey, 1948). İnsanın dimağındaki her çeşit düşünceyi ortadan kaldırarak her çeşit irdelemeyi imkânsız hale getiren gidişatıyla bu oyun bir vodvil özelliği gösterir (Küçük, 1933, s. 16). Doğruların da yalanların da söylenmesi kişinin kendi tercihine bağlıdır. Yalan söylemeyi tercih eden kişi, tercihinin sonuçlarına katlanmak zorundadır. Hakikat meydana istemsizce çıkacaktır. İnsanlara yalan söyleyerek onları kandıran birey, bir zaman sonra insanların güvenini kaybeder; artık hakikati konuşmasına rağmen insanları doğruları söylediğine inandıramamanın ıstırabını çeker. Nihayet hakikatin gün yüzüne çıkması ve suçsuzluğunun anlaşılmasıyla birey, mutluluğa ulaşacaktır.

Kumbara

1864 senesinde Eugéne Labiche ve Alfred Delacour tarafından kaleme alınan ve ilk defa 22 Şubat 1864'ta Paris'te Théâtre du Palais-Royal'de sahnelenen beş perdelik *La Cagnotte* (Labiche & Augier, 1897c, s. 1) oyunu, Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza çevrilerek *Kumbara* adını almıştır. Lakin Türk tiyatrosunda şu ana kadar sahnelenmemiştir. Milli Eğitim Basımevi tarafından 1952 senesinde yayımlanmıştır (Labiche, 1952).

Kumbara, kimin galip geldiği gözetilmeden kazanan kişilerin kumbaralara para attığı bir oyunu oynayan bir gurup insanın belli bir zaman sonra bu kumbaralarda biriken paraları ortak bir şekilde harcamaya karar vermeleriyle başlayan hadiselerin komedisidir. Oyunu oynayan kişiler bu ortak parayı harcamak için bir Paris seyahatine karar verirler. Oraya vardıklarında başlarına gelen olaylar, oraya treni kaçırdığı için geç gelen bir arkadaşlarının kendilerini kurtarmalarıyla son bulur. Oyun, yalnızca 19. asır Fransa'sındaki taşra hayatını yaşayan burjuvaları değil aynı zamanda her dönemde ve her yerde rastlanabilecek olan burjuvaziyi detaylıca sergiler. Bu yönüyle de evrenseldir. *Kumbara*; "çok canlı bir vodvil olan, fakat sert çizgilerle çizilmiş karakterleri" (Soupault, 1953, s. 31) bütün açıklığıyla önümüze koyan bir eserdir. Eserde "çok canlı ve çok hakiki olan kişilerin hüviyetleri, birkaç jestle ve birkaç sözle öyle çizilmiştir ki, her fırsatta onları tanırız. Bunlar tip dediğimiz, unutulmaz insanlardır." (Soupault, 1953, s. 31) *Kumbara*, aynı zamanda kadınları genellikle komedilerinin öznesi yapmayan Labiche'in komik kadın tipini ortaya koyduğu ender eserlerinden biridir (Soupault, 1953, s. 39). Kişilerin

5 Vasfi Rıza Zobu tarafından belirtildiğine göre eserin adaptesini kendisi, çevirisini ise Reşit Baran yapmıştır ancak incelediğimiz beş farklı münekkidin yazılarında ve piyesin broşürlerinde adaptenin beraber yapıldığı belirtilmiştir.

acizliklerini gözler önüne sermesi ve karakterleri kuvvetle çizmesi açısından bu eser tam manasıyla bir karakter komedisidir (Küçük, 1933, s. 17).

Söylemeli mi?

1872 senesinde Eugéne Labiche ve Alfred Duru tarafından kaleme alınan (Soupault, 1953, s. 55) ve ilk defa 20 Aralık 1872'de Paris'te *Palais Royal* tiyatrosunda sahnelenen (Labiche & Augier, 1897d, s. 1) ve dönemin önemli edebî nitelik taşıyan kurumlarından biri olan *Comedie-Française* repertuvarına 1879 senesinde kabul edilen ayrıca Eugéne Labiche'in Fransız Akademisinin üyesi olmasını sağlamış olan üç perdelik *Doit-on le dire?* oyunu; Reşit Baran'ın kalemiyle lisanımıza çevrilerek *Söylemeli mi?* ismini almıştır (Baran R., yaklaşık 1945b). İlk kez Şehir Tiyatroları Komedi Kısmında Kasım 1945 tarihinde sahnelenmiştir (Söylemeli mi?, 1952, s. 9). Henüz basılmamış olan bu eserin bir örneği İBB Şehir Tiyatroları Kütüphanesinin arşivinde bulunmaktadır (Baran R., yaklaşık 1945b).

Söylemeli mi?, ihanetten bariz bir biçimde haberi olan Muserolle'un hakikatleri aldatılan Gargaret'ye söylemek ile söylememek ikileminde kalmasının ve nitekim de kendi menfaatleri doğrultusunda söylememeyi seçmesinin komedisidir. Sosyal hayatı yermesi ve yererken gerçekleri belirtmesi yönüyle eser, satir özelliği gösterir (Küçük, 1933, s. 15).

Sonuç

Yaşadığı dönemde devrinin siyasi ve içtimai birçok olayının tanığı olarak yetişen Baran, adını Türklere ait bir tiyatronun teşekkülüne hayat veren önemli şahsiyetler arasında geçirmeyi başarmış ve hatırlanması gerekliliğini Türk tiyatrosuna sağladığı katkılarla hak etmiştir. Türk tiyatrosunu ilgilendiren her alanda bu sahaya hizmet etmiş olan Baran, çalışkanlığı ve mütevazı kişiliği ile de döneminin sevgi ve saygınlığını kazanmıştır. Sanat yaşamı boyunca tiyatro sahasında sahnede Galatasaray Lisesi'nde 23, Cumhuriyet Gençler Mahfilinde 63, İstanbul Şehir Tiyatrolarında 132, hariç kumpanya ve gösterimlerde 31 toplamda 250'ye yakın eserde rol almıştır. Baran'ın İstanbul Şehir Tiyatrolarında kendine ait 6 tercüme veyahut adapte eseri sahnelenmiş, 20'ye yakın eserin adapte veyahut tercümesini yapmış, 8 eseri hariç kumpanyalarda sahnelenmiştir. Türk edebiyatına roman sahasında 3 tercüme eser kazandırmış, Türk sinemasında da ikisi başrol olmak üzere 19 filmde rol almıştır. Türk radyosunun kurulduğu günlerde hazırlayıp aynı zamanda rol aldığı skeçlerle de isminden bahsettirmiştir. Ayrıca Türk tiyatrosuna Arap Bacı ve Rum Dadı tiplemelerini o kazandırmıştır. Oyuncu, oyun yazarı, suflör, rejisör, tiyatro yazarlığının yanı sıra Baran, Türk tiyatrosuna Labiche'i kazandırma gayreti içinde olmuş, bu alandaki muvaffakiyeti erken denebilecek yaşta hayatını kaybetmesi sonucu inkıtaya uğramıştır. Kısa yaşam öyküsüne bu denli başarılı faaliyetleri sığdıran Baran, Türk tiyatro tarihinde hatırlatılıp literatüre kazandırılması gereken bir isim olmuştur.

Kaynakça

17 gün sonra jübilesi yapılacak Aktör Reşit Baran kalpten öldü. (1963, Temmuz 18). *Hürriyet Gazetesi*, s. 7.

(1930, Şubat 24). *Le Stamboul Gazetesi*.

Anamur, H. (2013). *Başlangıcından Bugüne Fransızcadan Türkçeye Yapılmış Çeviriler ile Fransız Düşünürler, Yazarlar, Sanatçılar Üzerine Türkçe Yayınları İçeren Bir Kaynakça Denemesi*. İstanbul: Gündoğan Yayınları .

And, M. (2006). *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Baban, C. (1947, Mayıs). Galatasaray Mecmuasının Tarihi. *Galatasaray Mecmuası*(2), s. 18.

Baran, R. (1936). *Mahçuplar: Komedi-Vodvil 1 Perde*. Ankara: Ulus Basımevi.

Baran, R. (1938). *Palavra Komedi: 2 Perde*. Ankara: Ulus Basımevi.

Baran, R. (1942, Nisan 4). Hazım Körmükçü'nün Hayatı. *Türk Tiyatrosu Dergisi*(146), s. 11.

Baran, R. (varsayılan). (1943). *Kara Sevda*. [Yayınlanmamış el yazması]. Demirbaş No: 01126, Oyun Metni Belgesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatrolar Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye.

Baran, R. (1945a, Aralık 29). Söylemeli mi Mütercimi Cevap Veriyor. *Son Posta Gazetesi*.

Baran, R. (varsayılan). (yaklaşık 1945b). *Söylemeli mi Söylememeli mi*. [Yayınlanmamış el yazması]. Demirbaş No: 01561, Oyun Metni Belgesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatroları Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye.

Baran, R. (1946). *İhtiyar Kız: Bir Perdelik Komedi*. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.

Baran, R., & Zobu, V. R. (varsayılan). (yaklaşık 1948). *Kaş Yapayım Derken*. [Yayınlanmamış el yazması]. Demirbaş No: 02868, Oyun Metni Belgesi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatroları Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye.

Baran, S. (1946). *Ulu Dağ: Üç Perdelik Komedi*. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.

Bedrettin. (1930, Mayıs 30). Mektepte Sahne. *Uyanış Mecmuası*.

BERNARD (Paul Bernard, dit Tristan) 1856-1947. (2022, Ekim 24). théâtre-documentation: https://xn--thtre-documentation-cvbom.com/content/bernard-paul-bernard-dit-tristan adresinden alındı

Eczacıbaşı, Ş. (2010). *Çağrışımlar, Tanıklıklar, Dostluklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Güntekin, R. N. (1932, İkinci Kanun 15). Millî Tiyatro ve Eserleri. *Türk Tiyatrosu Dergisi*(25), s. 3.

Hızlan, D. (2022, Ekim 27). *Tiyatro tarihimizden*. Hürriyet: https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/dogan-hizlan/tiyatro-tarihimizden-42160165 adresinden alındı

Küçük, M. K. (1933). *Tiyatro*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Labiche, E. (1952). *Kumbara*. (R. Baran, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Labiche, E., & Augier, É. (1897a). *Théâtre complet d'Eugène Labiche* (Cilt II). Paris: Calmann-Lévy.

Labiche, E., & Augier, É. (1897b). *Théâtre complet d'Eugène Labiche* (Cilt IV). Paris: Calmann-Lévy Yayınevi.

Labiche, E., & Augier, É. (1897c). *Théâtre complet d'Eugène Labiche* (Cilt V). Paris: Calmann-Lévy Yayınevi.

Labiche, E., & Augier, É. (1897d). *Théâtre complet d'Eugène Labiche* (Cilt IX). Paris: Calmann-Lévy Yayınevi.

Mirbeau, O. (1946). *Bir Hizmetçi Kızın Hatıraları*. (R. Baran, Çev.) İstanbul: Nebioğlu Yayınevi .

Olcayto, E. (1960, Eylül 8). Değerli Sanatkâr, Büyük Komedyan: Reşit Baran, Yazı ve fotoğraf: Enis Olcayto. *Artist Mecmuası*(12).

Ozansoy, H. F. (1963). Yirmi Sekiz Yıl Sonra. *Türk Tiyatrosu Dergisi*(10023), s. 21.

Porlock, K. (1947). *Sihirli Eller*. (R. Baran, Çev.) İstanbul: Nebioğlu Yayınevi.

Reşit Baran Jübilesi (1935 - 1963). (1963). *Türk Tiyatrosu Dergisi*(10023), s. 35.

Rey, E. R. (1948, Mart 16). Şehir Tiyatrosu Komedi kısmında Kaş yapayım derken.... *Akşam Gazetesi*.

Söylemeli mi? (1952, Kasım 1). *Türk Tiyatrosu Dergisi*(184), s. 9.

Sevengil, R. A. (1959). *Türk Tiyatro Tarihi I: Eski Türklerde Dram San'atı*. İstanbul: Maarif Basımevi.

Soupault, P. (1953). *Eugéne Labiche: Hayatı ve Eserleri*. (S. Sarp, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tilgen, N. (1948, Mart). Şehir Komedi Tiyatrosunda Kaş yapayım derken….

Tristan Bernard. (2022, Ekim 22). Stringfixer: https://stringfixer.com/tr/Tristan_Bernard adresinden alındı

Zobu, V. R. (1943, Birinci Teşrin 15). Sahne Sanatkarlarımız Reşit Baran. *Perde – Sahne Mecmuası*(7), s. 34.

Zobu, V. R. (1977). *O Günden Bu Güne Anılar*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Zobu, V. R. (1990). *Uzun Hikâyenin Sonu*. İstanbul: OMAŞ Yayınları.

46. Fishelov'un modeline göre *Memleket Hikâyeleri*'ndeki karakterlerin tespiti

Ayşe SANDIKKAYA AŞIR[1]

APA: Sandıkkaya Aşır, A. (2022). Fishelov'un modeline göre *Memleket Hikâyeleri*'ndeki karakterlerin tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 785-798. DOI: 10.29000/rumelide.1222118.

Öz

Roman, hikâye, tiyatro, hatıra ve mizah gibi edebiyatın neredeyse her türünde kalem oynatmış olan Refik Halit Karay, Servet-i Fünûn ve Fecr-i Âti yazarlarının yanı sıra Batılı yazarları da okuyarak kendi üslubunu oluşturmuş, akıcı bir İstanbul Türkçesi kullanarak Anadolu'yu tüm samimiyetiyle anlatmayı başarmıştır. Anadolu'nun ve Anadolu insanının kötü tarafları kadar iyi taraflarının da olduğu üzerinde duran Refik Halit, bunu gösterebilmek için insanları çok iyi gözlemlemiş, ayrıntıya boğulmadan ve detaylı tasvirlere girişmeden son derece canlı, sanki içimizden biriymiş gibi olan kişiler kurgulayabilmiştir. Refik Halit'in hikâyelerinde de gördüğümüz gibi pek çok eserde karşımıza çıkan çok yönlü kişileri inceleyebilmek için başta Forster olmak üzere pek çok teorisyen çeşitli tipolojiler geliştirmiştir. Forster'ın tipolojisi uzun süre geçerliliğini korumuş olmakla birlikte düz-yuvarlak ayrımının yetersizliği Harvey ve Hochman gibi isimlerin çok daha detaylı olan tipolojiler geliştirmelerine ortam hazırlamıştır. Fishelov da "Types of Character, Characteristics of Types" isimli makalesinde hem Forster'ı hem de Harvey ve Hochman'ı eleştirdikten sonra kendi dörtlü tasnifini ortaya koymuştur. Karakterleri; "saf tip", "birey benzeri tip", "tip benzeri birey" ve "saf birey" olmak üzere dört kategoriye ayırarak incelediği modeliyle karakterlerin zaman zaman görmezden gelinen veya herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyen özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmuştur. Bu çalışmada *Memleket Hikâyeleri*'nde yer alan on sekiz hikâye Fishelov'un dörtlü tipolojisine göre incelenmiş olup karakterlerin hangi kategoride değerlendirilebileceği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Refik Halit Karay, *Memleket Hikâyeleri*, Fishelov, karakter

Determination of the characters in the *Hometown Stories* According to Fishelov's Model

Abstract

Refik Halit Karay, who has written in almost every genre of literature such as novels, stories, plays, memoirs and humor, has created his own style by reading Servet-i Fünûn and Fecr-i Âti writers as well as Western writers, and has managed to describe Anatolia with all sincerity by using a fluent Istanbul Turkish. Refik Halit, who emphasizes that Anatolia and Anatolian people have good sides as well as bad sides, has observed people very well in order to show this, and has been able to fictionalize people who are extremely vivid, as if they were one of us, without drowning in details and without engaging in detailed descriptions. As we can see in Refik Halit's stories, many theorists, especially Forster, have developed various typologies to analyze the multifaceted people we encounter in many works. Although Forster's typology remained valid for a long time, the inadequacy of the flat-round distinction paved the way for names like Harvey and Hochman to develop much more detailed

[1] Ar. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kastamonu, Türkiye), aasir@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1847-5026 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222118]

typologies. In his article "Types of Character, Characteristics of Types", Fishelov, after criticizing both Forster and Harvey and Hochman, put forward his own fourfold classification. With his model, which analyzes characters by dividing them into four categories: “pure type”, “individual-like type”, “type-like individual” and “pure individual”, he helped to reveal the characteristics of characters that are sometimes ignored or cannot be included in any category. In this study, fourteen stories in *Memleket* Hikâyeleri were analyzed according to Fishelov's quadruple typology and it was determined in which category the characters could be evaluated.

Keywords: Refik Halit Karay, *Memleket Hikâyeleri*, Fishelov, character

Giriş

Bir edebi eser, yazarın dünyaya baktığı yeri gösteren zaman, mekân, bakış açısı ve anlatıcı gibi pek çok unsurun birleşmesiyle meydana gelir. Bu unsurlardan biri de karakterdir. Terimin “yalınkat kişilerden veya bazı tiplerden farklı olarak kendine özgü birçok kişilik özelliğiyle karşımıza çıkan ve çoğu zaman hikâye kahramanı veya kahramanlarından birisi pozisyonunda bulunan kişi” (Huyugüzel, 2018: 259) anlamının yanı sıra eserdeki bütün kişilere işaret eden anlamı da bulunmaktadır ki çalışmamızda terimin bu geniş anlamı ele alınmıştır.

M.Ö. 4. yüzyılda Aristoteles’in Poetika’nın ikinci bölümünden itibaren değindiği karakter kavramı aradan geçen yüzyıllara rağmen edebiyat eleştirmenlerinin en çok ihmal ettiği konulardan biri olmuştur. 1927’de Forster’ın geliştirdiği düz-yuvarlak ayrımı ile tekrar gündeme gelen konu özellikle 1980’li yıllarda Uri Margolin’in yaptığı çalışmalarla pek çok teorisyenin dikkatini çekmiş ve konuyla ilgili çeşitli tipolojiler geliştirilmiştir. Bu tipolojilerde teorisyenlerin cevap bulmaya çalıştığı ilk soru ise karakterin ne olduğudur. Prince, *A Dictionary of Narratology*’de karakteri “insani özelliklere sahip ve insani eylemlerle meşgul olan bir varlık, insani nitelikleri olan bir aktör” (2003: 12) olarak tanımlar. Ona göre “karakterler az veya çok, büyük veya küçük, dinamik veya durgun, tutarlı veya tutarsız, düz veya yuvarlak olabilir. Onlar eylemlerine, konuşmalarına, hislerine ve dış görünüşlerine göre de sınıflandırılabilir” (2003: 12). Uri Margolin ise “The What, the When, and the How of Being a Character in Literary Narrative”de “edebî karakter nedir?” ve “edebî karakterin doğru tanımı nedir?” sorularının yanlış olduğunu ve bunların sadece kafa karışıklığına yol açtığını söyler. Karakteri, “betimlenmesi gereken temel özelliklere sahip bağımsız olarak var olan bir varlık olarak değil, daha çok teoriye bağlı kavramsal bir yapı veya teorik bir nesne” (1990: 453) olarak görür. Margolin, karakteri “anlatıbilimsel bir terim olarak karakter, hikâye dünyasına işaret eder. Terim, daha dar anlamda anlatıcı hariç olmak üzere anlatılan alandaki katılımcılar ile sınırlandırılabilir” (2005: 52) diyerek tanımlar. Jannidis’te buna paralel olarak karakterin eserden ayrı düşünülemeyeceğini anlatı iletişimini motive eden, belirleyen, anlamlandıran, hikâye dünyasında tematik ve sembolik rol oynayan bir unsur olarak görür (2013). Görüldüğü üzere karakterin tanımı üzerinde tam bir uzlaşmaya varılamamış, bu da birbirinden farklı pek çok tipolojinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan biri de Fishelov’un 1990’da “Types of Character, Characteristics of Types” başlıklı çalışmasında açıkladığı tipolojidir. Fishelov, bir eserin metinsel ve yapılandırma düzeyi olmak üzere iki düzeyden oluştuğunu ve bu düzeylerde hem düz hem de yuvarlak karakterlerin bulunduğunu söyleyerek dörtlü bir tipoloji geliştirir. Fishelov, bu tipoloji sayesinde eser içinde değişim göstermeyen ancak derinlikli olan karakterlerin ya da değişim gösteren ancak derinliğe sahip olmayan karakterlerin de tespit edilebileceğini söyler. Çalışmamızda Fishelov’un tipolojisi kullanılarak, *Memleket Hikâyeleri*’nin incelenmesinin nedeni de Refik Halit’in hikâyelerinde Fishelov’un işaret ettiği nüanslara sahip karakterlerin kurgulanmış olmasıdır. Refik Halit, hikâye türünün imkânları nedeniyle karakterleri uzun uzun tahlil edebilecek yere sahip olmamasına rağmen

karakterleri kurgulama konusundaki ustalığı sayesinde sayfalar boyunca anlatılabilecek bir karakteri bazen bir cümleyle bazen de bir paragrafla anlatabilmiştir. Hikâyelerinin çoğunda kendisine mekân olarak Anadolu'yu seçen Refik Halit, bu coğrafyanın büyük ölçüde kaderine terk edilmiş olan insanlarının hayatlarını anlatmış bunun için de farklı özelliklere sahip karakterler kullanmıştır. Bunu yaparken karakterlerinin duygu ve düşüncelerini uzun uzun tasvir ve tahlil etmek yerine kısa ama etkili cümlelerle onların duygu dünyasını gözler önüne sermiştir:

"Ondaki psikolojik tahliller de girift ve sıkıcı değillerdir. Vak'ayı belli noktalarda kesip uzun tahlil ve tasvirlere girişmez. Tahliller daha ziyâde kısa cümleler hâlinde yapılmışlardır ve bunlar vak'a içerisinde adetâ erimiş gibidirler. Onun hikâyelerinde sıkıcı bir şekilde uzayıp giden, bir yama hissini veren tahliller yoktur" (Özbalcı, 1988: 85).

Memleket Hikâyeleri'ndeki karakterlerin bazıları hikâye boyunca tek bir yönüyle ele alınırken bazıları hikâye içerisinde değişim göstermiş, bazıları değişimin sinyallerini verirken bunu gerçekleştirememiş, bazıları da verdiği tepkilerle okuyucuyu şaşırtmıştır. Refik Halit'in son derece zengin olan karakterlerini Forster'ın modelinde olduğu gibi fazlasıyla indirgemeci olan ve karakterleri derinlemesine ele alamayan modeller ile incelemek yeterli olamayacağından Fishelov'un karakterin süreçteki değişimlerini de tanımlamamıza yardımcı olan tipolojisi kullanılarak *Memleket Hikâyeleri*'ndeki karakterler sınıflandırılmıştır.

1. Fishelov'un tipolojisi

Kurmaca dünyanın temel unsuru olan karakter konusu "Aristo'dan günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından değişik yönleriyle irdelenmiş, 20. yüzyıldan itibaren de konuyla ilgili çeşitli tasnifler/tipolojiler geliştirilmiştir" (Dervişcemaloğlu, 2014: 134,135). Karakter ile ilgili en bilinen tasniflerin başında Forster'ın 1927'de yaptığı düz/yalınkat ve yuvarlak ayrımı gelir. Buna göre tek bir cümleyle özetlenebilen, olaylar karşısında değişme göstermeyen yani "tek bir nitelik veya düşünceden oluşan" (1982: 108) kişiler yalınkat kişilerdir. Onlar "bir kez okuyucuya tanıtıldılar mı, bir daha tanıtılmaları gerekmez. Hiçbir zaman yazarın denetiminden çıkmaz, gelişimleri için çabada bulunulmasını gerektirmez, kendi havalarını kendileri yaratırlar" (1982: 109). Yuvarlak kişileri ise tek bir cümle ile anlatamayız, onlar olaylar karşısında gerçek bir insan gibi değişir. Bu kişiler "roman boyunca kimi zaman parlamakta, kimi zaman karanlıklara gömülmektedir" (1982: 110). Forster, kişilerden bahsettiği bölümün sonunda yalınkat ve yuvarlak karakterleri birbirinden ayırmak için bir ölçüt geliştirir. Buna göre roman kişisinin inandırıcı bir şekilde bizi şaşırtıp şaşırtmadığına bakmamız gerekir. "Eğer hiç şaşırtamıyorsa, yalınkattır. Şaşırtabiliyor da inandırıcı olamıyorsa, yuvarlaklık taslayan yalınkat bir kişidir. Çok yönlü kişi, yaşamın (bir romanın yaprakları içindeki yaşamın) hesaba kitaba uymayan değişkenliğine sahiptir" (1982: 119). İlk etapta kullanışlı gibi görünen bu tasnif, Fishelov'un "Types of Character, Characteristics of Types" çalışmasında Rimmon-Kenan'dan alıntılayarak işaret ettiği üzere pek çok açıdan kusurludur. Rimmon-Kenan ilk olarak "yalınkat/düz" ifadesinin derinlikten ve canlılıktan yoksun iki boyutlu bir şeyi çağrıştırdığını ancak "yalınkat/düz" bir karakterin hem canlı hem de derinlikli de olabileceğini söyler. İkili ayrımı fazlasıyla indirgemeci bulan Rimmon-Kenan, Forster'ın bu tasnifle kurmaca bir eserdeki nüansları yok saydığını düşünür. Rimmon-Kenan'ın Forster'a yönelik son eleştirisine göre ise basit ve gelişim göstermeyen karakterleri "yalınkat/düz"; karmaşık ve gelişim gösterenleri ise "yuvarlak" olarak niteleyen Forster, karmaşık ama gelişim göstermeyen ve basit ama gelişim gösteren karakterlerin olabileceğini gözden kaçırmıştır. Bütün bu eleştirilerin ışığında baktığımızda Forster'ın bu ayrımının bugün için geçerliliğini büyük ölçüde yitirdiğini görürüz. Fishelov'un çalışmasında bahsettiği ikinci model ise Forster'ınkine göre çok daha

ciddi bulduğu Harvey'in modelidir. *Character and the Novel* eserinde Harvey, roman merkezli olarak yeni bir tasnif yapmıştır. Burada ikili karşıtlık yerine dörtlü bir ayrım söz konusudur. Buna göre; ana karakter, arka plandaki karakter, kart karakter ve Fransızcada "ip" anlamına gelen ficelle karakter. Fishelov bu tasnifteki ana karakter ile arka plandaki karakterin Forster'ın yalınkat/düz ve yuvarlak ayrımına denk geldiğini, diğer iki karakterin ise bir karakterde ortaya çıkabilecek beklenmedik özellikleri gösterebileceğini söyler. Örneğin nispeten "düz" ama çok canlı ve gerçekçi olan karakterleri kart veya nispeten "yuvarlak" ama tipik ve temsili karakterleri ficelle olarak adlandırmıştır. Fishelov, Harvey'in modelinin Forster'ın modeline göre çok daha avantajlı olduğunu düşünmekle beraber bu modelde çok büyük bir hata olduğunu söyler:

> "Harvey, genel bir karakter tipolojisi oluşturmaya çalışırken karakterlerin işlevi ile genel bir sınıflandırma ölçütüne bağlı kalmayı birbirine karıştırmıştır. İşlevsel kritere göre ilk önce bir ana karakter sonra ikincil rol için ficelle karakter ve son olarak ise arka plandaki karakter olmalıdır. Bu durumda kart karakteri nereye koyacağız? Harvey, onu ana karakter ile arka plandaki karakter arasına ficelle yakın bir noktaya sıkıştırmaya çalışır; ancak bir romanda ana karakterin aynı zamanda kart karakter olarak da tasarlanabileceğini rahatlıkla iddia edebiliriz. Harvey de *Don Kişot* örneğinde olduğu gibi böyle bir durumun olabileceğini kabul etmekle birlikte bunun eşsiz bir örnek olduğunu söyler. *Don Kişot*'u eşsiz bir örnek olarak kabul etsek bile teorinin sağlamlığını sorgulamamız için yeterlidir" (1990: 423).

Fishelov'un ele aldığı son tipoloji ise Hochman'a aittir. Hochman, *Character in Literature* isimli çalışmasında edebiyatın ana bileşenlerinden biri olarak gördüğü karakter konusunun ihmal edilmesinin nedeni olarak hem edebî duyarlılıkların hem de eleştirel düşüncenin değişmesini göstermiş ve konunun derinlik kazanması adına ayrıntılı bir tipoloji önermiştir. Zıtlıklar üzerine inşa edilmiş sekiz kategoriden oluşan bu tasnifte üsluplaştırma ve naturalizm; tutarlılık ve tutarsızlık; bütünlük ve parçalılık; gerçeklik ve sembolizm; karmaşıklık ve basitlik; şeffaflık ve opaklık; hareketlilik ve durağanlık; kapalılık ve açıklık kategorileri bulunmaktadır. Fishelov, bu tasnifi oldukça ayrıntılı bulmakla birlikte karakterlerin nitelikleri olarak tanıtılan bazı kategorilerin aslında başka şeylere atıfta bulunduğunu söyler ve karakterin "şeffaf"lığını örnek olarak verir. Yazarın, karakterin düşüncelerini okura açıklamayı seçip seçmediği veya açıklamayı seçtiyse bunu ne ölçüde yapacağıyla ilgili olan yani tamamen yazara bağlı olan bir kategorinin karakterin sahip olduğu bir nitelikmiş gibi sunulmasını ve buradan hareketle "içsel yaşamları olan" ve "içsel yaşamları olmayan" karakter ayrımı yapılmasını eleştirir. Açıklık ve kapalılık kategorisinde de benzer bir durumun olduğunu, bu kategorinin de karakterlerin niteliğiyle ilgili olmayıp eserin açıklık-kapalılık derecesiyle ilgili olduğunu söyler. Fishelov, bütün bunlara ek olarak bu kadar detaylı bir tasnifin tipolojiyi bir yandan güçlendirirken diğer yandan da zayıflattığını düşünür:

> "Bu ayrıntılı sisteme ilk itirazım, gücünün - pek çok ince ayrım yapabilme yeteneğinin - genel, temel bir karakter tipolojisi olarak zayıflığının da kaynağı olmasıdır. Ne de olsa, Hochman'ın sekiz kategorisini birleştirmenin bir sonucu olarak (en azından teorik olarak) altmış dört (!) "tür" karakteri elde etmemiz, onu temel bir tipoloji olarak reddetmek için başlı başına yeterli bir nedendir" (1990: 424).

Fishelov, sırayla Forster'a, Harvey'e ve Hochman'a yönelik eleştirilerini belirttikten sonra kendi modelini açıklar. Fishelov, bu modelin amacını, "hem ekonomik hem de tutarlı bir teorik çerçeve ile sadece iki tür ayrım kullanarak edebiyattaki karakterlerin gerçekçi doğasının bazı temel özelliklerini yakalamayı ve bu karakterlerin edebi metinde 'iliştirilmiş' oldukları gerçeğine sadık kalmayı amaçlar" (1990: 425) diyerek açıklar. Fishelov'un ilk ayrımı Forster'ın düz ve yuvarlak karşıtlığına dayanır. İkinci ayrım ise edebî eserin metinsel düzeyi ile yapılandırma düzeyi arasındadır. İlk ayrım olan düz ve yuvarlak karşıtlığı hem metinsel düzeye hem de yapılandırma düzeyine uygulanabilir. Yani bir karakter, edebî eserin hem metinsel düzeyinde düz veya yuvarlak hem de yapılandırma düzeyinde düz veya yuvarlak olabilir. Fishelov, "verilen karakterin özel bir isme sahip olup olmadığı; bilincinin bize sunulup

sunulmadığı; farklı bakış açılarından sunulup sunulmadığı; bir "gösterme" veya "anlatma" tekniğiyle sunulup sunulmadığı; karakterin birçok özelliğinin metinde hem fiziksel hem de zihinsel olarak açıkça belirtilmiş olup olmadığı" (1990: 425) sorularının cevaplarının bir karakterin metin düzeyinde düz mü yoksa yuvarlak mı ele alınacağının belirlenmesinde etkili olduğunu söyler. Dolayısıyla Fishelov, karakterin sunuluş biçiminden yani anlatma veya gösterme yöntemlerinin hangisinin seçildiğinden ya da karakterin bilincinin sunulup sunulmamasından, kullanılan bakış açısı yöntemlerinden hareketle modelini geliştirmiştir. Metin düzeyiyle ilgili olan bütün bu faktörlerin amacı gerçeğe yakın bir karakter izlenimi yaratmaktır.

Fisheleov, yapılandırma düzeyini, "okuyucunun dünyayla ilgili deneyim ve bilgisini içeren çeşitli karmaşık yapılandırma ve bütünleştirme etkinliklerinin bir ürünüdür. Sözü edilen yapılandırma etkinliğinin özü, edebi eserin sunduğu çeşitli ayrıntıları ve kalıpları, dünyayı algıladığımız ve kavradığımız kavramsal ağ ile "eşleştirme" girişimidir. Bu yapılandırma faaliyetinin sonucu olarak (diğer şeylerin yanı sıra) bazıları diğerlerinden daha bireysel olan çeşitli karakterlerin oluşturduğu kurgusal dünya tasarlanır" (1990: 425) diyerek açıklar. Buna göre yapılandırma düzeyinde karakterleri "aydın", "memur", "züppe" gibi kolayca kategorize edip edemediğimize bakılır. Fishelov'a göre yapılandırma düzeyinde karakteri belli bir tip olarak tanımlayabiliyorsak düz; karakteri kolayca kategorize edemiyorsak, karakter beklenmedik davranışlar sergiliyorsa veya eserde fikri değişim yaşıyorsa yuvarlak olduğu sonucuna varılır. Bu tanımdan hareketle Fishelov, metinsel ve yapılandırma düzeyine bağlı dört kategori tespit eder.

	Düz – Yapılandırma Düzeyi	Yuvarlak- Yapılandırma Düzeyi
Düz- Metinsel Düzey	Saf tip	Tip benzeri birey
Yuvarlak- Metinsel Düzey	Birey benzeri tip	Saf birey

Şekil 1 (1990: 426)

Fishelov, bu şemadaki dört parametreyi şu şekilde tanımlar:

> "Metinsel olarak düz, metindeki bir karakterin tek boyutlu görünümü anlamına gelir, karakter sadece bir perspektiften tasvir edilir, her zaman aynı şeyleri söyler, kişilik özelliklerinin yalnızca birine dikkat çekilir. Metinsel olarak yuvarlak ise bir karakterin metin boyunca kazandığı zengin ve ayrıntılı görünüm anlamına gelir, karakterin adını biliriz, karakterin düşüncelerini öğreniriz, onu farklı durumlarda görürüz ve birçok özelliği bize anlatılır. Yapılandırma düzeyindeki düz karakterler, metnin çeşitli düzeylerinden (diyalog, betimleme, eylem, çevre vb.) veriler oluşturduktan sonra söz konusu karakteri içine sığdırabileceğimiz bazı basit kategorileri (ahlakî, sosyal, estetik vb.) temsil eder. Yapılandırma düzeyindeki yuvarlak karakterler ise kurgulanmış bir tipe ulaşamadığımızda kullanılacak sınıflandırmadır. (1990: 426)

Fishelov'a göre bir karakter hem metinsel hem de yapılandırma düzeyinde düz ise "saf tip" ortaya çıkar. Bir karakterin metin düzeyinde zengin ve derinlikli temsili yani yuvarlak-metinsel düzey ile düz-yapılandırma düzeyi birleştiğinde "birey benzeri tip" meydana gelir. Üçüncü ve dördüncü kategorilerdeki yapılandırma düzeyi, herhangi bir tipik tanımlamaya yol açmaz. Bu seviyeler arasındaki fark, üçüncü kategorideki "tip benzeri birey"in metin düzeyinde nispeten düz bir temsil taşıması, dördüncü kategorideki "saf birey"in ise metin düzeyinde göreceli olarak yuvarlak bir temsil olmasıdır.

2. Fishelov'un tipolojisine göre *Memleket Hikâyeleri*'nin incelenmesi

2.1 Saf tip

Fishelov, "saf tip"i Fielding'in *Joseph Andrews* romanındaki cerrah tipi üzerinden anlatır. Bu doktor "gülünç ve kendini beğenmiş" olup "yapılandırma düzeyinde hicvedilmiş 'şatafatlı doktor' tipini temsil eder. Metin düzeyinde gördüklerimiz ve duyduklarımız ise yalnızca kısa ve basmakalıp bir görünümdür. Genellikle tek bakış açısından yansıtılan bu tiplerin bilinciyle okur baş başa bırakılmaz. Tanzimat edebiyatı ile hayatımıza giren "şık" tipi bu kategorinin önemli örneklerinden biridir.

"Saf tip" açısından *Memleket Hikâyeleri*'ne baktığımızda düşmüş bir kadının anlatıldığı "Yatık Emine" hikâyesindeki jandarma mülazımı Sabri'nin "saf tip" kategorisine girdiğini görürüz. Metin düzeyinde Sabri'ye baktığımızda o, tecrübesizliğini gizlemek için düşünmeden ani ve sert kararlar alan tek boyutlu biridir. Eserde onun özellikle bu yönüne dikkat çekilmiştir. Bu nedenle fırıncının şikâyet ettiğini duyunca, Emine'ye verilen ekmeği keserek onun açlıktan ve soğuktan ölmesine neden olmuştur:

> " 'Paşam,' dedi, 'affet, o kötü karıya ben artık ekmek mekmek veremem, çarşı ortasında haysiyetimi bir paralık ediyor...'
>
> Dal Sabri o sırada eşkıya işleriyle çok meşguldü; öfkeliydi:
>
> 'Kes,' dedi, 'gebersin kahpe!'" (2016: 35).

Yapılandırma düzeyinde de Sabri'nin çevresindeki insanlarla olan diyaloglarına baktığımızda rahatlıkla onun "hain ve haset" olarak kategorize edilebildiğini görürüz. Sabri, Yatık Emine'den etkilenmiş, onu diğer erkeklerden kıskanmış; ancak onu kendine layık görmediği, bu yüzden de ona ulaşamayacağı için onu önce hapishaneden ardından hastaneden kovdurmuş en sonunda da yiyeceğini keserek ölmesine neden olmuştur. Küçük bir kasabada jandarma mülazımı olan Sabri, sahip olduğu gücü kötüye kullanmak suretiyle Emine için zor olan hayatı yaşanmaz hale getirmiştir:

> "Sabri, adeta hoşlandığı Emine'ye için için kızgındı; gözlerini unutamıyordu; fakat o kadar seviyesi düşük, adi bir kadındı ki, elini sürebilmesine imkân yoktu; işte bu imkânsızlık onu böyle hain ve hasetçi ediyordu" (2016: 25).

Memleket Hikâyeleri'ndeki bir diğer "saf tip" ise "Koca Öküz" hikâyesindeki Hacı Mustafa Ağa'dır. Hikâye boyunca anlatıcının perspektifinden tek boyutlu olarak gördüğümüz Hacı Ağa, her zaman kendi çıkarını düşünen ve kasabanın nüfuzlu memurlarına götürdüğü çeşitli hediyeler sayesinde "tarlalarını başkalarının zararına genişletmiş, su vakfına mütevelli olmuş, eski vergi borçlarını kapatmış" (2016: 51) biri olarak tanıtılır. Bu şekilde insanların korkuyla karışık saygısını kazanan Hacı Ağa, "kasabanın, evi basıla taşlana dillenmiş en namı kahpesini, Çiçek Emine'yi bir gece atına almış, köye getirmiş" (2016: 52) olmasına rağmen buna ne karısı ve oğlu ne de köy halkı bir ses çıkarabilmiştir. Hacı Ağa, bir yandan böyle uygunsuz bir hayat yaşarken bir yandan da "Gavur ilacından Müslümana fayda olur mu be!" (2016: 55) diyen ya da öküzü kasaba sattıktan sonra "Ülen nideceksin, öküz yerinden kalkmıyor!" diyerek dini sorumluluğunu yerine getirdiğini sanan göstermelik bir dindardır. Kendi menfaatini her şeyin önüne koyan Hacı Ağa, her sene yaptığı gibi pazardan yaz boyunca tarlada kullanabileceği, işleri bitince de aldığı fiyata kasaba satacağı bir öküz almıştır. Herkese istediğini yaptırabilen Hacı Ağa her yolu denemesine rağmen bir türlü öküzü yattığı yerden kaldırıp tarlaya götüremez. Ağa, "bu ne hileci öküz, beni mat edecek be!" (2016: 56) dedikten sonra öküzü mecburen aldığından ucuza kasaba satar. Kasabın da öküzü kaldıramayacağını düşünürken, öküz kasabı görünce son kuvvetini toplayıp yerinden kalkar. Böylece Hacı Ağa, hem hiç çalıştıramadığı hayvanı boşu boşuna beslemiş hem de satarken para kaybetmiş olur. Anlatıcının ifadesiyle "Dünyayı çeviren hacı, öküzün oyununa gelmişti[r]" (2016: 58). Hikâyenin yapılandırma düzeyine baktığımızda da Hacı Ağa'nın anlatıcının da ifade ettiği gibi "gözü açık" ve "hilekâr" bir adam olarak kolayca kategorize edilebildiğini görürüz.

"Hakkı Sükût" hikâyesinin kahramanı Hasip Efendi, "saf tip"ten "saf birey"e dönüşecekmiş gibi görünen ancak beklenen değişimi gerçekleştiremediği için "saf tip" olarak kalmaya devam eden biridir. Çalışma koşulları nedeniyle her sene iki üç tane genç kızın ölmesine ve pek çoğunun da hastalanmasına neden olan bir ipek fabrikasında amele kâtibi olarak çalışan Hasip Efendi, fabrikada çalışan ve ölen karısına çok benzeyen Fotika isimli bir kıza âşık olur. Hasip Efendi, bir buçuk sene sonra uzaktan uzağa sevdiği bu kızla evlenmeye karar verir; ancak bu süre zarfında kız fabrikada çalışmaktan hasta olmuştur ve Hasip Efendi'nin tüm çabalarına rağmen ölür. Cenaze için gelen papazın "onu da, hepsi gibi sizin fabrikalarınız öldürdü, daha da çok öldürecek…" (2016: 146) demesi ve Avrupa'daki fabrikaların işleyişinden ve çalışma koşullarından bahsetmesi onu derinden etkiler. Hasip Efendi, ertesi gün gelen fabrika sahibine de papazdan öğrendiklerini anlatır:

> "Şimdi anlatıyordu! Dün öğrendiklerini, düşündüklerini hepsini, hiç saklamayarak, en şiddetli kelimeleri kullanmaktan çekinmeyerek söylüyordu, öteki ayakta, susuyor, dinliyordu" (2016: 148).

Bu sahne, kırk yıldır aynı işi yapan Hasip Efendi'nin "saf birey"e dönüşeceğine dair önemli sinyaller içermekle birlikte maaşına yapılan zamla dönüşümü henüz başlangıç noktasındayken sona ermiş ve "saf tip" olarak kalmıştır.

Hicaz'a vakfedilen bir eşeği oraya göndermeye çalışan köylülerin anlatıldığı "Boz Eşek" hikâyesindeki Hüsmen Hoca, köyü temsil eden bir tiptir. Son derece sapa bir yerde olan bu köyden yılda beş on kişi ancak geçmekte ve köylüler, "dünya ahvalini bu gelip geçici, cahil insanların getirdikleri yalan yanlış haberlerle öğren[mektedir]" (2016: 104). Bu nedenle biraz saf biraz da cahil olan bu insanlar, kutsal topraklara gönderileceği için eşeğe âdeta kutsiyet yükler, onu en iyi şekilde besler ve çalıştırmaz. Hem Hüsmen Hoca hem de diğer köylüler herhangi bir gelişme göstermedikleri ve tek boyutlu oldukları için "saf tip" kategorisindedir.

"Yılda Bir"de karşımıza çıkan Teselyalı Bekir hakkında hikâyede çok fazla bir şey söylenmemiştir. Bekir, herhangi bir nedenden dolayı Teselya'nın bir köyünde karısını bırakıp iki dağ arasında sadece yaşlı kadınların buğday öğüttürmek için geldiği bir değirmende yaşamakta ve yalnızlık çekmektedir. Bekir, bu yalnızlığı için bir çözüm üretme çabasında olmamış, yılda bir kez yanına uğrayan Çingene kızını beklerken hayatının her gününü aynı durağanlıkta geçirmiştir. Bekir'in sadece anlatıcının perspektifinden verilmesi ve hayatının bir yönü üzerinde durulması nedeniyle onu "saf tip" kategorisinde değerlendirebiliriz.

> "…senelerden beri bu uzak çukur değirmenine tane getiren kocakarılardan başka kimseyi görmüyor; Teselya'nın bir köyünde bıraktığı karısının hülyası, hatırasıyla biraz ahmaklaşmış, bilmem neyi bekliyordu" (2016: 132).

"Sarı Bal"ın hikâyesinin kahramanları Hilmi Ağa ile Sarı Bal,"Şaka"nın kahramanları Servet Efendi, Şakir Efendi ve Nedim Bey, "Kuvvete Karşı"daki Suphi, "Cer Hocası"ndaki Asım, "Bir Taarruz"daki Hayrullah ve onun cüzdanından sadece ihtiyacı kadar para çalan subay, "Ayşe'nin Talihi" hikâyesindeki Ayşe, "Garip Bir Hediye"deki Feridun ve "Garaz"daki Nebile ile onun anne ve babası tek boyutlu olarak ele alındıkları, aynı perspektiften görüldükleri ve kişilik özelliklerinden sadece çok belirgin olanların üzerinde durulduğu için "saf tip" olarak değerlendirilebilir.

2.2 Birey benzeri tip

Fishelov, "birey benzeri tip" kategorisini açıklamak için de yine Fielding'in *Joseph Andrews* eserinden istifade eder. Buna göre eserin başkahramanı Joseph Andrews için "romandaki gerçekçi, canlı ve

kapsamlı temsiline rağmen oldukça tipik bir şekilde özetlenebilecek bir karakterin dikkat çekici örneğini yaratmayı başarır. Joseph Andrews, erdemin vücut bulmuş hâlidir" (1990: 429) diyerek onun bir yandan metin düzeyinde ifade edilişindeki zenginliğinden dolayı yuvarlak olduğunu diğer yandan ise yapılandırma düzeyinde nispeten düz biçimde ele alındığını ve böyle karakterlerin "birey benzeri tip" olarak değerlendirilmesi gerektiğini söyler. Buna göre eserde zengin tasvirlerle bize tanıtılan, farklı koşullarda gördüğümüz ve düşüncelerini öğrendiğimiz ama bu zenginliğine rağmen kolayca kategorize edebildiğimiz tipler bu bölümde değerlendirilir.

"Yatık Emine" hikâyesinin başkahramanı Emine'nin "birey benzeri tip" olduğunu görürüz. Kaderine her koşulda boyun eğdiği ve onun adına alınan bütün kararlara sessizce itaat ettiği için Yatık Emine olarak bilinen Emine'nin fiziksel özelliklerinin yanı sıra bilinci de okura sunulduğundan ve onu farklı kişilerin bakış açısından gördüğümüzden o, metin düzeyinde yuvarlaktır. Aşağıda sırayla anlatıcının, Sabri'nin, komşu kadınların ve karakolda çalışanların Emine'yi algılayışı görülmekte, bu farklı görüşler Emine'ye gerçeklik katmaktadır:

> "Emine zayıf, çelimsiz bir kadındı; fakat çirkin değildi. Duru beyaz, birbirine uygun, ufacık çehresi üstünde insanı şaşırtacak kadar kara, kapkara ve parıl parıl iki gözü vardı. İnsan gözünden ziyade bunlar kafese konmuş vahşi, yırtıcı hayvanların içleri hırs, haşinlik ve ürkeklikle dolu heybetli, fakat zebun gözlerine benziyordu" (2016: 14).
>
> "İçeri, arkasında rengi atmış, bir siyah bol çarşaf, yazma peçesi inik, elleri pelerinin altında saklı, ufak tefek, mahcup ve korkak bir kadın girdi… Sıkı sıkı yüzüne çekip çenesinin altından iğnelemiş olduğu, üzeri mor ve beyaz dallı yazma peçesinin arkasında gözlerinin canlılığı, dikkatli dikkatli baktığı fark olunuyor, bu gergin tülbentin bastırdığı burnunun ucu da beyaz toparlak bir benekle yüzünün tam ortasında göze çarpıyordu. Sabri şimdi yan gözle onu tetkik ediyordu; fakat o kadar kapalı, şekilsizdi ki insana ne iğrenme, ne beğenme, hiçbir his vermiyordu" (2016: 10).
>
> "Kadınlar ona baktıkça şaşıyorlardı. Ankara'da bu cılız, bu sıska için mi adamlar birbirini vurmuş, kocalar karılarını boşamış, kasaba karmankarışık olmuştu?" (2016: 13, 14).
>
> "Kor gibi ısıcak ama bir sıkımlık canı var" (2016: 14).

Yapılandırma düzeyinde ise düz bir karakter olarak karşımıza çıkan Emine, "uygunsuz takımından", "mahcup ve korkak" gibi sıfatlarla nitelenir. Karnını doyurmak ve başını sokacak bir yer bulmak dışında hayattan bir beklentisi olmayan Emine, hikâyede, "İşte bunun için, böyle her zora katlanıp her arzuya kapıldığından, ne yapılsa şikâyetsiz, sızıltısız rıza gösterdiğinden dolayı Emine'ye, Yatık Emine derlerdi" (2016: 17) diye tanıtılır ve hikâye içinde de herhangi bir zihinsel değişim geçirmez.

"Yatır" hikâyesinin kahramanı İlistir Nuri, son derece gerçekçi ve canlı kurgulanmış bir tiptir. Hem anlatıcının hem de diğer hikâye kişilerinin bakış açısından da gördüğümüz İlistir, gerçekçi tarafının yoğunluğuna rağmen kolayca tanımlanabilecek bir tiptir:

> "İlistir, memleket lisanında süzgeç demektir. Bu lakap belki yüzünün delik deşik denecek kadar çiçek bozuğu olmasından verilmişti. Vaktini kahvelerde, gezmelerde, rakı âlemlerinde geçirir, işsiz güçsüz yaşardı… herkesin mizacına göre şerbet verdiğinden bütün kaza ahalisinin dostu, her eğlencenin davetlisi, her yolcunun kılavuzuydu. Kasabaya inen yabancılar en evvel karşılarında onu bulurlar, bildiklerini ona söylerler, anlayacaklarını ondan öğrenirlerdi. Etraftaki üç vilayetin haberlerini fazla fazla ilavelerle büyütüp kahve kahve yayan hep Nuri idi. Kırk yılda bir, bir iş tutayım demiş, hamamcılığa karar vermiş, fakat odun yokluğuna rast gelerek bu aksilik onu bir daha kâr peşinde koşmaktan vazgeçirmişti" (2016: 113).

İlistir, köye çok yakın olan Maslak'taki ormandan hamamı için odun getirmek ister; ancak ormanın içinde bulunan yatır nedeniyle kimseyi ikna edemez. Köylüler, Maslak Dede'nin yatırından dolayı ormanı kutsal kabul etmiş, "mescidin minberini yakmakla bu ormanın ağacını baltalamak arasında" (2016: 112) herhangi bir fark görmemişlerdir. Köylüleri ikna edemeyeceğini anlayan İlistir, bu işi ancak

Abdi Hoca ile çözebileceğini düşünür. Kasabalıların hastalıları iyileştirdiğine ve felaketleri haber verdiğine inandığı Abdi Hoca, son derece nüfuzlu biridir. İlistir, onun yanına gidip üç gecedir rüyasında karanlık bir ormanda kaybolduğunu sonra Maslak Dede'nin gelip Abdi Hoca'nın ikisini de feraha kavuşturacağını söylediğini anlatır. Bu rüyayı Kadirî şeyhine de anlattığını ve onun da aynı rüyayı gördüğünü söyler. Şeyh'in ayrıca Maslak Dede gibi yatırların çam kokusundan hoşlanmadığını, çam ağaçları kesilirse Dede'nin rahata ereceğini ama en iyisini Abdi Hoca'nın bileceğini ve zaten onun bu rüyayı kendilerinden önce görmüş olacağını söylediğini de iletir. Buna inanan Abdi Hoca, itibarına bir zarar gelmesinden korkarak bu rüyayı onlardan önce gördüğünü ve dedenin emrini çoktan aldığını söyler ve ertesi gün ağaçları kestirir. İlistir de gidip ağaçları satın alarak işini halleder. Metinsel düzeyde görüldüğü gibi son derce canlı bir şekilde ele alınan İlistir, yapılandırma düzeyinde "kurnaz" gibi bir sıfatla özetlenebildiğinden "düz" bir tiptir.

2.3. Tip benzeri birey

Fishelov, üçüncü kategorisi olan "tip benzeri birey"i açıklamak için Sterne'nün *Tristram Shandy* eserinden yararlanır. Eserdeki Toby Amca, tahkimata takıntılı derecede ilgili olup konuyla ilgili eline ne geçerse okuyan biridir. Onbaşı Trim ile güçlü saldırılar ve kurnaz kuşatmalar düzenleyeceği minyatür bir şehir inşa eder. Fishelov, Toby Amca'yı "onun en göze çarpan özelliği kolayca tahmin edilebileceği gibi 'tahkimata takıntılı' olmasıdır. Düşüncelerine ve söylemlerine askeri kelime dağarcığı hâkimdir" (1990: 429) diyerek tanımlar. Toby Amca'yı tek bir cümlede özetlenebilir ve tahmin edilebilir olması dolayısıyla bir yandan tip olarak değerlendirirken bir yandan da kardeşi Walter Shandy ile girdiği diyaloğu alıntılayarak her ikisinin konuşmasının da net ve basit bir konuşmadan çok farklı olduğunu, bu yüzden bu karakterlerde tipik olmayan karmaşık bir şeylerin bulunduğunu söyler. Bu konuşma, Walter Shandy'nin oğlu Bobby'nin öldüğünü haber veren bir mektubun Toby Amca tarafından okunması ve yeğeninin öldüğünü bildirmesiyle başlar. Tristram, babası Walter Shandy'nin tarihte hiç kimsenin ele almadığı şekilde ölümü ele aldığını söyler ve Cicero kadar iyi bir hatip olduğunu düşünen babası birbiriyle alakası olmayan farklı kaynaklardan ezberlediği cümleleri sıralamaya başlar.

> "- Kaderin kaçınılmazlığı-Magna Charta'nın ilk maddesi –parlamentonun ebedi ve ezeli hükmü, sevgili kardeşim.- Herkes ölümlü.
>
> Eğer oğlum ölmeyebilseydi, -bu çok şaşırtıcı olurdu-gerçi ölmedi ya.
>
> Krallar ve prensleri bizlerle aynı baloda dans ederler.
>
> Ölmek, doğaya olan borcumuzu, vergimizi ödemek demektir: Anılarımızı ebedi kılacak mezarlar ve anıtlarla öderiz borcumuzu ve içlerindeki en mağrur piramit, zenginliğin ve bilimin başyapıtı, şimdi doğrudan yoksun; kopuk başıyla süslüyor gezginlerin ufkunu.' (Babam aklına her geleni kolayca sıralayabildiğini fark edince rahatlamıştı ve sözünü sürdürdü.)" (Sterne, 2005: 358, 359)

Walter Shandy konuşmasına devam ederken bir yerde "devrim" yerine yanlışlıkla "evrim" der. Toby amca hemen araya girerek bu yanlışlığı düzeltir ve Fishelov'un iddia ettiği gibi okuyucunun hiç beklemediği bir surette konuşma devam eder:

> "-Kardeşim Shandy, dedi Toby amcam, evrim sözcüğünü duyar duymaz piposunu ağzından çekerek
>
> -Devrim demek istedim, dedi babam, Tanrı adına! Elbette ki devrim, kardeşim Toby, evrim saçmalık.
>
> -Hiç de saçmalık değil, dedi Toby amcam.
>
> -Asıl saçmalık böyle bir söyleyişi bu yüzden yarıda kesmek değil mi? diye haykırdı babam" (Sterne, 2005: 358, 359)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi hem Toby amca hem de Walter Shandy durumun gerektirdiği gibi davranmayıp, kendilerinden beklenilen yerine okuyucuyu şaşırtacak şekilde davranmışlardır. Fishelov aynı zamanda Shandy kardeşlerin "birey" olarak tanımlanması ile ilgili olarak onları "Shandy kardeşleri birey olarak algılamamıza katkıda bulunan önemli bir faktör, takıntılarının kendine özgü doğasıdır. Örneğin, tahkimatlara hayran olmak bize tandık gelen sosyal veya ahlaki bir tipin özelliği değildir" (1990: 430) diyerek onların "tip" olmalarının yanı sıra neden aynı zamanda "birey" olarak da değerlendirilmeleri gerektiğini açıklar. Bu açıdan bakıldığında "Vehbi Efendi'nin Şüphesi" hikâyesinin başkarakteri Vehbi Efendi de "tip benzeri birey" olarak değerlendirilebilir. Vehbi Efendi, hikâyenin başından sonuna kadar tek boyutlu olması dolayısıyla metinsel düzeyde "düz" iken yapılandırma düzeyinde tıpkı Toby amca ve Walter Shandy gibi kendisinden beklenilen gibi değil de okuyucuyu şaşırtacak şekilde davrandığı için "yuvarlak"tır. Bu kategorideki karakterler bir yandan kişilik özelliklerinin bir tarafına dikkat çekilerek ve tek perspektiften tanıtılırken bir yandan da kolayca tahmin edilemeyen davranışlar sergilerler.

Memleket Hikâyeleri'nde Kantar kâtibi olarak çalışan Vehbi Efendi, gerek giyimiyle gerekse de tavırlarıyla diğer memurlardan farlıdır. Anlatıcının, "bir türlü yerli ahaliye mahsus kisveyi üzerinden atamamış, bir türlü memur kılığını alamamıştı" (2016: 59) diye tanıttığı Vehbi Efendi, evi ile işi arasında yaşamaktadır, başka bir hayatı yoktur:

> "Akşam, kaleminden çıkınca, doğruca Tabakhane semtindeki evine gelir, erken yatar, erken kalkıp tekrar aynı yollardan dairesine dönerdi. Ömrünün günlerini böyle, daire ile evinin arasında, değişiksiz, pürüzsüz bir makara gibi sağmak, tüketmek onu memnun ediyordu" (2016: 59)

Sıkıcı diyebileceğimiz bir hayatı yaşayan Vehbi Efendi, dönemin evlilik yaşı düşünüldüğünde otuz yaşını geçmiş olmasına rağmen hâlâ bekâr olmasıyla okuru şaşırtır. Evliliğin hayatı düzene sokacağına dair toplumda yerleşmiş olan genel kanının aksine Vehbi Efendi, evliliğin onun bütün düzenini altüst edeceğine inanır:

> "Doğuşundan o kadar beceriksiz, bezgindi ki otuzunu geçtiği, dört yüz kuruş maaşına imrenerek kısmetler ta ayağına geldiği halde evlenememiş, kadın nedir, daha henüz tatmamıştı. Bu yolda atacağı ilk adımın kendisini bir uçuruma sürükleyeceğine; hayatının o pek sevdiği boşluğunu, durgunluğunu vakalar, dertlerle dolduracağına inanırdı." (2016: 60)

Vehbi Efendi'nin oturduğu bina bölmelerle ikiye ayrılmış olup yan tarafta biri evlenme yaşına gelmiş iki kızı olan dul bir kadın oturmaktadır. Hanife isimli bu kız, Vehbi Efendi'nin duyacağı şekilde türküler söylemekte ve onun göreceği zamanlarda özellikle açık giyinmektedir:

> "Vehbi Efendi, gönlünde arzular, iştihalar duymuyor değildi. Göz göze gelirse gülüşler, dudak büküşler, hatta dil çıkarışlarla Hanife o kadar ileriye varıyor, görülmekten, bakılmaktan keyiflendiğini anlatan öyle cüretli işaretler yapıyordu ki Vehbi Efendi sersemleşiyor, penceren uzaklaşıyordu" (2016: 60, 61)

Beklenmedik bu durum karşısında Vehbi Efendi ne yapacağını bilemez. Okurun beklentisi Vehbi Efendi'nin Hanife'ye meyletmesi yönünde iken anlatıcı, "Lakin Vehbi Efendi'de o cüret yoktu" (2016: 60) diyerek okuru, ikinci kez şaşırtır. Bir başka gün, Hanife, Vehbi Efendi'nin odasının kapsının önünde ahlar çekmeye başlar. Vehbi Efendi'nin bu duruma tepkisini anlatıcı şu şekilde açıklar:

> "Bu, çabuk, amansız bir tesir yaptı; Vehbi'nin uyuşuk damarlarında kezzap gibi yakıcı, işletici bir kan dolaşıyordu. Oracıkta, elinin altında, Hanife'nin beklediğini, istediğini, yana yakıla yalvardığını bildiği, duyduğu halde nasıl dayanacaktı?" (2016: 62)

Anlatıcı, okurun beklentisini karşılayacak yani Vehbi ile Hanife arasında bir ilişkinin başlayacağı yönünde olayları nakletmeye devam eder:

> "Ortalık korkutmayacak, ürkütmeyecek kadar aydınlık, durgun ve tenha idi. Aralarında yarı çürük, yarı çarpık bir kapı vardı. Vehbi Efendi beceriksiz, korkak adamlarda görülen aç bir hayvan cesaretiyle gözleri dönmüş, kulaklarının uğultusu, yüreğinin çarpıntısı içinde, kapının kilidini, sürmesini çevirmeye, çivilerini sarsmaya çalışıyor, acele acele bir oradan, bir buradan tutuyor, çekiyor, oynuyordu." (2016: 63)

Vehbi Efendi, Hanife'nin yönlendirmeleriyle kapıyı söktükten sonra olayların gidişatına çok aykırı bir şekilde davranarak yapılandırma düzeyinde yuvarlak olduğunu bir kez daha gösterir:

> "Birden, zihninin yüklü bulutları içinden bir şimşek çaktı. Korkunç, dehşetli bir fikir önünde aydınlandı, canlandı, arzular, hırslar ile hareketlenmiş vücudunu olduğu yere mıhladı: Ya bir çocuk olursa, bir defa alışan ayakları onu her akşam buraya çeker, bir gün, beş gün, sonra... Sonrası tehlikeli idi, ömrünün o pürüzsüz, engelsiz yürüyüşü arasında bu ne yaman bir set, davalar, dedikodularla donanmış salkım saçak ne çirkin bir kepazelik olurdu" (2016: 63).

Bu düşüncelerden sonra Vehbi Efendi, hemen kapıyı yerine takar, sürgüyü çeker ve olduğu yerde hareketsiz kalır. Bu şekilde büyük bir beladan kurtulduğunu düşünen Vehbi Efendi'yi hiç ummadığı bir sürpriz beklemektedir. Ertesi gün mahallenin imamı, Hanife'nin Vehbi Efendi'den üç aylık hamile olduğunu ve rezalet çıkmadan evlenmeleri gerektiğini söyler. Kapı yerinden çıktığı için herkes Vehbi Efendi'yi suçlar ve nihayetinde kendisi de "acaba farkında olmayarak öyle bir şey mi olduydu?... diye düşünerek bütün kabahatin, bütün mesuliyetin kendisinde olabileceğine ihtimal vermeye baş[lar]) (2016: 67). Görüldüğü üzere Vehbi Efendi, beceriksiz ve bezgin biridir; kendi dünyasının dışına çıkmaya niyeti de hevesi de olmayan tek boyutlu bir tiptir; ancak olaylar karşısında verdiği tepkilerin tanıdık olmaması, onun bir yandan da yuvarlak olduğuna işaret eder.

"Küs Ömer" hikâyesinin başkahramanı Ömer'in de "tip benzeri birey" kategorisinde değerlendirilebileceğini görürüz. Ömer hiçbir konuda yenilgiyi kabul edemeyen, bu konuda da fazlasıyla hassas olan biridir. Bu açıdan baktığımızda Ömer'i belli bir kalıp içinde değerlendirebildiğimizden dolayı onun metin düzeyinde düz olduğunu görürüz; ancak tıpkı Vehbi Efendi'de görüldüğü gibi olaylar karşısında verdiği tepkiler beklenmediktir, bu da onu aynı zamanda birey olarak ele almamıza olanak tanır. Ömer ile evlenecek olan Zehra, hem heyecanlı hem de endişelidir. Bu durumu anlatıcı "Ömer herkese benzeyen bir adam değildi ki meraklanmasın, korkmasın" (2016: 93) diyerek anlatır. Arabacılık yapan Ömer'in atlarını Muhacir Hüsmen'in atları geçince Ömer, bir daha eline araba dizgini almaz. Çocukluğunda bir kere güreşte yenilince bütün bir yazı tek başına çıktığı dağlarda geçirir. Bu nedenle de Küs Ömer veya Küskün Ömer olarak tanınır. Zehra'nın Ömer ile evlenirken çeyiz olarak getirdiği kazlardan biri güreşte yenilmemesiyle ünlüdür. Ömer, hem arkadaşlarının hem de Zehra'nın ısrarıyla kazı güreştirir. Dövüşün sonunda kaz yenilince evi terk eder:

> "Küs Ömer eve gelince bir kelime söylemeden ahırdan kısrağını çıkarmış, heybesini vurmuş, hüzünlü ezan sesleri arasında kaldırım taşlarını çatırdatarak başını alıp gitmişti. Zehra, hâlâ bir senedir, kocasından doğru bir haber almıyordu. Yalnız dört vilayet aşırı uzak memleketlerden dönen askerler, bazen, yollarda Ömer'e rast geldiklerini söylüyorlar 'Gidinin küskünü!...' diyorlardı" (2016: 101).

Ömer'in yenilgi karşısında verdiği tepki onu diğer insanlardan ayırmakta ve ona Fishelov'un tasnifine göre "birey" niteliğini kazandırmaktadır.

"Komşu Namusu"ndaki Baki Efendi, "tip benzeri birey" kategorisinin bir diğer örneğidir. Baki Efendi'nin hem komşusu hem de mesai arkadaşı olan Şakir Efendi, komşunun namusunu korumak

adına, onun evde olmadığı günlerde karısının eve başka bir erkek aldığını söyler. Bunu öğrenen Baki Efendi'nin zihninden geçenler okurun bekleyeceği türdendir:

> "Baki Efendi her akşam karısına ait ufak tefeklerle dolu paketi elinde, tozlu, sıcak ayakkabılarını sürterek geçtiği yolların şimdi yabancısı idi. Garip bir şaşkınlıkla etrafına bakıyor, her yeri başka türlü, yeni, kederli görüyordu. Bir saatte kendisi o kadar değişmiş, eski benliğinden o derece çıkmış, uzaklaşmıştı ki sanki bu gece bütün saadetini gömdüğü uzun, felaketli bir seyahatten dönüyor, hatırasında dünkü günün bu saati yirmi sene evvelki bir mesut gün gibi ona uzak, erişilmez görünüyordu" (2016: 125, 126)

Baki Efendi'nin, komşusunun evinden kendi evini gözetlerken düşündükleri ise onun sadece bir "tip" olmadığını düşündürtür:

> "Demek bu gece evine girmeye hakkı yoktu. Artık kendi fikriyle değil, arkadaşlarının ihtarıyla yaşamaya, hareketinden onlara izahat vermeye mecburdu. Şimdi her şeyi unutarak gidip kendi kapısını çalmasına şu koca karınlı hiçten adam mâni oluyor, tesadüfen öğrendiği bir sır onu hâkim, kendisini mahkûm ediyordu. Bu işe karışmak hakkını ona kim veriyordu?... Bu, komşusuna, kalemdeki arkadaşına ait bir mesele, umumi bir mesele miydi?" (2016:126)

Baki Efendi, komşusunun yaptığını "ahlak" çatısı altında "başkasının felaketinden duyulan vahşi zevk" olarak niteler. Bütün bunları düşünürken gerçekten de evine yabancı bir adamın girdiğini gören Baki Efendi'ye komşusu ne yapacağını sorunca "boşayacağım" cevabını alır; ancak Baki Efendi birden yerinden kalkar ve evine doğru koşar. Şakir Efendi, bir silah sesi işiteceğinden emin beklemektedir; ancak ne Şakir Efendi'nin ne de okurun beklediği gerçekleşir. Gürültüsüz bir gecenin ertesinde Şakir Efendi, kalemde Baki Efendi'ye gece ne olduğunu sorar. Aldığı cevap ise son derece ilginçtir:

> "Baki kızardı; rahatını feda etmemek, alıştığı rahattan, sakin gürültüsüz hayattan ayrılmamak için her şeye katlanmış bir adam vaziyetiyle, en açık bir hileye aldanmış göründü: 'Nafile endişe etmişiz,' dedi, 'gelen doktormuş, bizim doktor Hüsnü Bey... Haremim sancılanmış da...'" (2016: 130)

Hikâyede Baki Efendi'nin verdiği ilk tepkiler ve yaşadığı hayal kırıklıkları bir tipte görülecek niteliktedir. Buna karşın alıştığı, kendisini güvende ve rahat hissettiği hayata bir daha dönemeyecek olması onu fazlasıyla endişelendirmiş verdiği tepkiyle okuyucuyu şaşırtarak bir yandan da bireye ait özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Saf Birey

Tipolojinin dördüncü kategorisi olan "saf birey"i Fishelov, Jane Austen'in *Emma* romanı üzerinden örneklendirir. Emma, güzel ve zeki olduğu kadar şımarık ve inatçıdır. Empati yeteneğinden büyük ölçüde yoksun olması ve olayları yanlış yorumlaması nedeniyle yavaş ve acı dolu bir öğrenme sürecinden geçerek olgunluğa erişir. Fishelov, bu ayrıntılı ve sancılı sürecin Emma'nın kişiliğini ortaya çıkardığını söyler:

> "Metin düzeyinde, onun dalgalanan zihninin ayrıntılı ve canlı bir temsiline sahibiz; bu, yapılandırma düzeydeki kişiliğinin karmaşık resmine tekabül ediyor. Elbette, ona bazı genel, tipik etiketler eklenebilir, ancak aynı zamanda onları nitelendirmenin gerekliliği de hissedilir: O, çekici bir genç kadındır ancak bazen eylemleri övgüye değer değildir; çok zekidir ancak bazen temel gerçekleri yanlış anlar; saldırgan bir çöpçatandır ancak yaptıklarının kötü ve gülünç yönlerini öğrenir; hayal gücü kuvvetlidir ancak sosyal dünyanın sınırlarının farkındadır; gururludur ancak alçakgönüllülüğün ne olduğunu keşfeder. Kısacası, onun kolayca içine yerleştirilebileceği basit bir kategori yoktur. Bu nedenle Emma, metin düzeyinde çok zengin ve özenle temsil edildiğinden ve yapılandırma düzeyinde de karakterinin karmaşıklığından dolayı, 'saf birey' haline gelir" (1990: 432).

Fishelov'un açıklamalarından hareketle "saf birey"i kategorize etmek için kullanılabilecek basit ve hazır kategorilerin olmadığını ve süreç içerisinde bu karakterlerin kişiliklerinde değişim olduğunu görürüz. Bu açıdan bakıldığında "Şeftali Bahçeleri"nin Agâh Bey'i de "saf birey" örneği olarak okunabilir. Tahrirat Müdürü olarak kasabada göreve başlayan Agâh Bey, "dünya ahvalinden habersiz, nazariyatla büyümüş, dik başlı, kuru zevkli bir adam" (2016: 40) olarak tanıtılır. Görevlendirildiği kasabaya memlekete hizmet etme kararıyla gider:

> "Anadolu içinden hanlarda kalıp köylerde yatarak memuriyetine gelirken yüreğini keder, gam kaplamış, memlekete ciddi hizmet etmek kararını almıştı. Başının içinde kasabaya indiği gün ıslahat, teşkilat, imarat gibi ağır düşünceler doluydu… Durmayacak, dinlenmeyecek, çalışacaktı… Cüret lazım, diyordu, mutasarrıftan tutarak amir ve memurların hepsini yola getireceğine emindi. Memleketi kaplayan tembelliği, durgunluğu havsalası almıyordu… Kendisi büsbütün başka türlü bir memur, Avrupakârî bir hükümet adamı olacaktı" (2016: 40)

Agâh Bey, son derece idealist biri olarak betimlenmesine rağmen ilk günden "meyusiyete" düşer. Kasabada iki aya yakın bir süre kaldıktan sonra Agâh Bey'in düşüncelerindeki ilk ciddi değişiklikleri görürüz:

> "Hayır, hiçbir iş yapmak, bir hizmet görmek kabil olamayacaktı. Tahsisatın azlığı, arkadaşların tembelliği her teşebbüse engeldi. Yüreğinde köpüren gayret, hizmet arzusu yavaş yavaş sönüyor, yatışıyordu. Bu, tahammül edilmez bir ömürdü" (2016: 42, 43)

Kasabaya gelişinden iki ay sonra muhasebecinin şeftali bahçelerine gitme davetini "büsbütün kabalık" olmasın diye kabul eden Agâh Bey'in düşünce dünyasında bu davet yeni bir safhanın başlangıcı olur. Şeftali bahçelerinden sonra ırmak gezisine de giden Agâh Bey için anlatıcı "Agâh şimdi hemen her eğlentiye giriyordu" (2016: 46) der. Anlatıcının Agâh Bey yerine "Agâh" demesi de dikkati çekmektedir. Kasabada geçirdiği bir yılın sonunda Agâh Bey'in tamamen değiştiğini görürüz:

> "İşe gönlünde hiç de arzusu kalmamıştı. Hatta Kadı Efendi ile satranç oynamak, fıskiyeli kahvede muhasebeci beyle tavla atmak gibi eğlenceler onu ekseriya dışarıda alıkoyuyor, daireye gitmesine mâni oluyordu… Bu gamsız, geniş ömür yüreğinin ateşini söndürmüştü. Şimdi geçen günlerdeki hizmet, imar, ıslahat gibi fikirlerini hatırladıkça nargilesini gürleterek gülümsüyor, arkadaşlarına, kendini mazur göstermek için: 'Toyluk, ne yaparsın?..' diyordu" (2016: 48, 49).

Agâh Bey'in dönüşümü, Fishelov'un örneğindeki gibi olumlu yönde olmasa da bu hikâyede de bir dönüşüm söz konusudur. Buna göre, "ciddi hizmet etme" düşüncesiyle kasabaya gelen Agâh Bey'in "Gel keyfin gel!" diyen bir Agâh Bey'e dönüştüğünü görürüz.

Görüldüğü üzere, Refik Halit *Memleket Hikâyeleri*'nde birbirinden farklı nitelikte ve derinlikte birçok karakteri ustaca işlemiştir.

Sonuç

Türk edebiyatında Türk köylüsüne en gerçekçi şekilde yer veren isimlerden olan Refik Halit Karay'ın, dil ve üslupta olduğu kadar karakterleri kurgularken de son derece başarılı olduğu görülür. Olayların akışını kesmeden, uzun uzun tahlillere girişmeden çoğu zaman tek bir cümleyle veya hareketle karakterleri olayın içerisinde tanıtır. Tek cümle içine sığdırılabilirmiş gibi görünen ancak derinlikli olan bu karakterleri değerlendirebilmek için Forster'ın fazlasıyla indirgemeci olan ikili ayrımı ile Harvey'in hatalı ve Hockman'ın detaylarda boğulan tasnifinin yetersiz olduğu açıkça görülmektedir. Bu açıdan Fishelov'un ortaya attığı tasnif ile *Memleket Hikâyeleri*'ndeki karakterlerin gizli kalmış özelliklerine ışık tutulabilmiştir. Fisheleov'un tasnifinin özellikle "birey benzeri tip" ve "tip benzeri birey" kategorileri çok değerli olup karakterler arasındaki nüansları görebilmemiz adına önem taşımaktadır. Eserde son derece

gerçekçi, canlı ve çok yönlü tanıtılan ama bir yanıyla da tip özellikleri gösteren karakterler için "birey benzeri tip kategorisi" ile hem Emine'yi hem de İlistir Nuri'yi daha yakından görebilme imkânımız olmuştur. Tek cümleyle özetlenebilen davranışlar sergilemeleri açısından tip özelliği gösteren ama bir yandan da tahmin edilemeyen davranışları nedeniyle birey gibi davranan karakterler içinse "tip benzeri birey" kategorisi oluşturulmuş; bu da Vehbi Efendi, Küs Ömer ve Baki Efendi karakterlerine farklı bir açıdan yaklaşabilmemizi sağlamıştır. Netice itibariyle günümüzde her esere uygulanabilecek ve herkes tarafından kabul görmüş bir karakter tasnifinin olmaması farklı tasniflerin hâlihazırda kullanılmasını sağlamış bu da eserlerdeki karakterlerin farklı açılardan değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Kaynakça

Dervişcemaloğlu, B. (2014). *Anlatıbilime Giriş*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Fishelov D. (1990). Types of Character, Characteristics of Types. *Style*, Vol. 24/3, 422-439.

Forster, M. (1982). *Roman Sanatı*. İstanbul: Adam Yayınları.

Huyugüzel, Ö.F. (2018). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Jannidis, F. (2013). *Character*. *The Living Handbook of Narratology*. Hamburg University. https://www-archiv.fdm.uni-hamburg.de/lhn/node/41.html.

Karay, R. H. (2016). *Memleket Hikâyeleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Özbalcı, M. (1988). Hayatının ve Sanatının Ana Çizgileriyle Refik Hâlid Karay. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 3 (0), 75-92 .

Margolin, U. (1990). The What, the When, and the How of Being a Character in Literary Narrative. *Style*, Vol. 24/3, 453-468.

Margolin, U. (2005). Character. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York: Routledge.

Prince, G. (2003). *A Dictionary of Narratology*. Nebraska: University of Nebraska Press.

Sterne, L. (2015). *Tristram Shandy Beyefendi'nin Hayatı ve Görüşleri*. İstanbul: YKY.

47. 18. yüzyıl şairlerinden Lem'î ve dîvânı

Abdullah UÇAR[1]

APA: Uçar, A. (2022). 18. yüzyıl şairlerinden Lem'î ve dîvânı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 799-812. DOI: 10.29000/rumelide.1222122.

Öz

Lale Devri gibi şatafatlı bir dönemi de içine alan 18. yüzyıl, Osmanlı tarihinde siyasi, sosyal, iktisadi ve askerî alanlarda birtakım düzenlemelerin yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı edebiyatındaki değişim ise esas anlamıyla kendini 19. yüzyılın ikinci yarısında gösterir. Klasik, hikemî, bedii ve mahallî üslupların görüldüğü bu dönemde devlet adamlarından istedikleri ilgiyi bulamayan şairler, kaside yerine tarih yazmaya başlamışlardır. Dîvânlar, klasik Türk edebiyatı alanında yapılan araştırmalar içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu eserler, yaklaşık altı yüz yıl süren klasik Türk edebiyatından kalan edebî miraslardır. Dîvânlar yazıldığı yüzyılın ekonomik, sosyal, askerî hayatı hakkında önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Bu sebeple de bu eserler üzerine pek çok çalışma yapılmış ve hâlen de yapılmaya devam etmektedir. 18. yüzyılın dîvân sahibi şairlerinden biri olan Lem'î Halil Ağa (ö. 1137/1724-1725), İstanbul'da doğmuştur. Lem'î, öğrenim hayatını tamamladıktan sonra devlet erkânına kâtiplik, paşalara da kethüdalık yapmıştır. Döneminin usta şairlerinden biri olan Lem'î, özellikle tarih düşürmedeki mahareti ile tanınmıştır. Lem'î Halil Ağa 18. yüzyılda yazılan 4 şair tezkiresinde yer almıştır. Hayatı ve ailesi hakkında tezkirelerde detaylı bilgi bulunmamaktadır. Lem'î Halil Ağa'nın Dîvânında dört nazım şekliyle yazılmış şiirler bulunmaktadır. Bu dîvân, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi NEKTY10197 numarada kayıtlı bir mecmuanın içinde yer almaktadır. Bu makalede Lem'î Halil Ağa ve dîvânı tanıtılmaya çalışılacak, şiirlerinden örnekler verilecektir.

Anahtar kelimeler: 18. yüzyıl, klasik Türk şiiri, Lem'î Halil Ağa, dîvân.

The 18th century poet Lem'i and his divan

Abstract

The 18th century also includes a pompous period such as the Tulip Era. The 18th century was a period in which some arrangements were made in the political, social, economic and military fields for the Ottoman Empire. The change in Ottoman literature is seen in the second half of the 19th century. Classical, wise and local styles are seen in this century. In this period, the poets who could not find the interest they wanted from the statesmen began to write history instead of the ode. Divan studies are very important for the field of classical Turkish literature. These works are literary heritages from classical Turkish literature that lasted for about six hundred years. Divans contain important information about the economic, social and even military life of the century in which they were written. Lem'i Halil Aga (d. 1137/1724-1725), one of the poets of the 18th century who had a divan, was born in Istanbul. After completing his education, Lem'i worked as a clerk for the state officials and as a chamberlain for the pashas. One of the master poets of his time, Lem'i was especially known for his skill in setting history. Lem'i Halil Aga is included in the biographies of 4 poets written in the 18th century. There is no detailed information about his life and family in the biographies. There are

1 Öğretim Görevlisi Dr., Aksaray Üniversitesi (Aksaray, Türkiye), ucarabdullah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1391-8681 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222122]

poems written in four different verse forms in Lem'i Halil Aga's Divan. This divan is in a journal registered at the Istanbul University Manuscript Library NEKTY10197. In this article, Lem'i Halil Aga and his divan will be introduced and examples of his poems will be given.

Keywords: 18th century, Classical Turkish poetry, Lem'i Halil Aga, divan.

1. Giriş

Klasik Türk edebiyatı alanında yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır. Dünyanın sayılı kütüphanelerinde yer alan yazma eserler, araştırmacılar tarafından temin edilerek akademik olarak çalışılmaktadır. Bu çalışmalar o kadar yoğunlaşmıştır ki bilinmeyen bir şairin dîvânı veya bilinen şairlerin kaynaklarda ismi zikredilmeyen dîvânları peş peşe yayımlanmaktadır. Dîvânlar kütüphane kataloglarında bazen müstakil olarak dîvân ismiyle yer alırken bazen de mecmualar içinde tespit edilebilmektedir. Araştırmacılar tarafından gün yüzüne çıkarılan her şair ve eser, edebiyat âlemine katkı sağlamakta ve edebî zenginliğimizi artırmaktadır.

Dîvânlar, şairlerin türlü biçimlerde yazdıkları manzumelerden toplanmış eserlerdir (Levend, 2014, s. 101). Bunlar, pek çok açıdan klasik Türk şiirinin en kıymetli eserlerindendir. Dîvânlar, Türk edebiyatı geleneği içinde meydana gelmiş edebî birikimin değerli bir bölümünü oluşturur. Şu ana kadar yüzlerce dîvân, Latin harflerine aktarılmış ve önemli bir kısmı tahlil edilerek çeşitli açılardan incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalar klasik Türk edebiyatı sahası için oldukça önemlidir. Şair tezkirelerinde dîvân sahibi olduğu belirtilen bazı şairlerin dîvânlarına hâlâ ulaşılamamış olsa da yapılan araştırmalar, tezkirelerde anılmayan birçok eserin de varlığını ortaya çıkarmaktadır. Bu makalede hakkında bilgi verilecek olan Lem'î Halil Ağa Dîvânı da varlığından haberdar olunmayan eserlerden biridir.

18. yüzyıl, Osmanlı Devleti için pek çok açıdan önemli sarsıntıların yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı Devleti bu yüzyıla Avusturya, Venedik ve Lehistan ile imzalanan Karlofça, Ruslarla yapılan İstanbul anlaşmalarının gölgesinde girmiştir. Bu anlaşmalar neticesinde Osmanlı Devleti toprak kaybetmeye başlamıştır. Daha çok iktisadi, askerî, siyasi problemlerin yaşandığı bu dönemin atlatılması için kalıcı çözümlerin gerekliliği ortaya çıkmıştır. 18. yüzyılın başında II. Mustafa, asker tarafından tahttan el çektirilmiş, yerine III. Ahmet tahta geçmiştir. III. Ahmet döneminde ise Türk tarihinde *Lale Devri (1718-1730)* olarak isimlendirilen bir dönem yaşanmıştır. Bu dönemde Avrupa'ya elçiler gönderilmiş, kumaş ve çini fabrikaları açılmış, matbaa kurulmuş ve çeviriler yapılmıştır. Lale Devri 1730 Patrona Halil İsyanı ile sona ermiştir (Şentürk & Kartal, 2005: 419-448). Çalışmamızın konusu olan Lem'î Halil Ağa, 12 yıl süren Lale Devri'nin ilk yarısını görmüştür.

Bu çalışma, 18. yüzyıl dîvân şairlerinden biri olan Lem'î Halil Ağa'nın dîvânı hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanmaya başlanmış, bu yüzyılda ve daha sonraki yüzyıllarda kaleme alınan tezkireler taranmış ve Lem'î'nin hayatıyla ilgili çok az bilgi bulunduğu hatta bazı kaynaklarda sadece şiirlerinden örnekler verildiği tespit edilmiştir. Bu eserlerde Lem'î'nin, dîvân sahibi olduğu ile ilgili herhangi bir bilgiye de tesadüf edilmemiştir (Altuner, 1989: 766-767; İnce, 2018: 395; Abdulkadiroğlu, 1985: 471-472; Erdem, 1994: 262-263; Yuvacı, 2014: 219-220; İpekten vd, 1988: 265).

2. Hayatı[2]

18. yüzyıl şairlerinden olan Lem'î Halil Ağa (ö. 1137/1724-1725) İstanbul'da doğmuştur. Öğrenim hayatını tamamladıktan sonra devlet erkânına kâtiplik, paşalara da kethüdalık yapan Lem'î, dönemin usta şairlerinden biri olmuştur. Sevilen bir kişi olan Lem'î'nin şiirleri güzeldir ve sözlerine de rağbet gösterilmiştir. Lem'î Halil Ağa, H 1137'de Tiflis defterdarı iken vefat etmiştir.

Tarih düşürmede mahir olan Lem'î, dönemin tanınmış dervişlerinden Kuş Dede'nin vefatı için de bir manzume kaleme almıştır. Lem'î'nin şiirleri arasında 17. yüzyılın tanınmış simalarından olan Nâbî'ye (ö. 1124/1712) nazire olarak yazdığı bir gazel de bulunmaktadır.[3]

*Mevlevî külâh*ını methetmek için yazdığı gazelden dolayı (vr. 57a-57b) Lem'î'nin Mevlevîliğe mensup olduğu söylenebilir.[4]

Lem'î Halil Ağa 18. yüzyılda yazılan 4 şair tezkiresinde yer almıştır. Bunlar Safayî'nin *Nuhbetü'l-Âsâr min Fevâ'idi'l-Eş'âr*'ı, Sâlim'in *Tezkiretü'ş-Şu'arâ*'sı, Beliğ'in *Nuhbetü'l-Âsâr li-Zeyli Zübdeti'l-Eş'ar*'ı ve Râmiz'in *Âdâb-ı Zurefâ*'sıdır.

18. yüzyılın başlarında yazılan Safayî, Sâlim ve Beliğ tezkirelerinde ve bu yüzyılın sonlarına doğru yazılan Râmiz tezkiresinde Lem'î Halil Ağa ile ilgili bilgi bulunmaktadır. Lem'î Halil Ağa hakkında Safayî tezkiresinde Lem'î'ye ait 12 beyit yer alırken Lem'î'nin hayatıyla ilgili bilgi de bulunmaktadır. Bu tezkirede Safayî, Lem'î hakkında şu bilgileri vermiştir:

> *LEM'Î*[5]
>
> Nâmı Halîl'dür. İstanbul'dan zuhûr itmişdür. Evâil-i hâlinde tahsîl-i ma'ârif idüp ba'dehû ba'z-ı kibâr-ı devlete kâtib ve paşalara kethüdâ olmışdur. Ümenâ zümresinden 'asrun şu'arâsından eş'ârı hûb ve güftârı mergûb bir zât-ı mahbûbu'l-kulûbdür. Fenn-i târîhde dahi hayli mahâreti olmagla zurefâ-yı dehrden Kuş Dede dinmekle ma'rûf olan dervîş-i dil-rîşün tâ'ir-i murg-ı rûh-ı âşiyân-sâz-ı 'ukbâ oldukda fevtine bu târîhi nazm itmişdür.
>
> *Târîh-i Vefât-ı Kuş Dede*
>
> Didi târîh-i fevtin Lem'î şeh-bâz-ı ecel anuñ
>
> İlâhî Kuş Dede'yi âşiyân-sâz-ı na'îm eyle
>
> Nâbî-i şîrîn-zebânun gazeline nazîre olmak üzere bu gazeli nazm itmişdür.
>
> (...)[6] (Altuner, 1989: 766-767)

Sâlim tezkiresinde onun hararetli ve yiğit bir kişi olduğu ifade edilmiş ve 4 beytine yer verilmiştir. Beliğ tezkiresinde hayatı ile ilgili bilgi verilmeden 12 beytine yer verilmiştir. Râmiz tezkiresinde hem hayatı hakkında bilgi hem de bir gazeli bulunmaktadır. Bu tezkirede onun Arapça, Farsça ve Türkçe şiirleri olduğu söylenmiş, şairliği övülmüş, özellikle tanzir hususunda maharetli olduğu belirtilerek Sultan III.

2 Hayatı hakkındaki bilgiler şu kaynaklar taranarak elde edilmiştir: Altuner, 1989: 766-767; İnce, 2018: 395; Abdulkadiroğlu, 1985: 471-472; Erdem, 1994: 262-263; Yuvacı, 2014: 219-220; İpekten vd, 1988: 265.
17. yüzyılın ortalarında yazılmış olan Güftî tezkiresinde de Lem'î mahlaslı bir şaire yer verilmiştir. Güftî'nin H 1088/M 1677'de vefat ettiği ve tezkiresini de M 1661'de yazdığı kabul edilmektedir. Lem'î Halil Ağa da H 1137/M 1724-1725 yılında vefat ettiğine göre Güftî tezkiresinin yazıldığı tarih ile Lem'î Halil Ağa'nın ölüm tarihi arasında 63 yıllık bir fark çıkmaktadır. Buradan hareketle Güftî tezkiresinde İstanbullu olduğu ifade edilen Lem'î mahlaslı şairin Lem'î Halil Ağa olmadığı düşünülmektedir.

3 Makalenin devamında yer alan *Şiirlerinden seçmeler* başlığı altında bu şiire yer verilmiştir.

4 *Şiirlerinden seçmeler* başlığı altında bu şiir de yer almaktadır.

5 *Metinde Lem'î'nin şol kenarında şöyle not yazılmıştır: Bin yüz otuz senesinde Tiflis defterdârı iken fevt olmışdur.*

6 Bu makalede Lem'î Halil Ağa ile ilgili Safayî tezkiresindeki bir kısım örnek olarak paylaşılmıştır, diğer tezkire metinlerinden örnek verilmemiştir.

Ahmed döneminde fethedilen kaleleri kaydetmek için gittiği yörede memur ve defterdarlık makamında iken 1137 senesinde vefat ettiği ifade edilmiştir. Tuhfe-i Nâilî'de ise onun İstanbullu olduğu, H 1137'de Tiflis Defterdârı iken vefat ettiği ve orada gömülü olduğu ifade edilmiş, 10 beytine yer verilmiştir.

3. Lem'î Halil Ağa Dîvânı[7]

3.1. Nüsha tavsifi

Lem'î Halil Ağa Dîvânı, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi NEKTY10197 numarada kayıtlı bir mecmuanın içinde yer almaktadır. Mecmuanın 40b sayfasında[8] *Lem'î Ağa* ve *Dîvân-ı Lem'î Ağa* ifadeleriyle başlayan dîvân, 60b'de tamamlanmaktadır.

Nüsha, talik hat ile kaleme alınmaya çalışılmışsa da yazı biraz bozuktur, bir hattat elinden çıkmışa benzememektedir. Nüshaya kurşun kalemle sonradan varak numarası verilmiştir. Mecmuada boş sayfalar bulunsa da Lem'î'nin şiirlerinin yazıldığı sayfalarda boş sayfa yer almamaktadır. Krem rengi bir kâğıda yazılmış olan dîvân, 3 sütun hâlinde ve her sütunda 12-16 satır bulunacak şekilde tertip edilmiştir. Mısralar genellikle meyyaldir.

Dîvân'da sırasıyla 127 gazel, 6 tarih düşürme, 24 nazm-kıt'a ve 20 beyit olmak üzere toplam 177 manzume bulunmaktadır. Lem'î Halil Ağa Dîvânı 40b'de gazellerle başlamaktadır. İlk gazelin ilk beyti şöyledir:

İtmez terahhum olsa gönül şîven âşinâ
Tek olmayayduk ol şeh[e] evvelden âşinâ (vr. 40b)

Dîvân'ın son sayfası olan 60b'de ise *ebyat* başlığı altında beyitler verilmiştir. Dîvân'ın son beyti ise şöyledir:

Murg-ı dil pervâz iderken nâgehân
Kapdı bir şâhîn bakışlı esperi (vr. 60b)

3.2. Gazeller

Lem'î Halil Ağa Dîvânı'nda 127 gazel bulunmaktadır. Bu 127 gazelden 88'i 5 beyitten oluşmaktadır. Bu sayı tüm gazellerin yaklaşık % 69'unu oluşturur. Gazellerin 15 harf ile tertip edildiği dîvânda 4 beyitlik 1, 6 beyitlik 14, 7 beyitlik 15, 8 beyitlik 4, 9 beyitlik 1 ve 10 beyitlik 2 gazel yer almaktadır. Dîvânda en çok "ra" harfi ile gazel yazılmıştır, "ra" ile yazılan gazeller diğer harflerle yazılan gazellerden bariz bir şekilde fazladır. Aşağıdaki tabloda gazellerin son harfine göre dağılımı ve beyit sayıları verilmiştir.

Tablo 1. Gazellerin son harfine göre dağılımı ve beyit sayıları

Harfler	Gazel Sayısı	Beyit Sayıları
ا	1	5
ب	3	10, 6, 6

7 Bu makale hakem sürecindeyken Lem'î Dîvânı'nın Doç. Dr. Enes Yıldız tarafından kitap olarak yayına hazırlanmakta olduğu öğrenilmiştir.

8 Mecmuada 40b'den sonraki varak numaralandırılmamıştır. Bu sebeple yazmada sadece dîvân metnine bakılırsa dîvân, 39b'de başlıyor gibi görünmektedir.

ت	2	7, 5
ر	36	5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 8, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 7, 5, 5, 5, 6, 5, 6, 5, 5, 5, 9, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5
ز	15	7, 5, 5, 7, 5, 5, 7, 5, 5, 7, 5, 5, 6, 5, 6
س	1	6
ش	1	8
ط	2	7, 7
ق	1	7
ک	10	5, 7, 6, 5, 5, 5, 5, 5, 7, 5
ل	5	5, 5, 5, 5, 7
م	9	5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5
ن	14	5, 7, 6, 5, 5, 10, 5, 7, 5, 5, 7, 8, 6, 6
ه	10	5, 5, 5, 6, 5, 5, 5, 5, 5, 4
ی	17	6, 6, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 8, 5, 5, 5, 5, 5

Lem'î Halil Ağa, gazellerinde genellikle ağır bir dil kullanmamıştır. Bu manzumelerde klasik şiir konularının dışına çıkıldığı çok az görülmektedir. Gazeller 58a'ya kadar devam etmiştir.

Dîvân şiirinde ahengi oluşturan unsurların başında redif ve kafiye gelmektedir. Lem'î Halil Ağa Dîvânı'nda mücerred, mürdef ve tesis olmak üzere üç çeşit kafiye tespit edilmiştir.

Kafiye-i mücerred yalnızca revî harfiyle yapılan kafiyeye denir (Saraç, 2007: 274). Dîvândaki gazellerden mücerred kafiyeye şu örnekler verilebilir:

Dökülsün gül-'izaruñdan benâ-gûşa o kâkü**l***ler*
Temâşâ-yı cemâlüñle açılsun gonca gü**l***ler* (vr. 41b)

Sensiz baña gül-zâr-ı cihân beyt-i hüzü**n***dür*
Çeşm-i tere her gonca-ı nev-reste dügü**n***dür* (vr. 41b)

Çek câm-ı aşkı dime ki akla hale**l** *gelür*
Akluñ giderse birine ni'me'l-bede**l** *gelür* (vr. 45b)

O şûhuñ 'âşıka her dem cef**â***sı artar eksilmez*
Anuñçün 'âşık-ı zâruñ ric**â***sı artar eksilmez* (vr. 46b)

Kafiye-i mürdefe revî harfinden önce uzun ünlülerden (elif, vav, ye) birinin bulunduğu kafiye türüdür (Saraç, 2007: 274). Dîvândaki gazellerden mürdef kafiyeye şu örnekler verilebilir:

Tutdı cihânı nâle vü fery**âd**-ı *andelîb*
Rengîn terâne ferah-ı âb**âd**-ı *andelîb* (vr. 40b)

Nergis-i gül-zâr-ı câna âşık**ân***dur çeşm-i mest*
Gıbta bahşâ-yı gazâlâne cin**ân***dur çeşm-i mest* (vr. 41a)

Bahâr oldı yine ‘azm-i gülist**ân***a irecek demdür*
Safâdan gel key çâk-i girîb**ân***a irecek demdür* (vr. 43a)

Sîne kim gamze-i sertîze niş**ân** *olmışdur*
Nemek-i zahm-ı gamı fikr-i deh**ân** *olmışdur* (vr. 44a)

Görse şükûh-ı hüsnüni uşşâk l**âl** *olur*
Ol pâdişâh-ı nâza nice ‘arzıh**âl** *olur* (vr. 45a)

Yâ Rab karîn-i sohbet-i dil-d**âr** *olur muyuz*
Künc-i elemde böyle kalup hᵛ**âr** *olur muyuz* (vr. 47a)

Kafiye-i müessese ise revîden önce dahîlin, dahîlden önce de te'sîsin bulunduğu kafiyedir (Saraç, 2007: 275). Dîvândaki gazellerden müesses kafiyeye şu örnek verilebilir:

Gayra bir kerre nigâh itmege yokdur ç**âre***müz*
Bestedür zülf-i nigâra rişte-i nezz**âre***müz* (vr. 47b)

Lem'î Halil Ağa Dîvânı’nda redifler farklı şekillerde (ek, ek+kelime, kelime grubu gibi) kullanılmıştır. Aşağıda dîvândaki gazellerden birkaç redif örneği verilmiştir:

Nergis-i gül-zâr-ı câna âşıkân**dur çeşm-i mest**
Gıbta bahşâ-yı gazâlâne cinân**dur çeşm-i mest** (vr. 41a)

Dökülsün gül-‘izaruñdan benâ-gûşa o kâkül**ler**
Temâşâ-yı cemâlüñle açılsun gonca gül**ler** (vr. 41b)

Sîne kim gamze-i sertîze nişân **olmışdur**
Nemek-i zahm-ı gamı fikr-i dehân **olmışdur** (vr. 44a)

Yâ Rab karîn-i sohbet-i dil-dâr **olur muyuz**
Künc-i elemde böyle kalup hᵛâr **olur muyuz** (vr. 47a)

Dîvân’daki gazellerin çoğunda âşıkâne ve rindâne hisler yer almaktadır. Lem'î Halil Ağa, klasik Türk şiirinin edebî birikiminden yararlanarak klasik şiirin mazmun, hayal ve benzetmelerini kullanmıştır. Diğer dîvân şairleri gibi Lem'î de klasik Türk edebiyatı gazel nazım şekli çerçevesinde hislerini şairlik gücü nispetinde edebî sanatlarla ifade etmiştir.

3.3. Tarihler

Arap harflerini ebced[9] hesabına göre çözümleyerek bir olayın meydana geldiği hicrî yılı gösteren bir kelime, tamlama, cümle, mısra, beyit veya bir manzume söyleme veya olayın yılını doğrudan sözle manzum olarak ifade etme sanatına tarih düşürme denir. Şairler, tarih düşürmek amacıyla yazılan bu manzumelere kısaca *tarih* adını vermişlerdir (Karabey, 1998: 263). Tarih düşürme Türk edebiyatında 14. yüzyıldan itibaren gelişmeye başlamış ve özellikle 18. yüzyılda en verimli dönemine ulaşmıştır. Başlangıçta öğrenme ve ezberleme kolaylığı için ortaya çıktığı tahmin edilen tarih düşürme, daha sonra şairliğin gereklerinden biri sayılarak bu alanda sanat gösterme aracı durumuna gelmiştir (Karabey, 2011: 80).

Lem'î Dîvânı'nda tarih düşürmek için yazılan 6 manzume yer almaktadır ve bunlar, gazellerden sonra gelmektedir. Tarih manzumeleri 58a'da başlamıştır. Tarih manzumelerinin ilki İsmail Paşa'nın oğlu Veysî'nin doğumu hakkındadır. Daha sonra sırasıyla Cem Sultan'ın oğlu Şehzade Murad için yazılmış bir tarih manzumesi, dönemin dervişlerinden Kuş Dede'nin vefatı ile ilgili bir tarih manzumesi ve Hasan Paşa'nın oğlu Abdullah Bey'in okçuluğu ile ilgili tarih manzumesi yer almaktadır. Bunlardan sonra yer alan 2 tarih manzumesi çeşme yapımının tamamlanmasıyla ile ilgilidir.

Lem'î Dîvânı'nda yer alan 6 tarih manzumesinin dördünde başlık bulunmaktadır. Kuş Dede'nin vefat tarihi ile ilgili manzumede ve çeşme yapımı ile ilgili manzumelerin ilkinde tarih, rakam olarak yer almamıştır. Aşağıda tarih manzumelerinin beyit sayıları, yazılış amacı ve tarihler tablo hâlinde verilmiş ve daha sonra örnek beyitler sıralanmıştır:

Tablo 2. Tarih manzumelerinin beyit sayısı, yazılış amacı ve tarihler

Beyit Sayısı	Yazılış Amacı	Tarih
7	İsmail Paşa'nın oğlunun doğumu	H 1120 / M 1708-1709
7	Cem Sultan'ın oğlu Şehzade Murad'ın doğumu	H 1119 / M 1707-1708
4	Kuş Dede'nin ölümü	*H 1136 / M 1723-1724*
13	Abdullah Bey'in okçuluğu	H 1120 / M 1708-1709
4	Çeşme yapımı	*H 1122 / M 1710-1711*
4	Çeşme yapımı	H 1121 / M 1709-1710

İsmâ'îl Paşa'nın Ferzend-i Dil-pezîri Veysî Begüñ Târîhidür

(...)
Ya'nî ihsân eyleyüp şimdi Hudâ-yı lem-yezel
Virdi bir ferzende Veysî-nâm mîr-i dil-pezîr

Hak Te'âlâdan temennâ eylerüz subh u mesâ
Göstere ol nev-cüvân seyr-i havârî bize pîr

Mevlid-i târîhdür dünyâya teşrîf eyledi **1120**
Lîk bir mısra'-ı berceste zuhûr itdi çü tîr

[9] Arap alfabesinin ilk tertibi ve harflerinin taşıdığı sayı değerlerine dayanan hesap sistemi.

Hâtif-i gaybî didi Lem‘î vilâdet târîhin
‘Ömr ihsân eyleye Veysî bege Rabb-i Kadîr (vr. 58a)

Târîh-i Berây-ı Hazret-i Şehzâde Murâd

(...)
Tûtiyâ-yı mukaddemden o şehüñ
Rûşen oldı gün gibi cism-i ‘alîl

Lafzen ü ma‘nen bu beyt-i dil-pezîr
Oldı târîh-i vilâdet bî-misîl

*Biñ yüz otuz tokuz*da geldi ‘âleme **1119**
Yümn ile Sultân Murâd bî-‘adîl (vr. 58a)

Kuş Dede'nin Târîhi

Uçurdı murg-ı rûhın Kuş Dede çünkim bu gülşenden
Didi ahbâb yâ Rab anı cennetde mukîm eyle

Düketdi dâne-i ‘ömri bu hırmen-gâh-ı ‘âlemde
İlâhî dâne-çîn geşt-i eltâf gamîm eyle

Nagam-perdâz-ı şevk-i derd-i gül-zâr-ı cinân olsun
O sohbet-âşinâyı hûr u gılmâna nedîm eyle

Didi târîh-i fevtin Lem‘î şehbâz-ı ecel anuñ **1136**
İlâhî Kuş Dede'yi âşiyân-sâz-ı na‘îm eyle (vr. 58a)

Târîh-i Tîr-endâhten-i İbn Hasan Paşa Abdullâh Beg

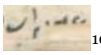
(...)
Harf-i menkût ile târîh tamâm
Oldı ey Lem‘î bu beyt hoşterîn

‘Arsa-i dehr içre çün urduñ nişân
Kuvvet bâzûña mîrim âferîn **1120** (vr. 58b)

(...)
Çıkdı bir hâtif hitâb idüp didi târîhin **1122**
Eyledük icrâ-yı âb-ı çeşme *mâu'l-hayât* (vr. 58b)

(...)

Âb akınca didiler târîhini dil-teşnegân **1121**

 [10] âb sâhib-i icrâsına himmet eyledi (vr. 58b)

3.4. Nazmlar ve kıt'alar

Dîvânda tarih manzumelerinden sonra nazmlar ve kıt'alar yer almaktadır. Dîvânda 19 nazm ve 5 kıt'a bulunmaktadır.

Nazm, musarra bir beyitle (mısraları kafiyeli) başlayan kıt'a demektir. Nazmı kıt'adan ayıran tek özellik ilk beytin kafiyeli olmasıdır. Bu sebeple nazm için, kıt'anın bir çeşidi denebilir.

Kafiye düzeni aa, xa... şeklinde olan nazmların uzunlukları 2-15 beyit arasında değişir. İki beyitten daha uzun kaleme alınmış olan nazmlar, daha çok çeşitli olaylara tarih düşürmede, övgü ve yergide kullanılmıştır.

Nazm, kıt'a ve rubâî birbirine çok benzediği için pek çok yerde birbiri ile karıştırılmış, dîvân tertip edilirken bir ayrım yapılmaksızın *Mukatta'ât* adı altında bir araya getirilmiştir. Nazm kelimesine daha çok edebî bilgiler veren kitaplarda rastlanmaktadır.

Aşağıda nazmlardan ve kıt'alardan birer örnek verilmiştir:

Yâ Rabb baña bu şâd u gam senden
Keyfiyyet-i derk-i sûr u mâtem senden

Lütfuñla şifâ-hâne-i Gufrânuñdan
Zahm-ı dil-i 'isyânuma merhem senden (vr. 59b)

Elinden sâkî-i gül-çehrenüñ dil
Çeküp câm-ı şarâbı aldı virdi

İderken baña ta'na zâhid-i har
Görüp ol âfitâbı aldı virdi (vr. 59a)

3.5. Beyitler

Dîvân'da nazm ve kıt'alardan sonra 20 beyit bulunmaktadır. Beyitler farklı konularda kaleme alınmıştır. Aşağıda birkaç örnek beyit verilmiştir:

Gördüm hırâm idüp gelür ol serv-kâmeti
Devrân kopardı başuma gûyâ kıyâmeti (vr. 60b)

Bahâr geldi neşât müdâm gösterelüm
Misâl lâle sîne elde câm gösterelüm (vr. 60b)

10 Dijital nüshada kelimenin bulunduğu kısım katlanmış göründüğü için kelime okunamamıştır.

Ne zamân itmeyeyüm cürm demdeme itdüm
Tevbe bir dahı büyük söylemem yâ Rabbî (vr. 60b)

4. Şiirlerinden seçmeler

Mefûlü / Fâilâtü / Mefâîlü / Fâilün[11]
Çeşm-i girişme-sâzıña mihmân fitnedür
Şîrîn tebessüm-i nemek-i hᵛân-ı fitnedür

Nâz âfet ü girişme belâ ‘işve dil-firîb
Sad el-hazer ki lücce-i tûfân-ı fitnedür

Eyler gülû girifte hazer tîg-ı gamzeden
Tâb-ı cilâsı kühl-i safhân-ı fitnedür

Sad zahm-ı tâze açmadadur gün-be-gün bañа
Mâdâm gamze sîneye peykân-ı fitnedür

Mümkin mi dest-i hᵛâhiş-i gül-çîn-i kâm idem
Hâl-i ‘izâr-ı Lem‘î nigeh-bân-ı fitnedür (vr. 43b)

Mefûlü / Mefâîlü / Mefâîlü / Feûlün
Ey bâd-ı sabâ zülf-i dütâdan mı gelürsin
Vâreste misin dâm-ı belâdan mı gelürsin

Ey câm nedür sende bu keyfiyyet-i te’sîr
Sen la‘l-i leb-i rûh-fezâdan mı gelürsin

Gördüñ mi hat-ı tâzeyi gül-berg-i terinde
Bülbül çemen-istân-ı vefâdan mı gelürsin

Dâmen be-meyân tîg be-kef gamze pür-âşûb
Kurbânuñ olam söyle gazâdan mı gelürsin

Ey hâme-i Lem‘î ne bu şîrîni-i güftâr
Sen Nâbî-i pâkîze edâdan mı gelürsin (vr. 53a-53b)

11 Makalenin inceleme kısmında pek çok şiirden örnek beyit olduğu için şiirlerin vezinleri verilmemiş olup vezinler sadece seçki bölümünde yazılmıştır.

Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilün
Beyza-ı ankâ-yı ‘uzletdür külâh-ı Mevlevî
Gevher-i tâc-ı kanâ‘atdür külâh-ı Mevlevî

Bir tarafsâr-ı tahammüldür nemed bu şân-ı ‘aşk
Tâbiş-i hᵛâb-ı ferâgatdür külâh-ı Mevlevî

Ülfet-i dervîş olur ehl-i derûna neş’e bahş
Hokka-ı ma‘cûn-ı hikmetdür külâh-ı Mevlevî

Hânkâh-ı dervîşe gülşen-i firdevsdür
Gonca-ı bâg-ı hakîkatdür külâh-ı Mevlevî

Lem‘iyâ _____[12]
Nâfe-i âhû-yı Hotendür külâh-ı Mevlevî (vr. 57a-57b)

Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilün
Dilimiz neşter-i âzârdan âsûde midür
Verd-i gül-zâr meger hârdan âsûde midür

Âşinâ olalı dil çeşm sîne-i mestüñ ile
Sînemüz gamze-i mekkârdan âsûde midür (vr. 59a)

Vezin[13]
Yâ Rabb baña bu şâd u gam senden
Keyfiyyet-i derk-i sûr u mâtem senden

Lütfuñla şifâ-hâne-i Gufrânuñdan
Zahm-ı dil-i ‘isyânuma merhem senden (vr. 59b)

Mefûlü / Mefâîlü/ Mefâîlü/ Fâilün
Şeb-tâ-be-seher dîdelerin nem-nâk it
Mir’ât-ı dilüñ gerd-i hevesden pâk it

Dâmânuñı âlûde-i ‘isyân itme
Fikr eyle hele kendüñe gel idrâk it (vr. 59b)

12 Yazma eserde bu kısım boş bırakılmıştır.
13 1 ve 2. mısralar *mefûlü/mefâilün/mefâîlün/fâ*, 3 ve 4. mısralar ise *mefûlü/mefâîlü/mefâîlün/fâ* şeklindedir.

Sonuç

18. yüzyıl şairlerinden Lem'î'nin asıl adı Halîl olup doğum tarihi bilinmemektedir. Devletin ileri gelenlerine kethüdalık yapan Lem'î, dönemin usta şairlerinden biri olmayı başarmıştır. Tezkirelere göre Lem'î'nin şiirleri ve sözleri güzel bulunmuş ve kabul görmüştür. Lem'î Halil Ağa, H 1137 (M 1724-1725) yılında defterdar iken Tiflis'te vefat etmiştir.

Lem'î Halil Ağa Dîvânı'nın bilinen tek nüshası, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde bulunan 451 varaklık oldukça hacimli bir mecmua içindedir. 20 varaktan oluşan Dîvân'da 127 gazel, 6 tarih düşürme, 24 nazm-kıt'a, 20 beyit olmak üzere toplam 177 şiir bulunmaktadır.

Dîvânda toplam 127 gazel vardır. Dîvândaki 127 gazelin 88'i 5 beyitten oluşmaktadır. Gazeller son harfine göre sıralanmıştır ve 15 harften gazel bulunmaktadır. Lem'î bir gazel şairidir çünkü Dîvân'ın çoğu gazellerden oluşmaktadır. Bu gazellerin tamamına yakını ise gazel nazım şeklinin genel özelliklerine bağlı kalınarak âşıkâne ve rindâne duygularla kaleme alınmıştır. Dîvânda gazellerden sonra tarih manzumeleri, sonra nazm-kıt'alar sonra da beyitler yer almaktadır. Dîvân'da tarih manzumelerinden sonra 24 nazm-kıt'a yer almaktadır. Dîvânın sonunda ise 20 beyit bulunmaktadır. Bu çalışma ile 18. yüzyıl klasik Türk şairlerinden olan Lem'î'nin, dîvânı hakkında bilgiler verilerek dîvân tanıtılmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

Abdulkadiroğlu, A. (1985). *Nuhbetü'l-âsâr li-zeyli zübdeti'l-eş'âr*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yay.

Altuner, N. (1989). *Safâî ve tezkiresi inceleme-tenkitli metin-indeks*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Erdem, S. (1994). *Râmiz ve âdâb-ı zurafâ'sı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.

İnce, A. (2018). *Tezkiretü'ş-şuarâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

İpekten, H., İsen, M., Toparlı, R., Okçu, N., Karabey, T. (1988). *Tezkirelere göre divan edebiyatı isimler sözlüğü*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Karabey, T. (1998). "Tarih düşürme". *Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi*. İstanbul: Dergâh Yay.

Karabey, T. (2011). "Tarih düşürme". *TDV İslâm ansiklopedisi*, C. 40, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yay.

Levend, A. S. (2014). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

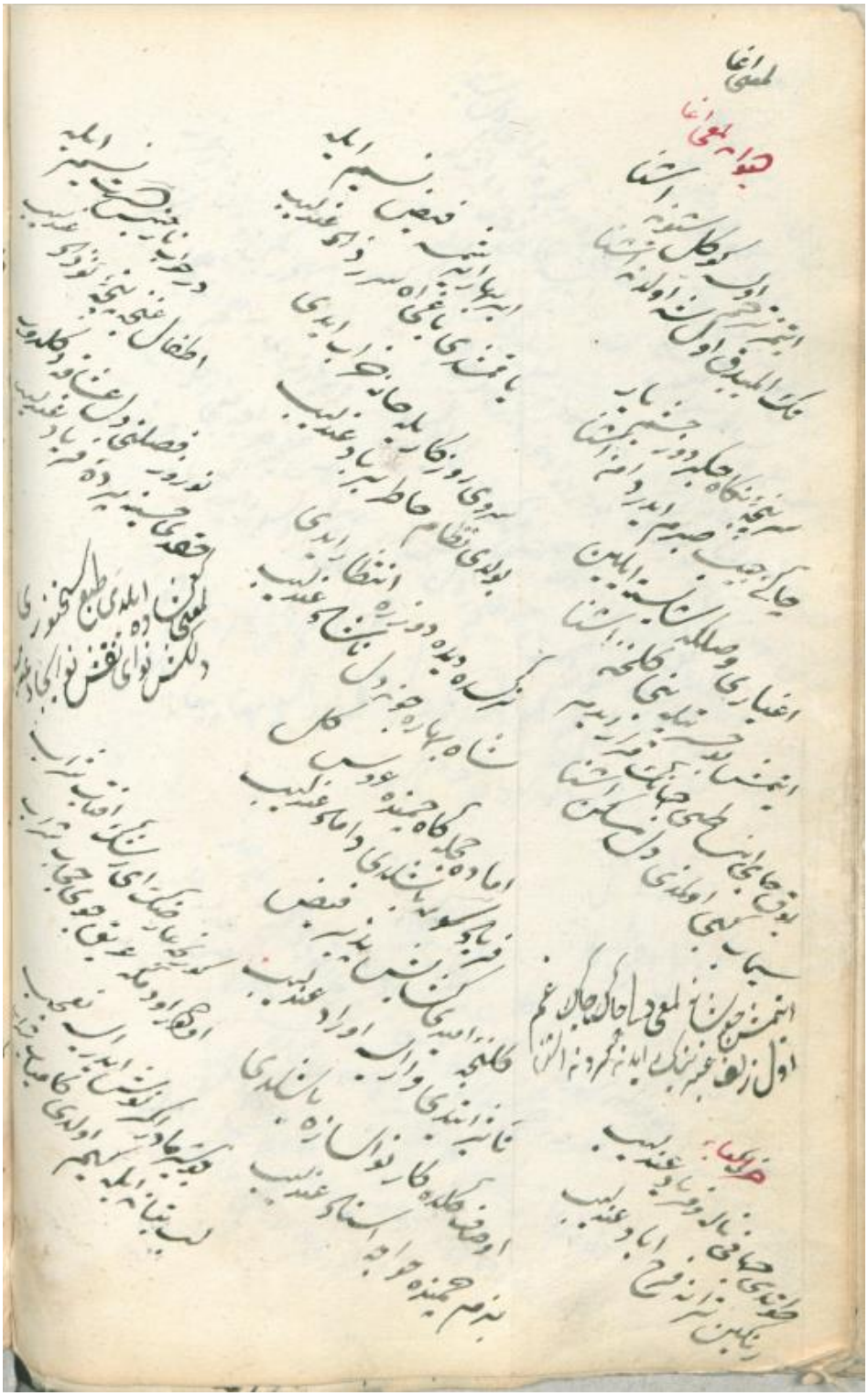
Saraç, M. A. Y. (2007). *Klâsik edebiyat bilgisi biçim-ölçü-kafiye*. İstanbul: 3F Yayınları.

Şentürk, A. A. & Kartal, A. (2005). *Eski Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınevi.

Yılmaz, K. (2019). *Teşrîfâtü'ş-şu'arâ*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Yuvacı, B. (2014). *Tuhfe-i Nâilî metin ve muhtevâ*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

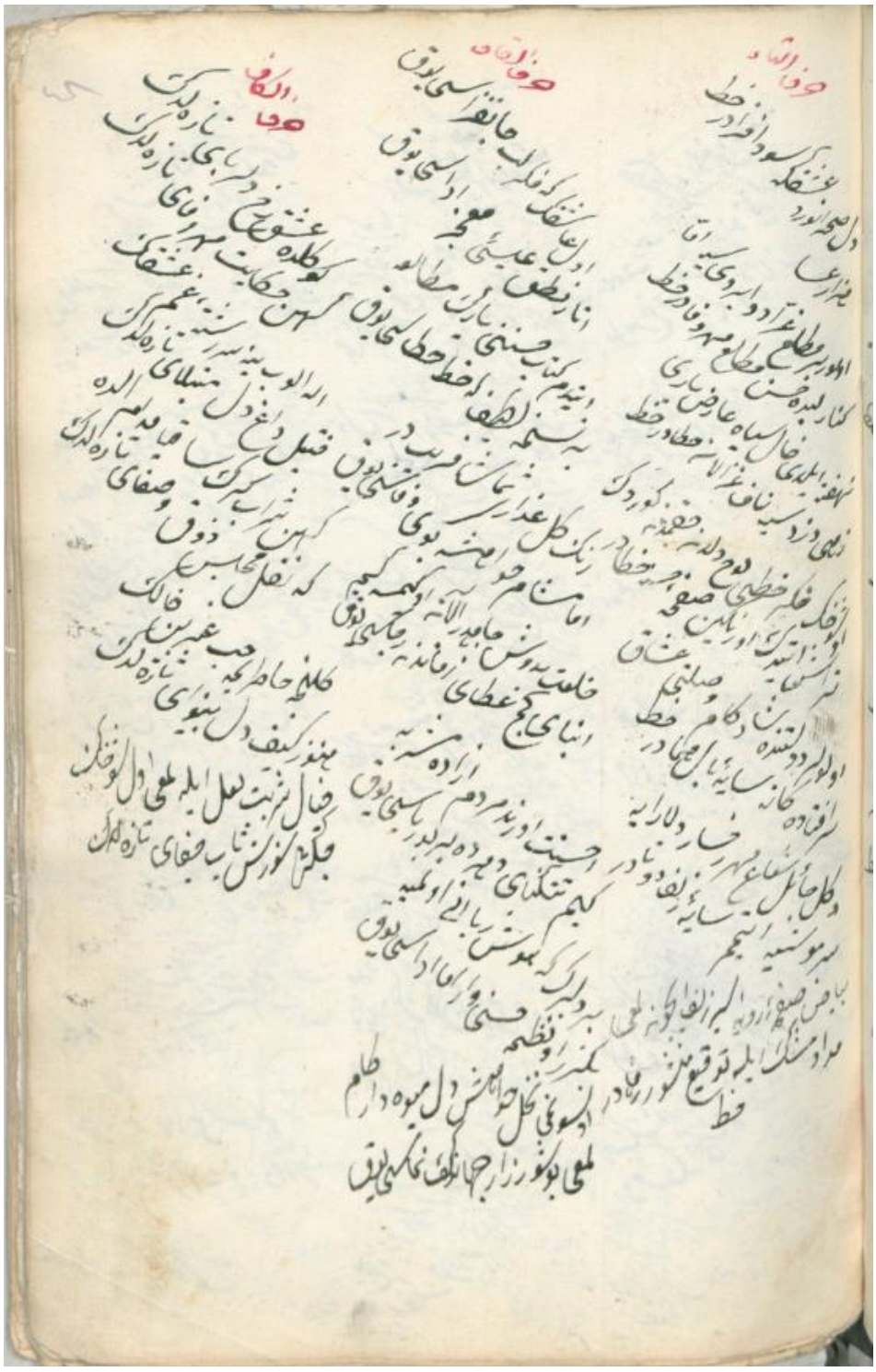
Dîvândan örnek sayfalar



1- İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi NEKTY10197 numaralı mecmua, vr. 40b

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



2- Aynı mecmua, vr. 49a

48. Bu şiirler kimin II?[1]

Musa TILFARLIOĞLU[2]

APA: Tılfarlıoğlu, M. (2022). Bu şiirler kimin II?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 813-835. DOI: 10.29000/rumelide.1222128.

Öz

Klâsik Türk edebiyatı geleneği içerisinde farklı şairlerin divanlarında kimi zaman aynı ya da yüksek oranda benzer şiirlerle karşılaşmak mümkündür. Şairlerin meydana getirmiş oldukları divanlarında, divanların farklı nüshalarında ve mecmualarda küçük farklılıklara haiz ya da birebir aynı şiirlerin iki farklı şair ismine kaydedildiği geçmiş zamanlardan beri bilinmektedir. Bir şiirin iki farklı şairin divanında yer almasında farklı nedenler bulunmaktadır. Aynı şiirin farklı şairlerin divanlarında yer alması; müşterek şiir ve nazire yazma geleneği ile ilgili olmakla beraber müstensih, mecmua derleyicisi ve araştırmacıdan kaynaklanan insan kaynaklı hatalara dayanabilmektedir. Bu etmenler arasında bazen şiirlerin müşterek yazılmaları bazen de nazire geleneği içerisinde yazılmaları yer alabilmektedir. Ancak bazı şiirlerdeki benzerliklerin nazireyi aşıp intihale vardığı görülmektedir. Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî aynı asırda yaşamış, aynı mecliste bulunmuş, dostluk kurmuş iki şairdir. Bu iki şairin divanlarının neşirleri incelendiği zaman aynı gazelin iki şairin de divanında yer aldığı görülmektedir. Necati Bey ve Edirneli Şevki'nin divanında yer alan bu gazel, nazire geleneğini aşan bir durum sergilemektedir. Bu çalışmanın amacı, aynı asırda yaşamış, aynı ortamda bulunmuş iki şairin divanında mahlaslar dışında aynı olan ve 7 beyitten oluşan gazelin aslında kime ait olduğunu/olabileceğini tespit etmeye çalışmaktır. Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî'nin divanlarının neşirleri, şairlerin hayatları hakkında kısaca bilgi verildikten sonra çalışmaya konu olan gazel; muhteva, üslup, nazire, söz dizimi, maddi deliller başlığı altında incelenerek çalışmaya konu olan gazelin hangi şaire ait olduğu veya olabileceği tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Nazire, müşterek şiir, intihal, Necati Bey, Edirneli Şevki

Whose are these poems?

Abstract

It is possible to encounter the same or highly similar poems in the divans of different poets within the tradition of classical Turkish literature. It has been known since past times that the same poems with slight differences or exactly the same poems were recorded under two different poet names in the divans they created, in different copies of the divans and in the magazines. There are different reasons why a poem is included in the divan of two different poets. The same poem takes place in divans of different poets; Although it is related to the tradition of writing together poetry and nazire, it can be based on human-induced errors caused by the copyist, the journal compiler and the researcher. Among these factors, sometimes the joint writing of the poems and sometimes the writing in the nazire tradition can take place. However, it is seen that the similarities in some poems go beyond the nazire and reach plagiarism. Necâtî Bey and Edirneli Şevkî are two contemporary poets

1 4-6 Nisan 2019 tarihinde Gaziantep'te düzenlenmiş olan Uluslararası Sanat ve estetik Sempozyumu'nda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Gümüşhane, Türkiye), musa_edebiyat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8916-6669 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222128]

who lived in the same century, attended the same assembly and established friendships. When the publications of the divans of these two poets are examined, it is seen that the same ghazal is found in the divans of both poets. This ghazal in the divan of Necati Bey and Şevki from Edirne exhibits a situation that goes beyond the nazire tradition. The aim of this study is to try to determine to whom the ghazal, which consists of 7 couplets and which is the same except for pseudonyms, in the divan of two poets who lived in the same century and lived in the same environment, actually belongs/could be. After giving brief information about the publications of the divans of Necâtî Bey and Şevkî from Edirne, and the lives of the poets, the ghazal that is the subject of the study; By examining under the title of content, style, nazire, syntax, material evidence, it will be tried to determine which poet the ghazal belongs to or may be.

Keywords: Nazire, joint poetry, plagiarism, Necâtî Bey, Edrineli Şevkî

Giriş

Divan şiirinin kendi içinde köklü gelenekleri vardır. Müşterek şiir söyleme ve nazirecilik bu gelenekler arasında önemli bir yer tutar. Şairlerin yazmış oldukları müşterek şiirleri ve birbirlerine yazdıkları nazireleri divanlarına kaydettikleri bilinmektedir. Ancak müşterek şiirlerin ve nazire olarak yazılmış şiirlerin dışında şairlerin divanlarında birebir aynı veya küçük farklılıklarla şiirlerin bulunduğu divan şiirinin oluşum aşamasından beri bilinen bir durumdur. Nazire geleneği içerisinde yazılan nazire şiirlerin zemin şiir ile arasında şekil ve içerik bakımından paralellik olmalıdır. Şairlerin divanlarında küçük değişikliklerle bulunan şiirleri nazire geleneği içerisinde değerlendirmek mümkündür. Ancak bazı şairlerin nazire geleneğinin sınırlarını aşarak intihale yaklaştıkları görülmektedir. Bu durum şairlerin divanlarında aynı veya küçük farklılıklarla şiirlerin yer almasında intihalin de etkili olduğunu göstermektedir. Şairlerin bu konu hakkında birbirlerine yönelik ithamlarına şuara tezkirelerinde de rastlanılmaktadır. Yeteneği sınırlı olan kötü niyetli şairler intihal yoluna başvurarak başka bir şairin şiirini ya birebir kopya eder ya da kelimeleri ve kelimelerin dizimini belirli ölçüde değiştirip kendi şiirini oluşturur. Şairin yapmış olduğu bu intihal derecesine göre; nesh, mesh, selh, igare, ilmam ve tevarüd gibi kavramlarla ifade edilir (Kaplan, 2016:1032). Şair yapmış olduğu intihali gizlemek için söz dizimi ve söz üzerinde çok küçük değişiklikler yaparak şiirin ilk sahibini unutturup şiiri kendisininmiş gibi göstermeye çalışır.

Şairlerin yaptıkları intihal dışında divanlarında birebir aynı ya da küçük farklılıklarla bulunan şiirler kimi zaman insan kaynaklı hatalardan meydana gelmektedir. İnsan kaynaklı hatalar arasında; müstensih, mecmua derleyici veya araştırmacıların yapmış olduğu hatalar önemli yer tutmaktadır. Bu hataların bazılarında kimi zaman merkezde araştırmacı bulunmaktadır. Araştırmacı kaynaklı hataların ilki dikkatsizliktir. Araştırmacı kişi kimi zaman aynı mahlası kullanan farklı şairlerin şiirlerini karıştırabilmekte kimi zaman beyitteki farklı bir kelimeyi mahlas olarak algılayabilmekte kimi zaman da şiirin asıl sahibinin adı mahlas beyitinde geçerken, beyitte yer alan farklı bir kelimeyi mahlas zannedilebilmektedir. Araştırmacının konu hakkındaki bilgi eksikliği, şairin dil ve üslubuna hâkim olamaması, gerekli incelemeleri yapmadan aynı mahlasla yazılmış bütün şiirleri divana alması, ortak mahlas kullanımını fark edememesi, şairin divanının bütün nüshalarını göremememesi ve mecmualara çok fazla güvenmesi hatalara yol açabilmektedir (Kaplan 2018: 250). Müstensih kaynaklı hatalarda ise en fazla karşılaşılan durum müstensihlerin başkasına ait şiirleri yanlışlıkla divan nüshalarına kaydetmeleridir. Gelenek içerisinde yazılmış olan müşterek şiirler de aynı şiirlerin farklı şairlerin divanlarında yer almasının bir başka nedenidir. Şairler tarafından ortaklaşa kaleme alınan şiirler her iki şairin de divanında yer alabilir. Şairlerin gelenek dairesi içerisinde beraber kaleme almış oldukları

bu tarz şiirlerin müşterek olduğuna dair çoğunlukla şiirin üzerinde bir işaret veya başlık bulunur (Aksoyak, 2017: 9). Divan şiirinin kurucu şairleri arasında adı zikredilen Necâtî Bey ve onun meclisinde bulunmuş, takipçisi şairler arasında yer alan Edirneli Şevkî'nin divanlarında aralarında küçük farklılıklar bulunan 2 gazel yer almaktadır. 5 beyitlik gazelde iki sözcük ve dördüncü beyitin ilk mısraın yarısı farklı iken 7 beyitlik ikinci gazelde bir sözcük ile üçüncü beyitte bir sözcüğün yerinin farklı olduğu görülmektedir. Divan şiiri içerisinde bu tarz örneklerle çok sık karşılaşılmamaktadır. "Bu Şiirler Kimin I?[3]" isimli çalışmada şairlerin divanlarında bulunan 5 beyitlik gazelin kime ait olabileceği incelenmişti. Bu çalışmada ise 7 beyitlik gazelin hangi şaire ait olabileceği ve söz konusu şiirin her iki şairin divanında nasıl bulunabileceği üzerinde durulmuştur.

Divan şiirinin Şeyhî ve Ahmed Paşa ile birlikte kurucu şairleri arasında gösterilen Necatî Bey'in kaynakların büyük bir kısmında asıl adı Îsâ, Beyânî Tezkiresi'nde ise Nûh olarak geçmektedir (Sungurhan- Eyduran 2008: 204). 1443-1446 yılları arasında Edirne'de doğduğu bilinen Necâtî Bey'in ailesi hakkında kaynaklarda çok az bilgi bulunmaktadır. Küçük yaşta Edirneli yaşlı bir kadın tarafından köle olarak alınan ve daha sonra evlat edinilen Necâtî Bey'in eğitim ve terbiyesine Sâ'ilî adında bir şairin katkıda bulunduğu kaynakların verdiği bilgi arasında yerini almaktadır (Şentürk-Kartal, 2004: 222). Ancak şair hakkındaki bu bilgilerin tezkireciler tarafından nasıl elde edildiği bilinmemektedir. Şiir ve nesir yazmaya genç yaşlarda ilgi duyan Necâtî Bey'in hayatı hakkındaki belirsizliklerin büyük bir bölümü İstanbul hayatı ve gençliği çevresinde şekil alır. Bu konu hakkında Beyânî ve Kınalızâde'nin tezkirelerini temel alan edebiyat tarihçileri ve araştırmacılar Necâtî'nin gençlik döneminde Kastamonu'ya gittiğini, orada hat sanatıyla ilgilendiğini ve Necâtî mahlasıyla şiirler kaleme aldığını Bursa'da bulunan Ahmed Paşa'ya "döne döne" redifli gazelinin ulaşması ve Paşa tarafından bu gazelin beğenilmesi sonucunda büyük şöhret kazandığını söylemektedirler (İlhan, 2021:1033). Şöhret kazanan Necâtî Bey'in İstanbul'a gelerek dönemin padişahı Fatih Sultan Mehmed'e kaside sunduğu ifade edilmektedir. Bir süre sonra yazdığı şiirlerle Fâtih Sultân Mehmed'in de ilgisini cezbeden şair, Fatih'e sunduğu bir şitâiyye bir de bahâriyyenin beğenilmesi sonucu padişah tarafından divan kâtipliği vazifesiyle İstanbul'a görevlendirilmiştir. Fâtih Sultan Mehmed'in ölümünden sonra Necâtî, II. Bâyezîd'in de övgüsüne nail olmuş ve II. Bâyezîd tarafından Şehzâde Abdullâh'ın Karaman sancağına görevlendirilmesiyle Necâtî Bey de şehzadeye divan kâtibi olarak vazifelendirilmiştir. Üç yıl sonra Şehzade Abdullah'ın vefatı sonrası İstanbul'a dönen Necâtî kaleme almış olduğu bir mersiyeyle sultana, duyduğu acıyı dile getirmiştir. Bir süre İstanbul'da kalan şair daha sonra Kazasker Müeyyedzâde Abdurrahmân Çelebi'nin aracı olmasıyla Manisa sancağına tayin edilen Şehzade Mahmûd'un yanında nişancılık görevi ile vazifelendirilmiştir. Şair bu görevde iken "Bey" unvanını almış ve bu görev sırasında hayatının en mutlu zamanlarını geçirdiğini dile getirmiştir. Şehzade Mahmud'un genç yaşta vefat etmesi sonucu Necâti Bey'in mutlu günleri sona ermiş ve mutluluğunun yerini keder almıştır. Şehzadenin vefatından oldukça etkilenen şair mecburen İstanbul'a dönmüştür. Art arda gelen acılardan oldukça etkilenen şair bir daha devlet kademesinde görev kabul etmemiştir. Necâtî Bey 25 Mart 1509 tarihinde vefat etmiş yakın arkadaşı ve öğrencisi olan Sehi Bey, Necâtî Bey'in mezarını mermerden yaptırarak mezarın üzerine de şairin "Bir seng-dil firâkına ölen Necâtî'nün / Billâhi mermer ile yapasuz mezârını" beytini yazdırmıştır (Kaya, 2012: 145).

Şuara tezkirelerinde; şairin güzel ve âşıkane gazeller kaleme aldığı, kıtalarının inciler saçtığı, şiirlerinin halk arasında dilden dile dolaştığı, şiirde atasözü söyleme geleneğini olgunluğa eriştirdiği, kendisinden

[3] Tılfarlıoğlu, Musa (2022). "Bu Şiirler Kimin I?", RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, S. 27, ss. 442-461.

önce yaşamış şairlerin üslubunu hükümsüz bıraktığı ve gazel nazım şeklinde yeni bir çığır açtığı, "eşi benzeri olmayan" bir şair olduğu dile getirilmektedir.

Tezkirelerdeki kayıtlar ve divanındaki şiirlerden hareketle Necâtî Bey'in daha hayattayken üstat şairler arasında yer aldığı ve sonraki yüzyıllarda da Türk şiirinin en önemli isimleri içerisinde adının zikredildiği görülmektedir. Birçok şairi etkileyen Necâtî Bey'in etkilendiği şairler de vardır. Türk şairler arasında en çok Şeyhî, İran şairleri içerisinden ise Kemâleddin-i Isfahânî (ö. 1238), Selmân-ı Sâvecî (ö. 1376), Molla Câmî (ö. 1492) ve özellikle Genceli Nizâmî'yi (ö. 1206 ?), beğendiğini kaleme aldığı şiirlerde belirtmektedir. Divan şiiri geleneği içerisinde üstat olarak kabul gören Necâtî Bey'in şiirlerine nazire yazan, şiirlerini tahmis eden ve hatta kendisini Necâtî Beyle karşılaştıran çok sayıda şair vardır. Bu şairler arasında Mihrî Hatun, Mesihî, İshak Çelebi (Üsküplü), Sun'î (Necâtî Sun'î'si), Mürekkepçi Enverî, Edirneli Şevkî, Tokatlı Vâlihî, Revânî, Yahyâ Bey, Hayâlî, Neşâtî, Bâkî, Fuzûlî, Nihânî, Nedim ve Âsaf (DâmâdMahmud Paşa)'ın (Kaya, 2012: 145) isimlerini anmak mümkündür.

Kaynakların verdiği bilgilere göre 15. asrın sonu ile 16. asrın ilk çeyreğinde yaşadığı belirtilen Şevkî'nin asıl adı Yusuf'tur. Edirne'de doğan şairin doğum tarihi hakkında kaynaklarda bilgi bulunmamaktadır. Şairin kaleme aldığı Arapça ve Farsça şiirler dikkate alındığında iyi bir tahsil gördüğü anlaşılmaktadır. Şiirlerinde Şevkî mahlasını kullanan şairin kâtiplik yaptığı ve bundan dolayı Kâtip Şevkî namıyla şöhret bulduğu kaynaklarda geçmektedir.

Şuara tezkirelerinde Şevkî'nin şairliğinden övgüyle bahsedilmektedir. Şevkî'nin Arapça, Farsça ve Türkçe şiirlerinin olduğunu söyleyen Sehi Bey; Şevkî'nin ilim sahibi bir şair olduğunu, oldukça güzel şiirlerinin bulunduğunu, şairin zevk ve sefaya düşkün, umursamaz bir tabiata sahip olduğunu, hayallerle süslü matlalarının ve atasözü/deyimlerle örülü gazellerinin olduğunu ifade eder (İpekten-Kut vd. 2017: 101-2). Bir diğer tezkire yazarı Lâtifi, şairin oldukça sanatlı kaside ve gazellerinin olduğunu ve bu gazelleri ince hayallerle süslediğini söyleyerek şiirlerinin herkes tarafından beğenildiğini dile getirir (Canım, 2018: 306). Kınalızade de Şevkî'nin şairliği ve şiirleri hakkında olumlu görüşler beyan etmektedir (Sungurhan, 2017: 387-88). Künhü'l-Ahbâr'ın tezkire kısmında Gelibolulu Ali, Şevkî'nin yaşadığı dönemdeki şairlerden yetenekli olduğunu ve şiirlerini boş sözlerle doldurmadığını, güzel ve etkileyici şiirler kaleme aldığını söylemektedir (İsen, 2017: 74).

Ali Nihad Tarlan, Necâtî Bey Divanı'nı ilk olarak 1963'te ikinci defa ise 1992'de yayımlamıştır. Ozan Yılmaz ise 2015 yılında Necâtî Bey Divanı'nı yayımlamıştır. H. İbrahim Yakar, Edirneli Şevkî Divanı'nı 2010 yılında yayımladıktan sonra şairin divanı ikinci kez T. Işınsu Durmuş- Rıdvan Canım tarafından 2018 yılında yayımlanmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan ve her iki şairin yayımlanan divanında bulunan gazeller şunlardır.

Necâtî Bey[4]

Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1. Bûse aldugın lebinden zülf-i **misk**-âsâ demez
   Başını kessen bu yolda râzını kat'â demez
2. Lâm-ı zülfünle elif kaddün nihâli var-iken
   Kimsene hüsn ü cemâl içinde sana lâ demez
3. Ben nece ölmeyeyim hasretle la'l-i nâb-ı yâr

[4] Çalışmaya konu olan 7 beyitlik gazel Tarlan neşrinde sayfa 247'de Yılmaz neşrinde sayfa 143'te bulunmaktadır.

Hey meded öldüm bir içim su der-isem mâ demez
4. Geceler erteye dek senden yanup yakıldugın
Bogazından asılursa şem'-i **bezm**-ârâ demez
5. Cân u dil bend-i belâdan neçe baş kurtara kim
Tolasır zülfün kemendi 'âkil ü şeydâ demez
6. Göreyin tûbâveş olsun 'âlem içre ser-nigûn
Müntehâ kaddün nihâlin kim görüp tûbâ demez
7. Şehd yagar lebleri vasfında agzından müdâm
Kim **Necâtî** tab'-ına tûtî-i şekker-hâ demez

Edirneli Şevkî[5]
Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün Fâ'ilün
1. Bûse aldugın lebinden zülf-i müşg-âsâ demez
Başını kessen bu yolda râzını kat'â demez
2. Lâm-ı zülfünle elif kaddün nihâli var-iken
Kimsene hüsn ü cemâl içinde sana lâ demez
3. Ben nece ölmeyeyin hasretle la'l-i nâb-ı yâr
Hey meded öldüm der-isem bir içim su mâ demez
4. Geceler erteye dek senden yanup yakıldugın
Bogazından asılursa şem'-i cem'-ârâ demez
5. Cân u dil bend-i belâdan neçe baş kurtara kim
Tolasır zülfün kemendi 'âkil ü seydâ demez
6. Göreyin tûbâveş olsun 'âlem içre ser-nigûn
Müntehâ kaddün nihâlin kim görüp tûbâ demez
7. Şehd yagar lebleri vasfında agzından müdâm
Tab'-ı Şevkî'ye niçün tûtî-i şekker-hâ demez

1. Maddi deliller

1.1. Şairlerin divanları

Bu Şiirler Kimin I? adlı çalışmada Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî'nin divanları üzerine yapılan çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi verildiği için şairlerin divanları üzerine yapılan çalışmalar hakkındaki bilgiler kısa tutulacaktır. İlk kez 1963 yılında Ali Nihat Tarlan tarafından daha sonra 2015 yılında Ozan Yılmaz tarafından Necâtî Bey Divanı yayımlanmıştır. Ozan Yılmaz, erişmiş olduğu yeni nüshalardan hareketle divanın Ali Nihat Tarlan'ın hazırlamış olduğu yayımında bulunmayan 2 kaside, 2 kıta, 6 gazel, 2 Farsça nazm, 1 Farsça müfred olmak üzere toplam on üç yeni manzumeyi Necâtî Bey Divanı'na eklemiştir (Yılmaz, 2015: 12).

Necâtî Bey üzerine araştırma yapan İsmet Şanlı ise, şairin Hüsrev Beg Kütüphanesinde bulunan (3) ve Michigan Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan (1) nüsha üzerinde yaptığı inceleme sonucunda Necâtî Bey'in yayımlanmış divanlarında bulunmayan 6 gazel tespit etmiştir (Şanlı, 2017: 269). Bunların dışında

[5] Çalışmaya konu olan 7 beyitlik gazel Yakar neşrinde sayfa 262'de Işınsu-Canım neşrinde sayfa 209'da bulunmaktadır.

şairin yayımlanmış divanlarında yer alamayan bir gazelinin Suat Donuk'un hazırlamış olduğu "Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 59 Numarada Kayıtlı Mecmû'a-i Eş'âr (1a-70b) (Çeviri yazılı, Tenkitli Metin)" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tezi içerisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar gösteriyor ki şairin divanının eksiksiz bir biçimde oluşturulabilmesi için mecmuaların, bütün divan nüshalarının vd. yazma eserlerin dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Edirneli Şevkî'nin divanı ise ilk olarak 2010 yılında H. İbrahim Yakar tarafından Berlin Devlet Kütüphanesi'nde kayıtlı olan nüsha, Süleymaniye Kütüphanesi'nde kayıtlı nüsha ve şairin çeşitli mecmualarda bulunan şiirlerinin bir araya getirilmesi ile tenkitli metin şeklinde yayımlanmıştır. Divan ikinci kez 2018 yılında Tuba Işınsu Durmuş ve Rıdvan Canım tarafından yayıma hazırlanmıştır. Yakar'ın hazırlamış olduğu çalışmada; 24 kaside, 240 gazel, 11 kıta, 2 mersiye, 1 murabba, 1 muhammes, 1 müseddes, 1 mu'aşşer, 1 terkib-bend, 1 Farsça tarih, 7 müfred olmak üzere toplam 290 manzume bulunmaktadır. Işınsu ve Canım tarafından hazırlanan ikinci çalışmada 24 kaside, 224 gazel, 4 müfred, 2 Farsça manzume olmak üzere toplam 254 manzume bulunmaktadır.

Necâtî Bey Divanı'nın yurt içi ve yurt dışında birçok kütüphanede nüshası bulunmaktadır. Yapılan incelemeler sonucu Necâtî Bey Divanı'nın Milli Kütüphane'de tespit edilen ve erişime açık olan 28 nüsha şu şekilde sıralanabilir: 06 Mil Yz A 2391, 06 Mil Yz A 2391/1, 06 Mil Yz A 2735, 06 Mil Yz A 6892/2, 06 Mil Yz A 6902, 06 Mil Yz A 878,06 Mil Yz A 8080/1, 06 Mil Yz A 8883, 06 Mil Yz A 8855/1, 06 Mil Yz A 9960, 06 Mil Yz A 9067, 06 Mil Yz A 6891/2, 06 Hk 109, 06 Hk 183, 06 Hk 184, 06 Hk 499, 06 Hk 865, 06 Hk 937, 06 Hk 948, 06 Hk 4726, ve 51 Edeb Türkî M numarası ile kayıtlı 26 nüshada çalışmanın konusunu oluşturan 7 beyitlik gazel yer almamaktadır. Yine Milli Kütüphane'de 06 Hk 260 ve 06 Mil. Yz FB 230 numaralarıyla kayıtlı iki nüshada söz konusu 7 beyitlik gazel bulunmaktadır.

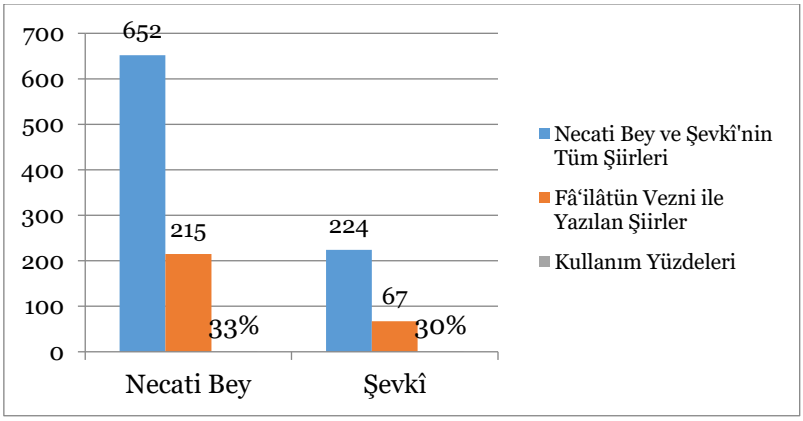
İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde *NEKTY03813, NEKTY01755, NEKTY00784 ve NEKTY02854* demirbaş numarasıyla kayıtlı nüshalar içerisinde çalışmaya konu olan gazel Necâtî Bey adına kayıtlı bulunmaktadır. Yurtdışında Michigan Üniversitesi Kütüphanesi'nde[6] kayıtlı olan nüsha içerisinde de çalışmaya konu olan şiir tespit edilmiştir. Yurt içi ve yurt dışında taranan kütüphanelerde erişime açık olan 32 nüsha içerisinde sadece 7 nüshada çalışmaya konu olan 7 beyitlik gazel bulunmaktadır. Bu nüshalar içerisinde yer alan 7 beyitlik gazelde de "şîr-dehen/şehd-dehen/beste-dehen; erzân idi/erzân olur; ihyâ-yı memat/hayat u memât; söz dehanından/sırr-ı dehanından gibi küçük farklıkların bulunduğu görülmektedir. Şiirin bulunduğu yedi nüsha arasındaki bu farklılıkların görülmesi için çalışmanın sonuna nüshalarda bulunan şiirler eklenecektir.

Edirneli Şevkî Divanı'nın elde bulunan iki yazma nüshası ise Türkiye kütüphanelerinde yer almamaktadır. Şairin divanının elde bulunan nüshalarından biri "Medine Arif Hikmet Kitaplığı'nda, 152/811 numarayla diğeri ise "Berlin Devlet Kütüphanesi'nde, Or. Ms. 1630" numarasıyla kayıtlıdır. Divanın, Medine Arif Hikmet Kitaplığı, 152/811 numarada kayıtlı olan nüshanın mikro filmi Süleymaniye Kütüphanesi yazma bağışlar nr. 2930'da yer almaktadır (Yakar, 2010: 14). Çalışmanın konu olan 7 beyitlik gazel Şevkî Divanı'nın Berlin nüshası: 45^{a}'da; Medine Arif Hikmet nüshası 13^{b}'de kayıtlı bulunmaktadır.

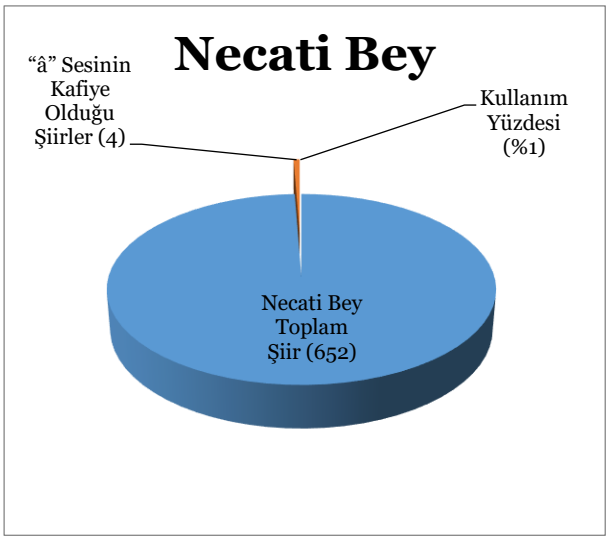
1.2. Vezin, kafiye ve nazım birimi sayısı:

[6] https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015079130707

Çalışmanın konusunu oluşturan gazel aruz vezninin remel bahri içerisinde bulunan *Fâ'ilâtün/Fâ'ilâtün/Fâ'ilâtün/Fâ'ilün* kalıbıyla kaleme alınmıştır. Bu vezin klasik Türk şiirinde şairler tarafında en çok rağbet gören kalıp arasında bulunmaktadır. Şairlerin kaleme aldıkları gazeller sadece vezin açısından dikkate alındığında *Fâ'ilâtün/Fâ'ilâtün/Fâ'ilâtün/Fâ'ilün* kalıbıyla Necâtî Bey 215, Şevkî ise 67 gazel yazmıştır. Necâtî Bey, toplam 652 gazelinin % 33'ünde (215 gazelde) bu kalıbı tercih ederken Edirneli Şevkî'nin ise toplam 224 gazelinin % 30'unda (67 gazelde) aynı kalıbı kullandığı görülmektedir. Elde edilen verilerden hareketle Necâtî Bey'in bu kalıbı % 31 Edirneli Şevkî'den daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Şairlerin vezin kullanımı ile ilgili bilgiler aşağıda grafik olarak da verilmiştir.

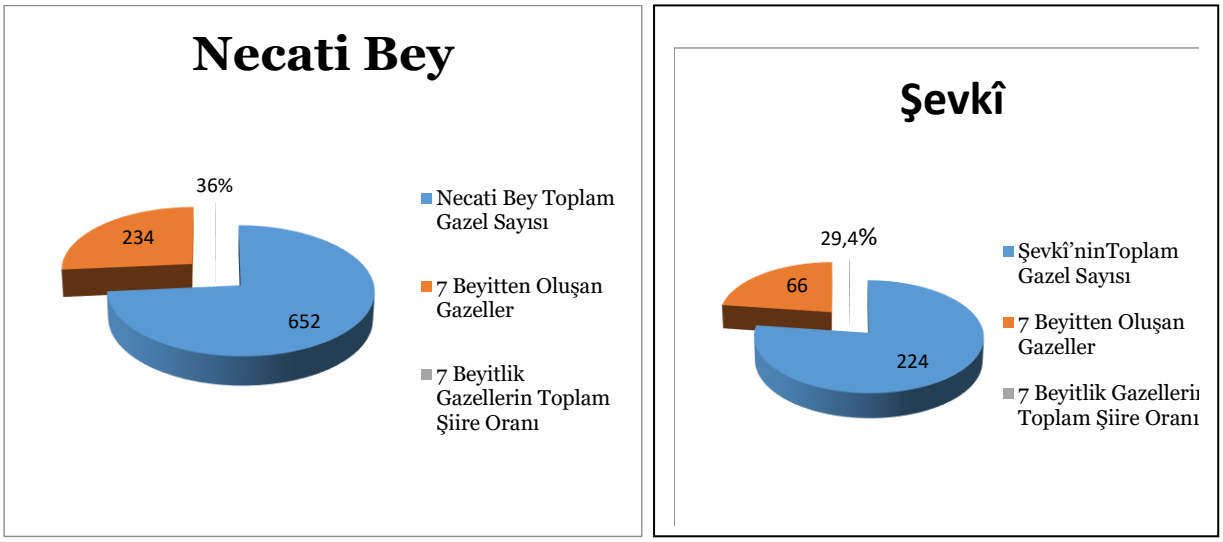


Gazele kafiye ve redif açısından bakılacak olursa "â" sesi kafiye olarak, "demez" sözcüğü ise redif olarak kullanılmıştır. Şairler gazellerinde "demez" sözcüğünü çalışmaya konu olan şiir dışında redif olarak kullanmazken her iki şairin de "â" sesini 4 defa kafiye olarak kullandığı görülmektedir. Necâtî Bey'in de Şevkî'nin de gazellerinin %1'inde "â" sesini kafiye olarak tercih ettiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki grafikte şairlerin "â" sesini kafiye olarak kullandıkları şiirlerin tüm şiirlerine oranları gösterilmektedir.



Her iki şairinde divanında 7 beyitlik gazel sayısı oldukça fazladır. Necâtî Bey'in kaleme almış olduğu 652 gazelin % 36'sı (234 gazel); Edirneli Şevkî'nin ise 224 gazelin % 29,4 (66 gazel) 7 beyitten meydana gelmektedir. Elde edilen verilerden hareketle Necâtî Bey divanında 7 beyitlik gazellerin sayısının

Şevkî'ye göre % 6 daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Şairlerin yazmış oldukları 7 beyitlik gazellerin tüm gazellerine oranları aşağıdaki grafikte gösterilmektedir.



Yukarıdaki verilerden hareketle gazelin sadece vezin, kafiye ve nazım birimi sayısına bakılarak Necâtî Bey'e ait olduğu söylenemez. Çünkü Necâtî Bey kaleme almış olduğu (652) gazelle Edirneli Şevkî'nin (227) yaklaşık 3 katı gazele sahiptir. Bu sebeple Necâtî Bey'in vezin, kafiye ve nazım birimi gibi alanlarda Edirneli Şevkî'ye üstünlük sağlaması oldukça doğaldır. Yukarıda incelenen kavramların hiçbiri şairler açısından hususi bir kullanım arz etmemekle beraber çalışmanın konusu olan şiir için de ayırt edici bir özelliğe sahip değillerdir.

2. Muhtevaya dair deliller:

Divan şiiri geleneği içerisinde, şairlerin kaleme almış oldukları şiirlerde bazı kelime ve kelime gruplarını daha sık kullandığı görülmektedir. Bu durum şairlerin şiirleri için karakteristik bir özellik ortaya çıkarmaktadır. Şiir içerisinde şairlerin içerik olarak dikkati çeken ve hususi bir kullanım belirten tercihler bir şiirin hangi şaire ait olabileceği konusunda araştırmacılara fikir verebilmektedir. Bu kısımda gazeller sahip olduğu sözcük ve sözcük grupları ile bunların şairlerin divanlarında kullanımı ve kullanım sıklığı açısından incelenecektir. Elde edilen verilerden hareketle şiirin hangi şaire ait olabileceği konusunda bir kanıya varılmaya çalışılacaktır.

1. Bûse aldugın lebinden zülf-i **misk**-âsâ demez
   Başını kessen bu yolda râzını kat'â demez

(*Misk kokulu saçın dudağından öpücük aldığını söylemez, bu yolda başını dahi kessen sırrını kesinlikle söylemez*)

a. Buse almak: Şairler gazelin ilk beytinde; sevgilinin misk kokulu saçının imkânsız olan bir şeyi, yani sevgilinin dudağından öpücük almayı başardığını; ancak bunu nasıl yaptığının sırrını başı kesilse dahi söylemeyeceğini dile getirmektedirler. Şairler beyitte buse almak eylemini leb -sevgilinin dudağı- ile ilişkilendirerek kullanmışlardır. Klasik şiirde leb sevgilinin güzellik unsurları arasında en fazla üzerinde durulan öğelerden biridir. Dudak, cinsî açıdan öpmek, emmek, sormak, ağza almak, buse almak vs. (Pala, 2010: 285) fiillerle şairler tarafından şiirde kullanılmıştır. Divan şairlerinin gelenek çerçevesi içerisinde dudağa çok farklı görevler yükledikleri görülmektedir. Bu nedenle sevgilinin dudağına

ulaşmak ondan buse almak neredeyse imkânsızdır. Sevgilinin dudağına ulaşıp ondan buse alan kişi âb-ı hayata ulaşmış sayılır. Beyite bakıldığı zaman yine sevgilinin önemli güzellik unsurlarından biri olan saç sevgilinin dudağından buse almayı başarmış ve bunu nasıl başardığını ise canı pahasına olsa da kimseye söylememektedir. Çalışmaya konu olan gazel dışında Necâtî Bey'in buse almak fiilini bir gazelde daha kullandığı tespit edilmiştir. Şevkî'nin ise bu fiili sadece çalışmaya konu olan gazelde kullandığı görülmektedir.

Nigârâ gönlümün cânı lebinden bûse almaktır
Velîkin cânımın gönlü bir onat sâde-pehlûdur (G.138/3)

a. Başını kessen râzını kat'â demez: Şairler bu ifadeyi ilk mısra ile anlam bağlantısı kurarak kullanmışladır. İlk mısrada sevgilinin zülfü âşık için imkânsız olan bir olayı başarmıştır ve bunu nasıl başardığını sır gibi saklamaktadır. Âşık, zülfün saklamış olduğu bu sırrın peşindedir. Ancak ikinci mısrada ser verip sır vermemek deyimiyle aynı anlam doğrultusunda kullanılan ifadeyle bunun imkânsız olduğunu bilmektedir. Çalışmaya konu olan gazel dışında şairlerin divanlarında böyle bir kullanımın olmadığı görülmektedir.

2. Lâm-ı zülfünle elif kaddün nihâli var-iken
Kimesne hüsn ü cemâl içinde sana **lâ demez**
(*Lam saçın, elif boyun ve fidan gibi vücudun var iken bu güzelliklere sahipken güzellik konusunda hiç kimse sana hayır(söz) diyemez*)

a. Lâm-ı zülf/elif kadd: Beyitte şairler; saç, kad ve yüz güzelliği gibi sevgilinin güzellik unsurlarını saymakta ve sevgili bunlara sahipken hiç kimsenin ona hayır diyemeyeceğini dile getirmektedir. Zülf/saç sevgilinin güzelliği anlatılırken divan şairleri tarafından en çok kullanılan güzellik unsurları arasında sayılabilir. Saç, divan şairleri tarafından şekli, kokusu ve rengi yönüyle çok fazla sayıda teşbihe ve mecaza konu edilmiştir. Zülf, uca doğru kıvrımlı bir şekil alması sebebiyle şairler tarafından lam harfine teşbih edilmiştir. Çengele benzemesi yönüyle sevgilinin saçının her kıvrımında bir âşık asılı kalır. Bu teşbihin bir tamlama içerisinde beyitte kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaya konu olan gazel dışında Necâtî Bey'in lam ve zülf sözcüğünü iki defa daha tamlamalı olarak kullandığı tespit edilmiştir. Çalışmanın konusunu oluşturan gazel dışında Şevkî'nin divanında böyle bir kullanım bulunmamaktadır.

Fâlına lâm-ı zülfü geldi gönül
Sana bu yolda çok belâ görünür (G.96/6) N.B

Lâm-ı zülfüm hasreti dâl ediser kaddin dedin
Üstümüze ey yüzü mushaf aceb fâl eyledin (G.296/3) N.B

b. Hüsn ü cemal/ lâ demez: Beyitte dikkat çeken diğer kullanımlar ise hüsn ü cemal ve kimesne lâ demez ifadeleridir. Hüsn ü cemâl sevgilinin yüz güzelliğini anlatmak için şairlerin sık olarak kullandıkları sözcükler arasında yer alır. Hüsn ü cemal kullanımı Necâtî Bey Divanı'nda çalışmaya konu olan şiir dışında bir gazelde daha görülmektedir. Arapça hayır anlamına gelen "lâ" sözcüğü ve söylemek anlamında kullanılan "de-" fiiliyle yapılan kullanım da çalışmaya konu olan şiir dışında bir kasidede karşımıza çıkmaktadır. Edirneli Şevkî Divanı'nda ise çalışmaya konu olan şiir dışında böyle bir kullanım bulunmamaktadır.

Gülşen-i **hüsn ü cemâlin** ki kış u yaz açılır
San İrem Bâğı durur gülleri durmaz açılır (G.174/1) N.B

Hüccetine **lâ demez** gerdûn kazâ etmez hilâf

Kâdî-i çarh işi o mazmûna imzâdır yine (K.26/19) N.B

3. Ben nece ölmeyeyim hasretle la'l-i nâb-ı yâr

Hey meded öldüm bir içim su der-isem mâ demez

(*Sevgilinin saf dudağının özlemiyle ben nasıl ölmeyeyim, yardım et bir içim su ver öldüm desem bırakın su vermeyi su bile demez*)

a. La'l-i nâb-ı yâr: Şairler beyitte, **s**evgilinin saf dudağının özlemiyle aşığın nasıl ölmeyeceğini, âşık sevgilinin dudağının özlemiyle ölürken sevgiliden bir yudum su istese aşığa karşı zalim olan sevgilinin ona bir yudum su vermeyeceğini dile getirmektedir. La'l ve nâb sözcükleri sevgilinin dudağının vasıfları anlatılırken şairler tarafından en çok kullanılan kelimeler arasında yer alır. Özellikle la'l sözcüğü divan şiirinde en fazla sevgilinin dudağı için benzeyen olur (Pala, 2010: 284). Beyitte la'l-i nâb tamlamasının sevgilinin dudağıyla bağdaştırılarak kullanıldığı görülmektedir. Aynı kullanıma çalışmaya konu olan şiir dışında Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî divanlarında yedi farklı yerde daha rastlanılmıştır.

Ey **Necâtî** lal-i nâbı üzre hâli dil-berin

Bir megestir ki makâmı kand-i nâb üstündedir (G.217/7) N.B

Şekkeri la'l-i nâbun itdi kesâd

Şükr kim irdi narhına şekker (G.60/3) E.Ş

La'l-i nâb-ı yâr terkibini her iki şairin de aynı anlam bağlamında eşit sayıda kullandığı görülmektedir. Bu durum beyitin hangi şaire ait olabileceği konusunda bir ipucu sunmamaktadır.

b. Hey meded öldüm bir içim su der-isem mâ demez: Beyitin ikinci mısraında şairler İslam geleneğinde önemli bir yeri olan hastanın ağzına su damlatma konusunu işlemektedir. İslam inanışına göre sekerat (ölüm halindeki) hastanın sürekli olarak dudağı kuruyacağından devamlı olarak ağzına su damlatılmalıdır. Aksi takdirde hastaya şeytanın su teklif ederek imanını satın alacağı inancı hâkimdir. Bu konu şairlerimiz tarafından çok sık ele alınıp işlenmiştir. Ancak beyitte bu inancın tersi bir durum anlatılmaktadır. Sevgili, aşığa karşı o kadar acımasızdır ki ölüm anında bile bir yudum su vermemektedir. Necâtî Bey Divanı'nda çalışmaya konu olan gazelin incelenen beyitiyle aynı anlam doğrultusunda olan bir beyit daha bulunmaktadır. Edirneli Şevkî'de ise çalışmaya konu olan gazelin dışında böyle bir kullanım görülmemektedir.

Gam-ı aşkınla bîmârım önünde cân verem şâhâ

Ümîdim son nefeste hançerinden bir içim sudur (G.190/3) N.B

4. Geceler erteye dek senden yanup yakıldugın

Bogazından asılursa şem'-i **bezm/cem**-ârâ demez

(*Ey sevgili! Geceler boyunca senden dert yandığımı duyan meclisi süsleyen mum geceden sabaha kadar boğazından asılsa dahi kimseye söylemez.*)

a. Yanup yakıl-: Divan şiiri geleneğinde âşık, sevgilinin kendisine yaptığı eziyetlerden memnundur ve bunun eksilmesini istemez. Ancak beyitte şairler geleneğin çizgisi dışına çıkarak aşığın, sevgilinin yaptığı eziyetten dert yandığını dile getirmektedirler. Derdini döküp sızlanmak anlamına (Aksoy, 1988: 1106) gelen yanıp yakılmak deyimi Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî tarafından da bu anlam dairesi içinde

kullanılmıştır. Şairlerin yanıp yakılmak deyimini çalışmaya konu olan şiir dışında kullanmadıkları tespit edilmiştir.

b. Şem‘-i *bezm/cem*-ârâ: Divan şiirinde şairler; şem‘ sözcüğünü sevgilinin güzelliğini vasf ederken oldukça sık kullanmışlardır. Yanağının ve yüzünün parlaklığı, bulunduğu ortamı aydınlatması, yakıcılığı, boyunun düzgün, teninin beyaz, saçlarının şemin fitili gibi siyah olması (Karaca, 2018: 132) yönüyle sevgili, şairler tarafından şem‘e teşbih edilmiştir.

Şairler şem sözcüğünü bazen tek başına bazen de tamlama içerisinde doğrudan sevgili yerine kullanır veya bu ifadelerle sevgiliye seslenirler. “Şem‘-i şebistân, şem‘-i cem-ârâ, şem‘-i bezm-ârâ, şem‘-i münîr, şem‘-i meclis, şem‘-i ciger-sûz” şairlerin kullandığı terkipler arasında yer alır. İncelenen beyitte de şairlerin şem sözcüğünü terkipli olarak sevgili yerine kullandıkları görülmektedir. Çalışmaya konu olan şiir dışında Necâtî Bey’in beş gazelde daha benzer kullanıma başvurduğu görülmektedir. Edirneli Şevkî’de ise aynı kullanıma çalışmaya konu olan gazel dışında iki kez daha rastlanılmaktadır.

Saçılsın sünbülün cânâ gül üstüne nikâb olmaz
Ki o şem‘-i şeb-ârâdır ona zulmet hicâb olmaz (G.245/1) N.B

Görmez isem bir gece ey şem‘-i cem‘-ârâ seni
Hasret-âbâd-ı ademde subh-dem ara beni (G.601/2) N.B

Altın üsküfle varıp her meclise ağalanır
Gör ne yüzden öykünürmüş şem‘-i bezm-ârâ sana (G.12/4) N.B

Şem‘-i bezm-ârâya sâkî yandıgum hâli bu kim
Dilber-i sîmîn-kabâ zerrîn-külâhumdur benüm (G.107/2) E.Ş

Sohbetünde beni öldürdügün inkâr itme kim
Şem‘-i bezm-ârâyile sâkî güvâhumdur benüm (G.107/4) E.Ş

Necâtî Bey’in incelenen şiirde yer alan terkibi şiirlerinde hem bezm sözcüğü ile hem de cem sözcüğüyle kullandığı görülmektedir. Edirneli Şevkî’nin ise şem sözcüğünü sadece incelenen beyitte cem sözcüğü ile terkib içerisinde kullanırken bezm sözcüğü ile de iki defa terkib içerisinde aynı anlam doğrultusunda kullanmıştır.

5. Cân u dil bend-i belâdan neçe baş kurtara kim
Tolasır zülfün kemendi ‘âkil ü seydâ demez

(*Can ile gönül dert ile bela bağından nasıl kurtarsın çünkü sevgilinin kemende benzeyen saçı akıllı deli demeden herkesin boynuna dolanır*)

a. Baş kurtar(mak): Divan şiirinde birçok şair tarafından “baş” sözcüğü ile yapılan deyimler sıkça kullanılmıştır. Bu deyimlerden biri olan; canını korumak, geçimini sağlayacak duruma gelmek anlamındaki baş kurtarmak deyimi beyitte dikkat çekmektedir. Şairlerin bu deyimi canını, kendisini kurtarmak anlamında kullandıkları görülmektedir. Çalışmanın konusunu oluşturan gazel dışında Necâtî Bey’in baş kurtarmak deyimini bir kez daha kullandığı görülürken Edirneli Şevkî’nin ise bu deyimi yalnızca çalışmaya konu olan şiirde kullandığı görülmektedir.

Baş kurtardın **Necâtî** ayağı tozunda ki
Arz ola izz-i huzûra özr-i taksîrîn senin (G.292/6) N.B

b. Bend-i belâ-: Beyitte dikkat çeken bir başka kullanım ise "gönül bağı ve bundan doğan eziyet" (Devellioğlu, 2005: 84) anlamına gelen bend-i bela terkibidir. Divan şairlerinin bu terkibi âşıkların sevgiliye olan bağlılıkları ve bundan kaynaklı çektikleri sıkıntıyı anlatmak için kullandıkları görülür. Beyitte de şairlerin terkibi bu anlam bağlamında işledikleri anlaşılmaktadır. Çalışmaya konu olan gazel dışında Edirneli Şevkî'nin aynı terkibi iki gazelinde aynı anlam bağlamında kullandığı tespit edilirken Necâtî Bey'in çalışmaya konu olan gazel dışında bu terkibi kullanmadığı görülmektedir.

Bir nefes kurtılımaz bend-i belâdan dil ü cân
Zülfi ser halka düşelden berü dîvânelere (G.143/2) E.Ş

Şevkî'yi bend-i belâdan gele âzâd idelüm
Ser-i kûyunda nice bir yüriye kul gibice (G.148/6) E.Ş

c. Zülf/kemend: Zülf, divan şiirinde sevgilinin güzelliği anlatılırken çok kullanılan unsurlar arsında yer alır. Mû, gîsû ve saç gibi adlarla anılan zülf şairler tarafından şekli, kokusu ve rengi yönünden birçok teşbih ve mecaza konu olmuştur (Pala, 2010: 384). Divan şiirinde zülf, şekli yönüyle en çok kemende teşbih edilir. Kemende teşbih edilen zülf bu yönüyle sevgilinin âşıkları avlamak için bir araç görevi görür. Beyitte de şairlerin zülfü kemende teşbih ederek bu anlam bağlamında kullandıkları görülmektedir. Necâtî Bey'in zülf/kemend sözcüğünü aynı anlam bağlamında çalışmaya konu olan şiir dışında sekiz şiirde daha kullanmıştır. Edirneli Şevkî'nin ise çalışmaya konu olan şiir dışında zülf/kemend sözcüğünü benzer bağlamda bir şiirde kullandığı görülmektedir.

Borcum olsun cân u baş üstüne kurbân olduğum
Tîr-i gamzenle kemend-i zülfüne yer eylemek (G.315/3) N.B

Baştan geçmedik hod iş yoktur
Gel kemend-i saçını boynuma sal (G.343/3) N.B

Düşerdi dâmuma mihrün gazâli
Kemend-i zülfün olsaydı şikârum (G.105/2) E.Ş

6. Göreyin tûbâveş olsun 'âlem içre ser-nigûn
Müntehâ kaddün nihâlin kim görüp tûbâ demez
(*Senin o sınırsız uzunluktaki fidan boyunu görüp de kim takdir etmezse isterim ki o da halk içerisinde Tûbâ ağacı gibi baş aşağı olsun göreyim.*)

a. Kadd, tûbâ, sernigûn: Boy anlamına gelen kadd kelimesi sevgilinin en önemli güzellik unsurları arasında yerini alır. Sevgilinin boyu daima düzgün ve uzundur. Divan şiirinde sevgilinin boyu için şairler, serv, çınar, ar'ar, şimşad, sanavber, sidre ve tûbâ ağaçları teşbih aracı olarak kullanmışlardır. Beyitte de şairlerin sevgilinin boyunu Tûbâ ağacına teşbih ettikleri görülmektedir. Beyitte dikkati çeken bir diğer kullanım ise sernigûn ve tûbâ sözcüğünün arasındaki anlam ilişkisidir. Tûbâ ağacı sidretü'l müntehada bulunan kökü yukarıda dalları aşağıda olan ve cenneti gölgelediğine inanılan kutsal bir ağaçtır. Şairler, beyitte sevgilinin düzgün boyunu tuba ağacına benzetmeyenlerin halk içinde Tûbâ ağacı

gibi baş aşağı olmalarını istemektedirler. Bunların yanı sıra şairlerin bu üç kelimeyi tenasüp sanatı içerisinde kullanmaları dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Tûbâ sözcüğünün çalışmanın konusunu oluşturan gazel dışında Necâtî Bey'in beş şiirde daha sevgilinin boyuyla ilişkilendirerek kullandığı görülmektedir. Edirneli Şevkî'nin ise aynı sözcüğü çalışmaya konu olan gazel dışında başka bir gazelde hem sevgilinin boyuyla hem de Tûbâ ağacının baş aşağı olan şekliyle ilişkilendirerek kullandığı görülmektedir.

Cennet içre Sidreveş Tûbâ kadin
Baştan ayağa görünür müntehâ (G.13/4) N.B

Bana o kâmeti Tûbâ lebi unnâb gerek
N'edeyin görmek ile serv-i çemenden ne biter (G.72/2) N.B

Yüzü Cennet lebi Kevser boyu Tûbâ var iken
Zühd-i huşkü n'edeyim ben bana ondan ne biter (G.147/5) N.B

Öykünmesedi serv-i ser-efrâzuna tûbâ
İl içre kaçan olaydı başı aşaga (G.180/2) E.Ş

Edirneli Şevkî'nin yukarıda verilen örnek beyitinin çalışmaya konu olan beyitle aynı anlam doğrultusunda olduğu görülmektedir.

7. Şehd yagar lebleri vasfında agzından müdâm
Kim **Necâtî** tab'-ına tûtî-i şekker-hâ demez

(*Ey! Necâtî; sevgilinin dudaklarını anlatırken ağzından sürekli bal damlar, sevgili niçin senin mizacını tatlı söz söyleyen papağana benzetmez*)

Şehd yagar lebleri vasfında agzından müdâm
Tab'-ı **Şevkî**'ye niçün tûtî-i şekker-hâ demez

(*Şevkî, sevgilinin dudaklarını anlatırken ağzından sürekli bal damlar, sevgili niçin Şevkî'nin mizacını tatlı söz söyleyen papağana benzetmez.*)

a. Ağzından şehd yağar: Divan şiirinde şairler kendi şairlik kabiliyetini ve şiir tarzlarını anlatırken farklı ifadeler kullanır. Şairler; şiirleri için tab'-ı şîrîn-kâr, şeker, hûb îcâd, bikr, sihr, âbdâr, dür, latif, bârîk-i hayâl, hüsn-i elfâz, şehd, hasen, savt-ı tarab-engiz, nazük, sûznâk, tûtî, sühan-dân gibi sıfatlar kullanırlar. Şiir tarzını ise; güher-riz, dürr-i şeh-vâr, şekker-riz, şirin-sühan, sur-engiz gibi sıfatlarla tanımlarlar (Tılfarlıoğlu, 2016: 228). Beyitte dikkati çeken kullanım ise "ağzından şehd yağar" söz grubudur. Çok hoş konuşmak, çok güzel, çok tatlı, söyleyişi tatlı olmak (Püsküllüoğlu, 2004: 38) anlamına gelen bu kelime grubu günümüzde kullandığımız ağzından bal damlamak deyimini karşılamaktadır. Beyitte de şairler sevgilinin dudağını vasfederken ağızlarından bal damladığını dile getirmektedirler. Çalışmaya konu olan şiir dışında her iki şairin de divanlarında böyle bir kullanım bulunmamaktadır.

b. Tab'/tûtî-i şeker-hâ: "Yaratılış, mizaç, huy, tavır" anlamına gelen tab' kelimesi divan şairleri tarafından yaratılıştan gelen şairlik kabiliyeti anlamında kullanılmıştır. Bu nedenle divan şairleri tab' sözcüğünü şiir söylemedeki kabiliyetini ve şairlik yeteneklerini anlatırken kendileri için yaptıkları teşbihler ile birlikte kullanmışlardır. Şairler; bülbül, papağan, büyücü, okçu, peygamber, gavvas vs.

teşbihleri kendi şairlik gücünü anlatmak için kullanır. Şairlerin "tab' ve tûtî-i şeker-hâ" kavramlarını bu doğrultuda kullandığı görülmektedir. Beyitte de her iki şair mizaçlarını güzel söz söyleyen papağana benzetmektedir. Necâtî Bey'in çalışmaya konu olan şiir dışında kendisi için tûtî teşbihini altı şiirde daha kullandığı görülmektedir. Edirneli Şevkî ise aynı teşbihi çalışmaya konu olan şiir dışında iki kez daha kullanmıştır.

Hüsnün durur **Necâtî**'yi gûyâ eden eğer
Tûtîyi söylesin der isen göster âyine (G.515/8) N.B

Yok yerlere harc eyleme sözünü **Necâtî**
Söyler diye tûtî-i şeker-hâyı kınarlar (G.156/8) N.B

Tâ ki her ayda defter-i efkârdan ede
Tûtî-i tab bir gazel-i nâzik intihâb (K.4/37) N.B

Tûtî tab'ı bu Şevkînün olup nagme-serâ
Söyleşür gül gibi gülzârda bülbüller ile (G.172/7) E.Ş

Cân bülbüli medhüñ gülünün vasfın iderken
Tûtî-i revâna bu gazel vird-i zebândur (K.6/32)

Gazel üzerinde yapılan inceleme ile içerikle ilgili kullanımlardan elde edilen veriler her iki şairin de gazelde yer alan kelime ve kelime gruplarını kullanım sıklığının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Bazı kelimelerde şairlerin kelimeyi kullanım oranları değişiklik gösterse de bu durum gazelin hangi şaire ait olabileceğini söylemek için yeterli kanıt değildir. Bu sebeple üsluptan hareketle gazelin hangi şaire ait olabileceği hususunda bir inceleme yapmak gerekecektir.

3. Üsluba dair deliller:

"Bu Şiirler Kimin I?" isimli çalışmada bu konu ayrıntılı bir şekilde ele alındığı için bu çalışmada şairlerin üslupları ve aralarındaki etkileşim üzerinde kısaca durulacaktır.

Özellikle gazellerinde dili sade, üslubu güçlü ve etkileyici olan Necâtî Bey'in şiirlerinin kendine özgü zengin hayallerle süslü, önemli derecede mahallî renk ve özellikler taşıdığı görülür. Kaynakların hepsinde belirtilen ortak görüş; Necâtî'nin halk diline yakın nükteli söyleyişi ve Türkçeye olan hâkimiyetidir. Bunun dışında şairin zengin kelime hazinesi, kullandığı edebî sanatlar ve mecazlardaki orijinallik, söyleyişindeki rahatlık, şiirlerini atasözü ve deyimlerle süslemesi ve aruzu Türkçeye büyük bir başarıyla uygulayabilmesi onu çağdaşlarından ayıran önemli özelliklerindendir.

Necâtî Bey, daha hayatta iken üstat şair olarak görülmüş hem çağdaşı şairler hem de sonraki asırlarda yaşamış olan şairler ona büyük hayranlık duymuş ve onun şiirlerine nazireler yazmıştır.

Necâtî Bey'e hayran olup onun şiirlerine nazireler yazan şairler arasında Zahrî, Sehî, Mihrî Hatun, Sun'î, Tali'î, Rızâ'î, Üsküplü Sûzî-i Nakşibendî, Şevkî, Vâlihî; (Soysal, 2002: 338) Mürekkepçi Enverî, Revânî, Mesihî, Üsküplü İshâk Çelebi, Hayâlî, Neşâtî, Nihânî, Bâkî, Fuzûlî, Yahyâ Bey, Nedim ve Âsaf (Damad Mahmud Paşa) (Kaya, 2012: 147) gibi şairler yer almaktadır.

Edirneli Şevkî de Necâtî Bey'e hayranlık duyup onun şiirlerine nazire söyleyen şairler arasında yer almaktadır. Dönemin kaynaklarında adı ikinci dereceden şöhret kazanmış şairler arasında gösterilen Şevkî, Necâtî Bey'in meclislerinde bulunan onun etkisinde olan ve onun tarzında şiirler yazan şairlerden olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır. Bilindiği üzere "İstanbul Türkçesi", "sade ve yalın üslup" gibi kavramlar divan edebiyatının özellikle ilk dönem eserleri için sıkça kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından öne çıkarılan bu asra ait folklorik üslup kullanımını bir üst seviyeye taşıyan Necâtî Bey dışında bu asırda yaşamış diğer şairlerde de bu kullanıma rastlanabildiğini göstermesi bakımından bu ve benzer isimlerin araştırmalara konu olması son derece önemlidir. Bu çerçevede, Edirneli Şevkî'nin şiirlerinin Necâtî Bey'in şiirleri ile çok fazla benzer özellikler göstermesinin sebepleri vardır. Bu sebepler arasında; Şevkî'nin üslubundaki folklorik ögeler, bu folklorik öğeleri estetik bir düzlemde sunabilmesi, her iki şairin de şiirlerinde âşıkane, samimi üslup kullanmaları, her iki şairinde yalın bir dil kullanması ve bu yalınlığın sadece dilde değil, teşbihlerinde de görülmesi sayılabilir.

Çalışmaya konu olan gazel üslup açısından incelendiği zaman elde edilen veriler şunlardır: Necâtî Bey'in önemli takipçilerinden ve onun şiir meclislerinde bulunan şairlerden biri olduğu için Edirneli Şevkî'nin üslubu Necâtî Bey'in üslubuna çok benzemektedir. Şairlerin divanları incelendiği zaman bu benzerlik net bir biçimde görülmektedir.

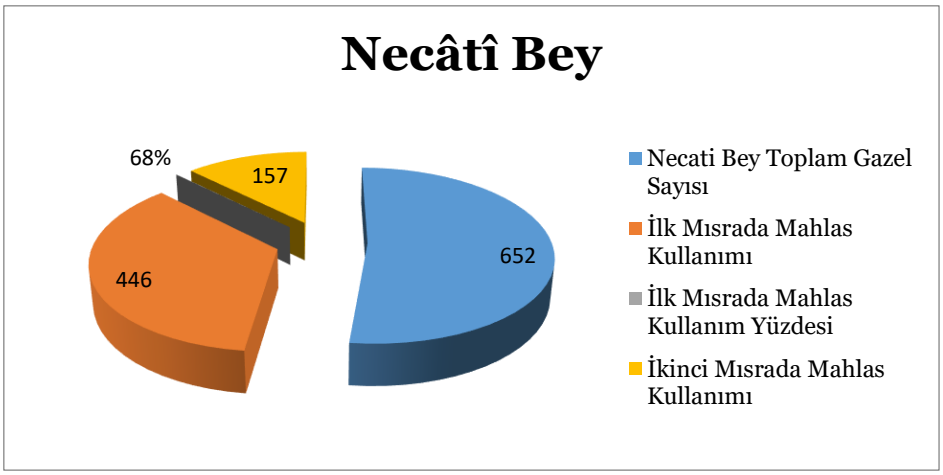
Çalışmanın konusunu oluşturan gazelde Necâtî Bey'in 34 imale yaptığı görülürken Şevkî'nin ise 33 imale yaptığı tespit edilmiştir. Şairlerin şiirde zihafa hiç başvurmadıkları görülmüştür. Aruzun Türkçeye uygulanma konusundaki zorluk göz önünde bulundurulursa; şairlerin yapmış olduğu imale sayısının klasik Türk edebiyatının başlangıç dönemi için Türkçeyi aruza uygulamadaki ustalıklarını göstermektedir.

4. Diğer deliller

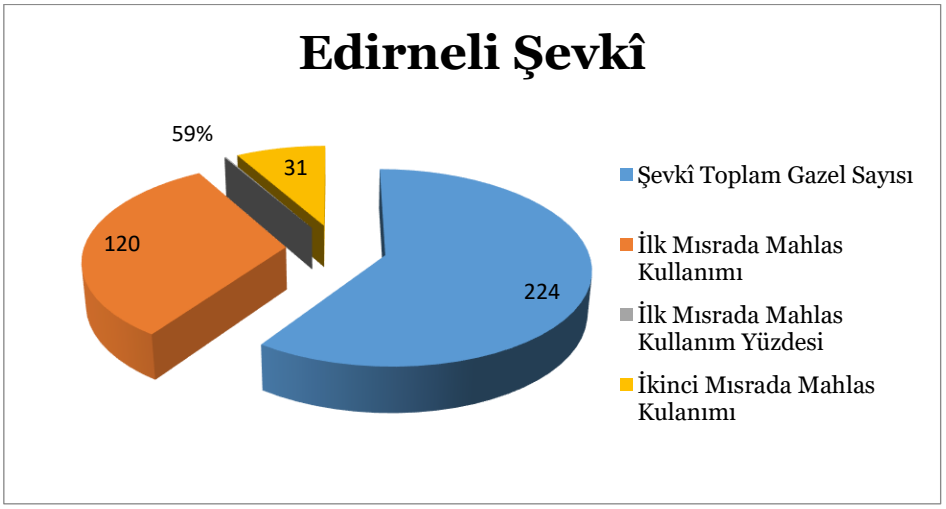
4.1. Mahlas kullanımı

Mahlas kullanımı konusunda kimi zaman şairlerin tercihleri kendilerine has özellikler gösterebilir. Bu nedenle şairlerin mahlasını hangi mısrada, ne şekilde ve nerede kullandığı büyük önem arz etmektedir (Kaplan, 2016: 1052). Bu açıdan gazelin makta beyiti incelendiği zaman hem Necâtî Bey'in hem de Edirneli Şevkî'nin mahlasını makta beyitinin 2. mısraında ve ikinci kelime olarak kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Necâtî Bey mahlasını sade bir şekilde kullanırken Edirneli Şevkî mahlasını tamlama içerisinde kullanmıştır.

Necâtî Bey'in divanı incelendiği zaman toplam 652 gazelinin % 68'si yani 446'sında ilk mısrada, % 24'ünde yani 157'sinde ikinci mısrada mahlasını kullandığı görülmektedir. Makta beyitinden önce 25 defa mahlas kullandığı görülen Necâtî Bey bunların 19'unu ilk mısrada 6'sını ikinci mısrada kullanmayı tercih etmiştir. Mahlasını tamlamalı olarak kullandığı şiir sayısı 7 olan Necâtî Bey; bunların 6'sını makta beytinin ilk mısraında 1'ini ise makta beytinin ikinci mısraında kullanmıştır. Necâtî Bey'in gazellerinde mahlas kullanım tercihi aşağıdaki grafikte de belirtilmiştir.



Edirneli Şevkî'nin toplam 224 gazelinin 202'sinde mahlasını makta beytinde kullanmayı tercih ederken bunların %59'unu (120'sini) ilk mısrada, %15'ini (31 tanesini) ikinci mısrada kullanmıştır. Mahlasını tamlamalı olarak Necâtî Bey'e göre (30 defa) daha fazla kullanan Edirneli Şevkî'nin mahlas kullanım tercihi aşağıdaki grafikte de gösterilmiştir.



Çalışmanın konusunu oluşturan gazele bakıldığı zaman Necâtî Bey'in mahlasını sade Edirneli Şevkî'nin ise bir tamlama içerisinde kullandığı görülmektedir.

Elde edilen verilerden hareketle şairlerin mahlas kullanım özellikleri dikkate alındığı zaman çalışmaya konu olan gazelin hangi şaire ait olduğunu söylemek oldukça zordur. Mahlasların kullanımında vezin açısından da herhangi bir problemin olmaması bu durumu destekler mahiyettedir.

4.2. Nazire bağlamında

Çalışmanın konusunu oluşturan gazele nazire bağlamında bakıldığı zaman, Mecma'u'n Nezâir, Pervâne Bey Mecmuası ve Mecmû'atü'n Nezâ'ir üzerinde yapılan inceleme sonucunda bu vezin, kafiye ve redifte bir gazelin bulunmadığı görülmektedir.

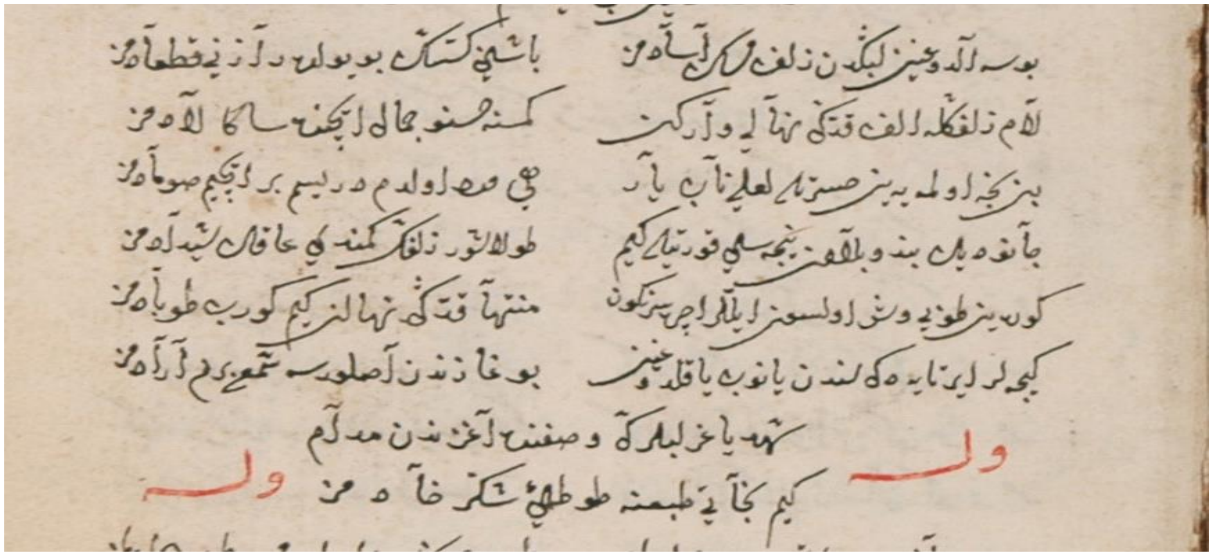
Bu nedenle nazire mecmualarından hareket ederek çalışmaya konu olan gazelin hangi şaire ait olabileceğini söylemek imkânsızdır.

4.3. Şairlerin münasebetleri

Kaynaklar Necâtî Bey ve Edirneli Şevkî'nin aynı mecliste bulunduklarını ve iletişim içinde olduklarını belirtmektedir. II. Bayezid tarafından Saruhan (Manisa) sancağına 1504 yılında tayin edilen Şehzade Mahmud ile birlikte Necâtî Bey de şehzade hocası ve nişancılık göreviyle şehzadenin maiyetinde vazifelendirilmiştir. Necâtî Bey'in etkisiyle ve kendisinin şiire olan ilgisi nedeniyle Şehzade Mahmud, Manisa'da oldukça geniş bir edebî meclis meydana getirmiştir. Şehzade Mahmud'un himayesinde oluşan bu edebî muhite Şevkî de katılmıştır. Edirneli Şevkî yeteneğinden ve birikiminden dolayı Şehzade Mahmud'a divan kâtibi olarak hizmet etmiştir. Şehzade Mahmud'un vefatından sonra Edirneli Şevki İstanbul'a gelmiş ve burada kâtiplik mesleğine devam etmiştir (Yakar, 2010:3-4).

Necâtî Bey'in vefatından sonra uzun bir süre daha yaşayan Edirneli Şevkî, onun önemli takipçileri arasında yerini almaktadır. Nazire geleneği içinde ele alınması gereken şairlerden olan Şevkî, Necâtî Bey'in meclislerinde yetişmiş ve ona benzemeye çalışan bir şair olarak divan şiiri içerisinde yerini almıştır. Her iki şairin divanı karşılaştırıldığı zaman şairler arasındaki etkileşim net bir şekilde görülecektir. Necâtî Bey'in şiir meclislerinde bulunan ve ondan çok şey öğrendiği muhakkak olan Şevkî, kendi şiir yeteneğiyle Necâtî Bey'den almış olduğu ilhamı harmanlayarak ufku geniş şiirler meydana getirmiştir.

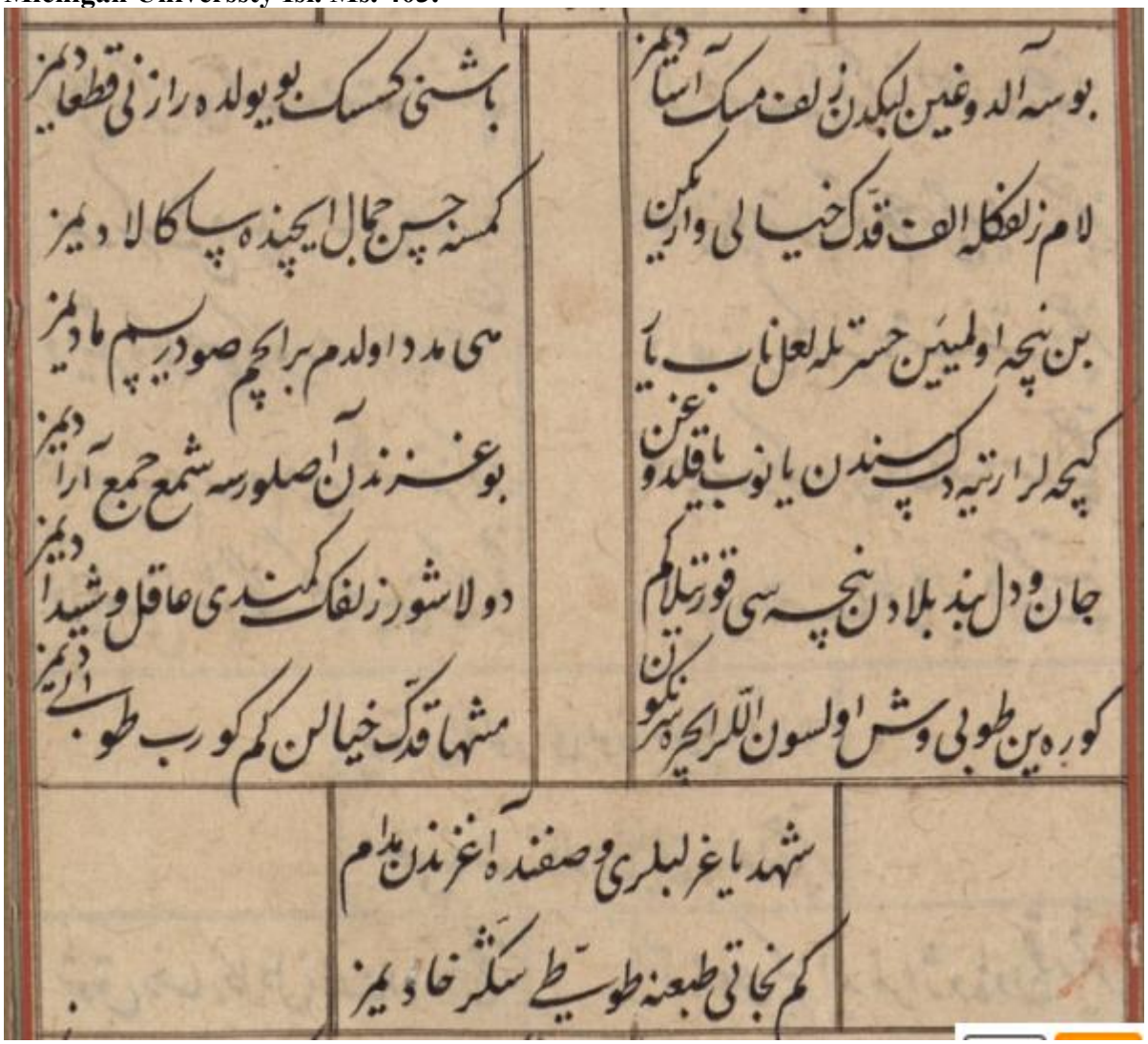
06 Mil yz Fb 230



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

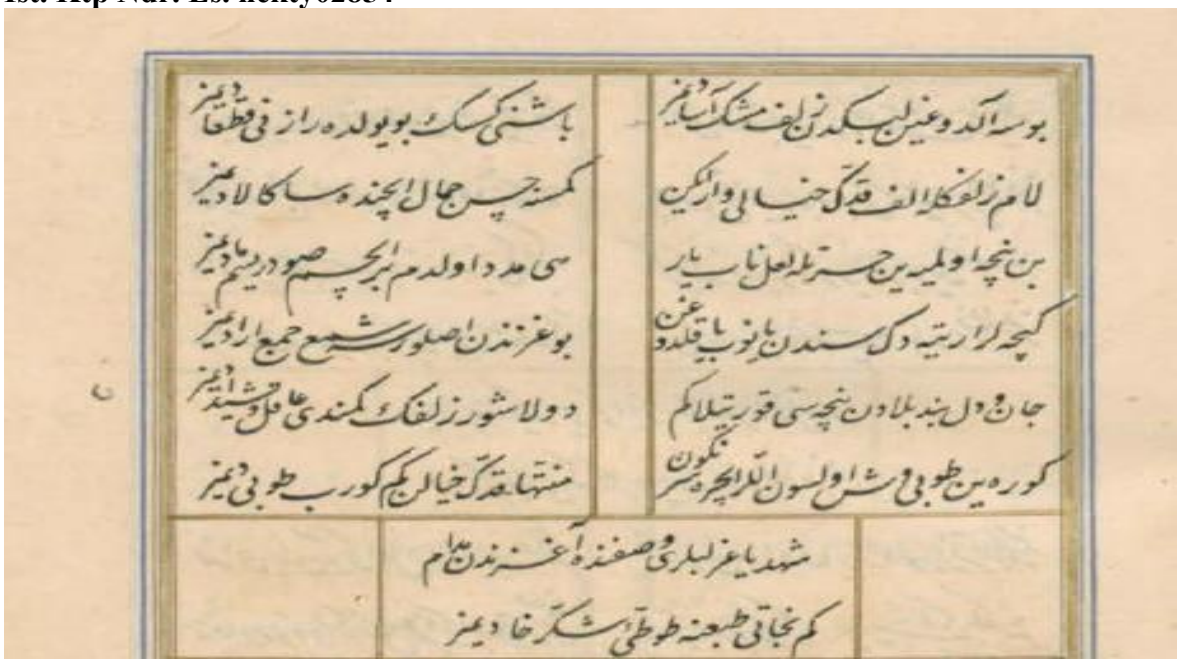
Michigan Üniverssty Isl. Ms. 403.



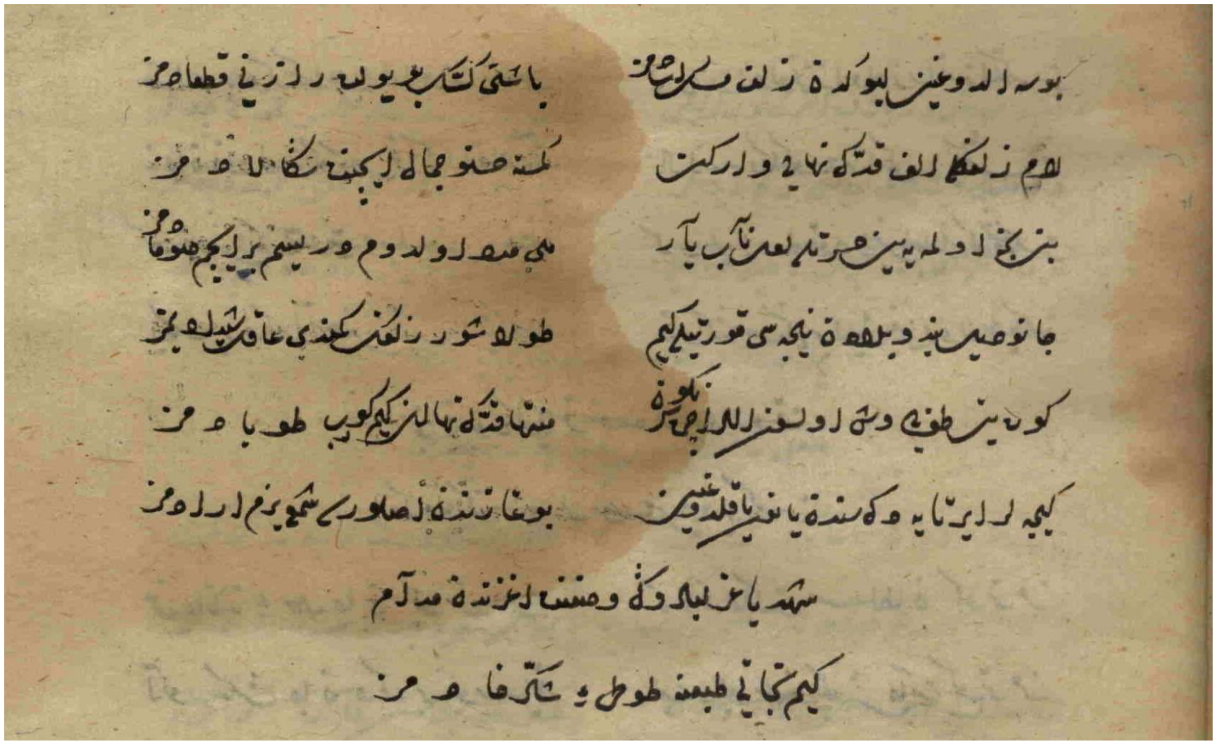
Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

İst. Ktp Ndr. Es. nekty02854



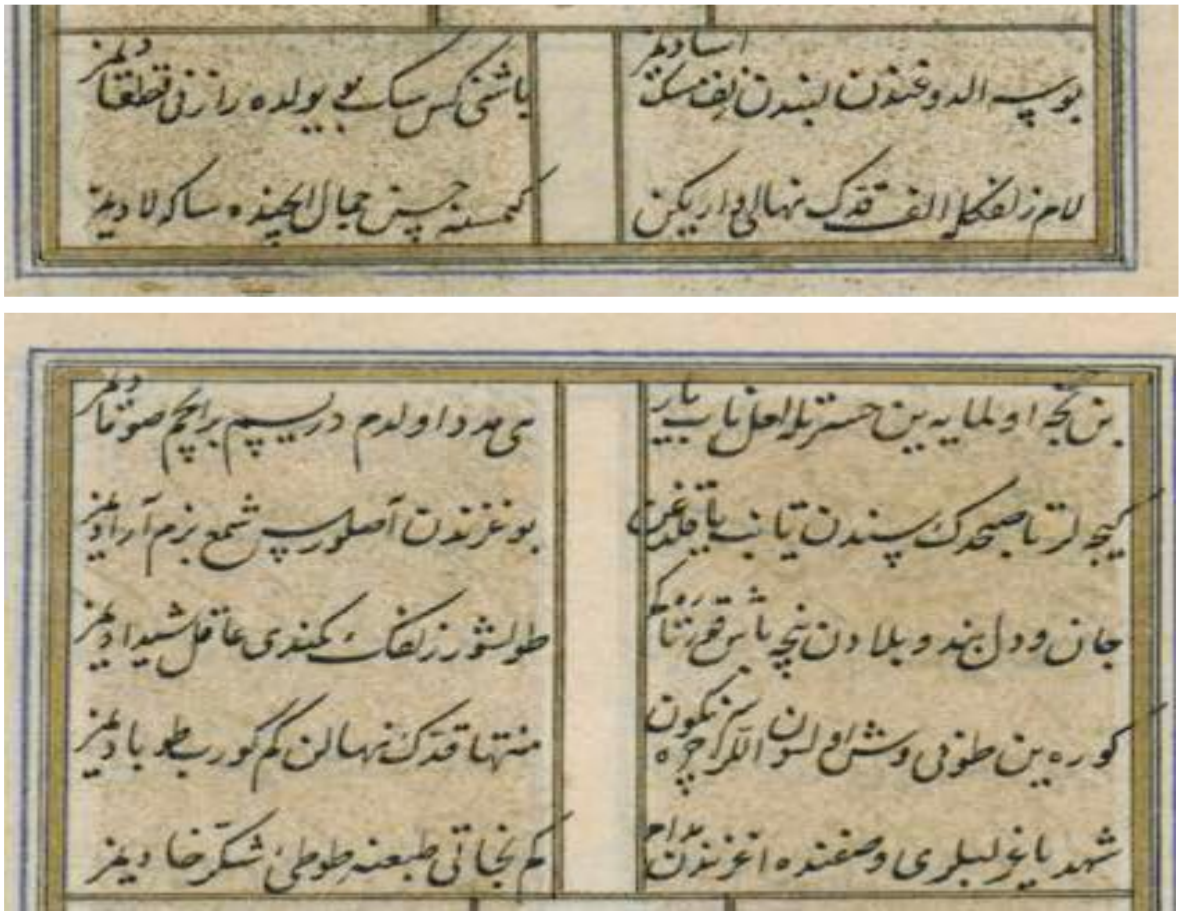
06 hk 260



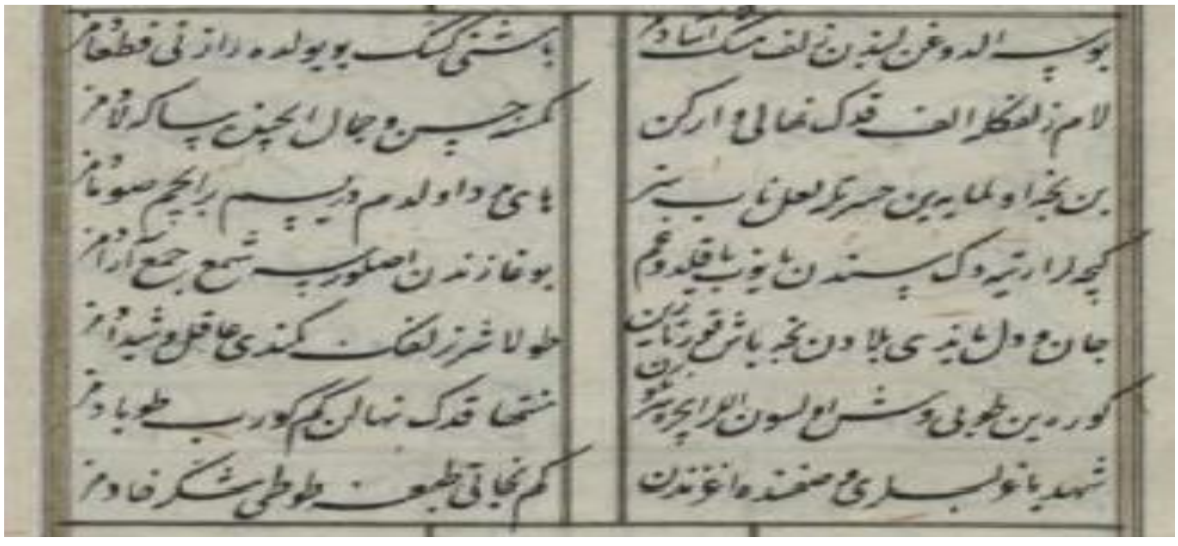
Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

İst. Ktp Ndr. Es. Nekty00784



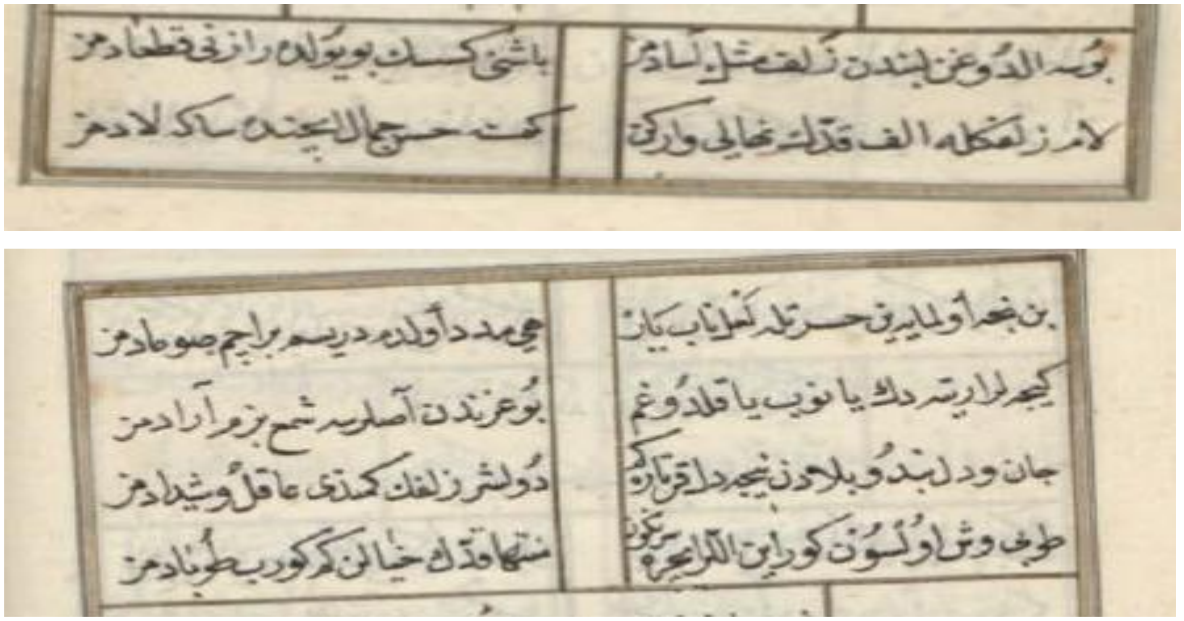
İst. Ktp Ndr. Es. Nekty01755



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

İst. Ktp Ndr. Es. Nekty03813



Sonuç

Bu çalışmada cevap bulması gereken sorular şunlardır: İntihal olma olasılığı çok zayıf olan gazel her iki şairin divanında nasıl yer almıştır? Gazelin makta beytinde her iki şairin de mahlasının geçmesi müstensihlerin dikkatsizliklerinden kaynaklanabilir mi? Aynı mecliste bulunmuş ve biri diğerini üstat olarak kabul etmiş şairlerin dostluk göstergesi olarak yazdıkları müşterek şiir olabilir mi? Hem Necâtî Bey hem de Edirneli Şevkî'nin divanında bulunan söz konusu gazel kime aittir? Gazel üzerinde yapılan inceleme sonucunda bu sorular şu şekilde cevaplandırılabilir:

Gazelin intihal olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Çünkü intihal olaylarında karşılaşılan mahlas değiştirip şiiri sahiplenme gibi bir olay yoktur. Bunun yanı sıra sözü ve manayı değiştirip şiiri kendine aitmiş gibi gösterme gibi bir durumda bulunmamaktadır. Ayrıca Necâtî Bey gibi devlet kademesinde önemli görevlerde bulunmuş ve yaşadığı zaman içerisinde çok sayıda şair ile yakın dostluklar kurmuş büyük bir şairin yine onun meclislerinde yer almış devlet kademesinde çeşitli vazifeler almış Şevkî'nin de böyle bir işe tenezzül etmeyecekleri tartışılmayacak bir gerçektir.

Necâtî Bey Divanı'nın ulaşılabilen 32 nüshasından 7'sinde çalışmaya konu olan şiir bulunurken 25 nüshada şiir bulunmamaktadır. Edirneli Şevkî Divanı'nın elde bulunan iki nüshasında da çalışmaya konu olan şiir yer almaktadır. Bu durum müstensihlerin mahlası değiştirip şiiri yanlışlıkla Necâtî Bey'in divanına alma ihtimalini düşündürse de oldukça zayıf bir olasılıktır.

Klasik Türk edebiyatı geleneği içerisinde yazılan müşterek gazeller üzerine çok sayıda çalışma yapan İ. Hakkı Aksoyak; müşterek yazılan gazellerin başında çoğu zaman bir ibâre, bir satır, bir paragraf hatta bir sayfaya yakın başlıklar görüldüğünü dile getirmektedir. Müşterek yazılan şiirin her mısra veya beytinin başında mısraı veya beyiti söyleyen şair ismini ya da isminin baş harfini kaydettiği görülmektedir. Bu şekilde şairler hangi mısraı veya beyiti söylemişlerse bir bakıma tescil etmiş olurlar. İncelenen gazelde yukarıda bahsedilen özelliklerden herhangi biri görülmemektedir. Ayrıca şairlerin

incelenen divan nüshalarının tamamında çalışmaya konu olan gazelin müşterek kaleme alındığına dair bir ibâre veya başlık bulunmamaktadır.

Gazel üslup açısından incelendiğinde Edirneli Şevkî'nin, Necâtî Bey'in şiir meclislerinde bulunması, onun takipçisi olması ve onunla benzer üslupta gazeller yazması gazelin hangi şaire ait olabileceği konusunda yapılacak tespiti zorlaştırmaktadır.

Şairlerin mahlas kullanımı dikkate alındığı zaman elde edilen veriler çalışmanın konusu olan gazelin Şevkî adına daha elle tutulur sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak sadece şairlerin mahlas kullanımına bakarak şiirin Şevkî'ye ait olduğunu söylemek oldukça zordur.

Somut verilerden vezin ve beyit sayısı gibi unsurlar gazeli Necâtî Bey'e yaklaştırmaktadır. Fakat Şevkî'nin şiir sayısının Necâtî Bey'in şiir sayısının 1/3 olması bu gazelin Necâtî Bey'e ait olma ihtimalini zayıflatmaktadır.

Yaptığımız incelemeler sonucunda 7 beyitten oluşan gazelin hangi şaire ait olduğu hükmüne varmak oldukça zordur. Çalışmaya konu olan bu gazel nazire mecmualarında da yer almamaktadır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler şiirin hangi şaire ait olduğunu söylemek için yetersiz kalmaktadır. Çalışmaya konu olan gazellerin kime ait olacağı konusunda farklı araştırmacıların ortaya koyacağı katkılar bizi memnun edecektir.

Kaynakça

Acar, Serper (2009). "Necati Bey Divanı Sözlüğü (Bağlamlı Dizin Ve İşlevsel Sözlük)", Yayımlanmamış Y.L Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Aksoy, Ö.A. (1988). "Atasözleri ve Deyimler". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, ss. 131-166.

Aksoyak, İ. Hakkı (2017). "Müşterek Şiirler Divanı", Ankara: Grafiker.

Canım, Rıdvan. "Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/60327,latifi-tezkiretus-suara-ve-tabsiratun-nuzamapdf.pdf?0, [Erişim Tarihi: 15.09.2021].

Donuk Suat (2011). "*Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 59 Numarada Kayıtlı Mecmu'a-i Eş'âr isimli Şiir Mecmuası (1a-70b) Çeviriyazılı, Tenkitli Metin*" Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

Durmuş-Işınsu Tuba – Canım, Rıdvan. "Şevkî Divanı", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59035,sevki-divanipdf.pdf?0, [Erişim Tarihi: 11.10.2021]

Gıynaş, K.Ali. "Pervâne Bey Mecmuası", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55832,pervane-bey-mecmuasi-pdf.pdf?0, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]

İlhan, Enes (2021). "Necâtî Bey'in Kastamonu Hayatına Dair Bazı Tespitler ve Düzeltmeler", *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5 (2), 1030-1049.

Kaplan, Hasan (2016). "İki Şair Bir Şiir -I-", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED],* S. 56, ss. 1031-1062.

Kaplan, Hasan (2018). "İki Şair Bir Şiir -II-", *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S. 63, ss. 19-33.

Karaca, Derya (2018). "Klasik Türk Şiirinde Şem Ve Pervane Kullanımları", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, C. 11, S. 61, ss. 129-146.

Kaya, B. Ali (2012). " *Necâtî Bey'in Şiir Anlayışı* ", Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi / The Journal of Turkish Cultural Studies, İstanbul-, s. 143-218.

Kaya, B. Ali (2006). "Necâtî Bey", *DİA*, C.32, ss. 477-478.

Kılıç, Filiz. "Âşık Çelebi – Meşâ'irü'ş-Şu'arâ", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59036,asik-celebi-mesairus-suarapdf.pdf?0, [Erişim Tarihi: 15.09.2021].

Köksal, M. Fatih. "Edirneli Nazmî -Mecma'u'n-nezâ'ir (İnceleme-Tenkitli Metin)", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56057,mecmaun-nezair-edirneli-nazmi-pdf.pdf?0, [Erişim Tarihi: 18.09.2021]

Pala, İskender (2014). "*Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*", İstanbul: Kapı Yayınları.

Püsküllüoğlu, Ali (2004). "*Türkçe Deyimler Sözlüğü*", Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Sehi Beg. "Heşt Bihişt", (Hazırlayanlar; Halûk İpekten, Günay Kut, Mustafa İsen, Hüseyin Ayan, Turgut Karabey), Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56165,hest-bihistpdf.pdf?0&_tag1=03EE5380B678F1063BF0A9ED54D2FA0DD771F0E5&crefer=9322A2DE045FF28E77A9391AE24B013CAD898255570D2BC5CE4B397132F937DE, [Erişim Tarihi: 15.09.2021].

Soysal, M. Orhan. (2002) "*Eski Türk Edebiyatı Metinleri*". İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sungurhan, Aysun. "Beyânî-Tezkiretü'ş-Şu'arâ", Kültür Bakanlığı E-Kitap, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55835,beyani-tezkiresipdf.pdf?0, Erişim Tarihi: 18.09.2021]

Şanlı, İsmet (2017). Necâtî Bey'in Yayımlanmamış Gazelleri, *Journal of Turkish Language and Literature,* Volume:3, Issue: 1, s. 267-281.

Tarlan, Ali Nihad (1992). " *Necâtî Beg Dîvânı*", Ankara: Akçağ Yayınları.

Tılfarlıoğlu, Musa (2016). "Edirneli Şevkinin Şiir Anlayışı", *Asia Minor Studies-Internatıonal Journal Of Socıal Scıences*, C. 4, S.7, ss. 223-239.

Yakar, İ. Halil (2010). Edirneli Şevkî Dîvânı, Konya: Palet Yay.

Yılmaz, Ozan (2015). "Necâtî Bey Dîvânı", Ankara: AKM Yayınları.

49. Klasik Türk şiirinde gönlün bir çocuk olarak ele alınışı: Tıfl-ı dil

Dilber YILDIZ[1]

APA: Yıldız, D. (2022). Klasik Türk şiirinde gönlün bir çocuk olarak ele alınışı: Tıfl-ı dil. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 836-856. DOI: 10.29000/rumelide.1222130.

Öz

Klasik Türk şiiri mazmunlar çevresinde oluşan bir geleneğe sahiptir. Şairler mazmun dediğimiz ortak köklerden beslenerek orijinal söyleyişler yakalama çabası içinde olmuşlardır. Klasik Türk şiirinde âşığın belirgin özellikleri bulunmaktadır. Ağlaması, inlemesi, sevgilinin kapısında kul köle olması ile daima aşkında sergilediği kararlılık ve sadakat bu özelliklerin başında gelir. Bazen parça bütün ilgisinden yararlanılarak gönlün âşık yerine kullanıldığı da görülmektedir. Sosyal hayattan beslenen divan şairleri toplumun önemli bir parçasını oluşturan çocuğu oldukça dikkatli bir şekilde gözlemlemişlerdir. Aile ve okul gibi sosyal çevre içindeki durumu; ağlaması, sevinmesi, korkması gibi ruhsal yapısı ile bebeklik, okul çağı gibi gelişimsel dönemleri şairlerin üzerinde durduğu konular olmuştur. Şiirlerde çocuğu bu özellikleri ile anarak farklı söyleyişler elde etmişlerdir. Klasik Türk edebiyatında gönlün bir çocuk olarak düşünüldüğü örnekler oldukça fazladır. Şairlere göre gönül, durmaz, uslanmaz, laf anlamaz, söz dinlemez, istediği şeyde diretir. Biçaredir ve sevgilinin yardımına muhtaçtır. Onun bir gülümsemesiyle mutlu olabileceği gibi eziyetleri karşısında durmadan ağlar ve inler. Bu özellikler bağlamında klasik şairler, gönül ile çocuk arasında benzerlik kurmuşlar ve "tıfl-ı dil", "dil tıflı" ya da gönül çocuğu gibi ifadelerle gönlü tanımlamışlardır. Çalışmada taranan divanlardan hareketle gönlün çocuğa teşbih edildiği örnek mahiyetindeki beyitler seçilmiştir. Bu beyitler çevresinde gönlün bir çocuk olarak ele alınırken hangi özellikleri düşünüldüğü, şairlerin bunları nasıl ifade ettiği üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Tıfl-ı dil, gönül, âşık, Klasik Türk şiiri.

The handling of the heart as a child in classical Turkish poetry: Tıfl-ı dil

Abstract

Classical Turkish poetry has a tradition formed around mazmuns. Poets have been in an effort to catch original utterances by feeding on common roots that we call mazmun. There are distinctive features of the minstrel in classical Turkish poetry. Crying, groaning, being a slave at the lover's door, the determination and loyalty that he always displays in his love are at the forefront of these features. Sometimes it is seen that the heart is used instead of the lover, by making use of the whole interest of the piece. Divan poets, fed by social life, observed the child, who is an important part of the society, very carefully. The situation in the social environment such as family and school; His spiritual structure such as crying, rejoicing, and fear, and developmental periods such as infancy and school age were the subjects that poets focused on. In the poems, they have obtained different utterances by commemorating the child with these features. There are many examples in classical Turkish literature where the heart is considered as a child. According to poets, the heart does not stop, does not settle, does not understand words, does not listen to words, insists on what it wants. He is desperate and in

[1] Arş. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Bitlis, Türkiye); Doktora öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı ABD, MUĞLA. daltin@beu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2887-9219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222130]

need of the help of his beloved. She can be happy with a smile of his, and she cries and groans in the face of her torment. In the context of these features, classical poets have established a similarity between the heart and the child and defined the heart with expressions such as "tıfl-ı dil", "dil tıflı" or the child of the heart. Based on the divans scanned in the study, exemplary couplets in which the heart is commemorated to the child were selected. In these couplets, it will be focused on which features of the heart are considered while being handled as a child, and how poets express them.

Keywords: Tıfl-ı dil, heart, lover, Classical Turkish poetry.

Giriş

Klasik Türk edebiyatında manzum veya mensur pek çok eserde çocukla ilgili özelliklere değinildiği dikkat çekmektedir. Çocuklar için yazılmış eserlerden "lisân-ı sıbyân" denilen çocuk diliyle yazılmış eserlere kadar farklı türlerde çocuk teması ele alınmıştır. Bunun yanında divan şairleri çocukla ilgili özellikleri çeşitli beyitlerde işleyerek farklı hayaller oluşturmuşlardır (Deniz, 2004:87-88). Ayrıca ana rahmine düşmesinden başlayarak yüz yaşına kadar insan ömrünün safhalar halinde işlendiği "yaş-namelerde" de çocuk ve çocukluk döneminin özelliklerini görmek mümkündür (Çelebioğlu, 1985: 151).

Divan şiirinde genellikle Arapça "tıfl" sözcüğüyle karşılanan çocuk, bazen sevgili olarak karşımıza çıkar bazen de bizzat âşığın kendisidir. Âşık, sürekli sevgilisinin merhametinden yoksun olduğu için kendisini yetim bir çocuk olarak görür (Aktaş, 2012:131). Çocuk aynı zamanda masumiyet demektir. Aklı tam manasıyla ermediğinden suçsuz ve günahsız bir masum olarak nitelendirilir. Klasik şiirde daha çok öksüz oluşu, bakıma muhtaç oluşu, müşfik bir anne ya da dadıya ihtiyaç duyması gibi vasıflarıyla ilişkilendirilmiştir.

Âşık, klasik şiirde sevgilisine ulaşamayan, bu yolda birçok cefa çeken biri olarak karşımıza çıkar. Aslında çabalarının, sitemlerinin ve bu ağlamalarının bir sonuç vermeyeceğini bilmesine rağmen asla vazgeçmez. Şairler âşığın içine düştüğü bu durumu bazen gönlü dışsallaştırma yoluna giderek bir mantığa bürümeye çalışmıştır. Bu amaçla gönül çocuğa teşbih edilerek hareketlerinin hoş görülmesine zemin hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında yüze yakın divan taranmış bunlar içerisinden gönlün tıfla yani çocuğa benzetildiği orijinal beyitlerden örnekler seçilerek şairlerin gönlü bir çocuk olarak ele alırken hangi özelliklerden yola çıktığı, bu hayalleri nasıl ifade ettikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Konu, tıfl-ı dilin "Ağlaması", "Korkması, kaçması ve korkusuz oluşu", "Pend/Öğüt verilmesi ve söz dinlemeyişi", "Yiyeceğe (ekmek, şeker, tatlı, senbûse, akide, şekerli leblebi, helva, yemiş, meyve, elmaya) mâyil oluşu", "Oyuna ve eğlenceye düşkün oluşu", "Uykuya düşkünlüğü", "Eğlenmesi, oyalanması, aldanması", "Başkaları tarafından kandırılması", "Öksüz ve yetim oluşu", "Dâyeye verilişi", "Mektebe ve üstada verilişi", "Cezalandırılması (kulağını burma, ayağından asma)", "Bayram ve bayramlıkla ilişkisi", "Peri görmesi", "Tezat davranışlar sergilemesi", "Söylememesi gereken şeyleri söylemesi", "Hazırcevap oluşu", "Taklit etmesi", "Masum oluşu", "Köle olarak alınıp satılması", "Pazarda satıcı olması", "Yabancıdan çekinmesi" şeklinde 22 başlık altında incelenmiştir.

Seçilen örnek beyitler etrafında gönlün tıfla teşbih olunmasının sebepleri şu şekilde gösterilebilir:

1. Ağlaması: Çocuklar konuşma yeteneğinin henüz gelişmemesi sebebiyle tüm ihtiyaçlarını ağlama yoluyla anlatmaya çalışırlar. Divan şiiri de âşık ile maşukun kavuşamaması çerçevesinde ağlamanın sıkça dile getirildiği bir saha olmuştur. Şairler ağlama özelliğinden yola çıkarak sıklıkla gönlü bir çocukla

ilişkilendirmektedir. Özellikle parça bütün ilgisinden faydalanarak mecaz-ı mürsel yapılır ve âşık/şair söz konusu edildiğinde gönül özne olarak kullanılır. Buna bağlı olarak âşığın çektiği acılar sonucu ağlaması gönle yüklenmiş ve bu davranışla çocuk arasında bir benzetme ilgisi kurulmuştur.

Süheylî sevgilinin güzellik unsurları karşısında acı çekip ağlamasını anlatırken çocuğa benzettiği gönül ile kendisi arasında ilişki kurmuştur. Ona göre dil tıflının ağlama sebebi sevgilinin kırmızı dudağını kıskanmasıdır. Ancak kendisini düşkün olarak nitelendiren şairin ağlama sebebi ise sevgilinin çene çukuru olarak ifade edilmektedir:

Agladan tıfl-ı dili reşk-i leb-i la'lündür
Lîk ben düşküne ol çâh-ı zekandür bâ'is
Süheylî G. 24/4 (Harmancı, 2017: 179)

Sevgilinin bir diğer güzellik unsuru ağzıdır. Şair gönlün sevgilinin hattında durup ağzı için ağlamasından söz ederken gönlü çimenler arasında yüzük kaybettiği için ağlayan bir çocuğa benzetmektedir:

Devr-i hattuñda dehânuñçün turup aglar gönül
Tıfldur kim yavu kılmış sebzede engüşterîn
Revânî K. 23/22 (Avşar, 2017: 134)

Âgâh ise gönül çocuğunun bir an mutlu olmadığını, daima üzüldüğünü anlatırken gönül ile Türk edebiyatında sevdiğine kavuşamayıp acılar çeken Ferhad'ın benzerliğinden yararlanmıştır. Ferhad sevdiği Şirin için dağları delmesiyle ünlüdür. Ayrıca divan şiirinde sevgilisine kavuşma uğrunda gerçekleşmesi imkânsız görünen işleri göze alan, fakat aşkının derin ıstırabı içinde vuslata eremeden ölen aşığın sembolü olmuştur. Efsaneye göre Bîsütûn dağını delerek uzaktaki otlaklardan Şirin'in bulunduğu yere süt akıtmak için kanal açmıştır (Kurnaz, 1995: 383). Çocuğun acıkınca ağlaması ve süt içmesi ile Ferhad'ın acılar çekmesi ve sevdiği için dağı delip kanal açarak süt akıtması durumları arasında ilişki kurulmuştur:

Bir nefes şâd olmadı tıfl-ı dil-i nâ-şâdımuz
Beslenilmiş cûy-ı şîr ile meger Ferhâdımuz
Âgâh G. 169/1 (Akpınar, 2017: 156)

Ayrıca gönül çocuğunun her zaman ağlıyor olmasının başka bir sebebi de âşığın gam ve kederden kurtulamayan kötü bahtıdır. Gam ve kederin bir sille gibi gönül çocuğunun kafasına vurması sonucu çocuğa benzetilen gönlün ağladığı ifade edilmektedir:

Çak böyle aglamazdı dem-â-dem bu tıfl-ı dil
Olmasa sille-i gam u endûh der-kafâ
Hâletî G. 10/9 (Kaya, 2017: 229)

Çocuğun ağlaması dünyaya gelmesi ile başlar. Yeni doğan bebeğin ağlamasını Sünbülzade Vehbî, hüsn-i talil sanatından faydalanarak dünyaya geldiğine pişman olmasına bağlar. Ayrıca şair, gönlü annesiz bir çocuğa teşbih ederek çaresizliğini vurgulamaktadır:

Tıfl-ı bî-dâye-yi dil giryesin artırmadadır
Âleme geldigine oldu peş-mân ağlar
Sünbülzâde Vehbî K. 44/2 (Yenikale, 2017: 201)

Ravzî'ye göre işveli bir güzelin elinde gönül çocuğu kaybolmuştur. Şair, gamı, sonsuz ve yakıcı oluşuyla bir çöle benzetmektedir. Âşığın ah ve feryatlar içinde olmasının sebebini işveli bir güzelin bu gam çölünde gönül tıflını kaybetmesi olarak görür:

Gam beyâbânında gönlüm tıflın idüp nâ-bedîd
Âh u feryâd itdüren ol şûh-ı ra'nâdur bana
Ravzî G. 21/3 (Aydemir, 2017: 143)

2. Korkması, kaçması ve korkusuz oluşu: Çocuklar dünyaya adapte olmaya çalışırken birçok korku ve kaygı geliştirebilmektedir. Bu korkular bazen yaşa ve duruma göre değişkenlik gösterse de çocukların korktuğu şeylerin başında bazı zararlı hayvanlar ile karanlık, yüksek ses gibi belirsiz ve ani durumlar gelir. Büyükler çocuğun bu zaafını bildiğinden çocukla şakalaşmak için ya da kendi üstünlüklerini kurmak amacıyla çocuğu korkutmak ister. Emrî bir beytinde sevgilinin saçını renk ve şekil bakımından yılana benzetir. Sevgili, yılana benzeyen saçını arkasından salıp "Arkamda yılan var!" diyerek gönül tıflını korkutmak istemiştir:

Salup gîsûsını ol la'li tiryâk arkası üzre
Gönül tıflını korkıtmış dimiş kim mâr arkamdur
Emrî G. 161/3 (Saraç, ty.: 93)

Revânî ise çocukların sarhoştan korkup kaçtığını ifade etmiştir. Gönül, sevgilinin baygın bakışlarından korksa buna şaşılmaz. Çünkü çocukların sarhoş görünce kaçması beklenen bir durumdur:

Çeşm-i mestünden göñül havf eyleyüp kaçsa nola
Tıfl olan cânâ kaçar her kanda görse ser-hoşı
Revânî G. 432/4 (Avşar, 2017: 430)

Hiç olmayacak şeylerden korkan çocukların bazen de fazla cesur ve korkusuz olmaları dikkat çekici bir durumdur. Gelibolulu Âlî, gönül tıflının korkusuz bir âşık olduğunu, dolayısıyla sevgilinin ayrılığı ateşinden korkmayacağını dile getirir:

Havf ider sanma begüm âteş-i hicrânundan
Sevdi dil tıflı seni ʿâşık-ı bî-bâkündür
Gelibolulu Mustafa Âlî G. 296/3 (Aksoyak, 2018: 650)

3. Pend/Öğüt verilmesi ve söz dinlemeyişi: Büyükler çocuğun işin sonunu kestiremeden hareket ettiğini görüp ona öğütler vermeye çalışır. Yaptığı yanlış davranışlar hakkında çocuğu uyarır. Ancak çocukların bir diğer özelliği ise söz dinlemeyip kendi bildiklerinde ısrarcı olmalarıdır. Büyüklerin bu ikazını ve öğüdünü dinlemeyerek başlarını sık sık belaya sokarlar.

Gelibolulu Ālî, eylemlerinin sonucundan bîhaber ve dolayısıyla öğüde ihtiyacı olması sebebiyle gönlü bir çocuğa benzetmiştir. Gönül tıflı, sevgilinin ağzı için devamlı âh edip ağlamaktadır. Bu şekilde ağlamaya devam ederse âşığı mahvedecektir. Şair, dil tıflına nasihat ederek bu felaketin önüne geçmeyi arzular:

Âh ider ağlar femünçün tıfl-ı dil pend it ana
Genc-i bâd-âverdümi yok yire ber-bâd itmesün
Gelibolulu Mustafa Âlî G. 1119/6 (Aksoyak, 2018: 1049)

Her ne kadar çocuğun yaptığı yanlışlardan döndürmek için çaba sarf edilse de bu uğraş genellikle başarısızlıkla sonuçlanır. Çünkü çocuklar kendi bildiğini okuma eğilimdedir. Edirneli Nazmî, çocuğun pendi tutmaması/öğüt kabul etmemesi durumunu, çocuğa teşbih ettiği gönül bağlamında sık sık dile getirmiştir. Ona göre gönül, havâyî, âvâre ve söz dinlemez bir çocuktur. Pend için ne söylenirse söylensin asla kulak asmaz:

Tıfl-ı dil oldı hevâyîlikle âvâre
Nazmiyâ tutmaz ebed pend iderem ben her çend
Edirneli Nazmî G. 1356/5 (Üst, 2018: 837)

Dil tıflı kim turmaz ider her dem hevâyîlikleri
Gûş eylemez hergiz sözüm ne söyler-isem pend içün
Edirneli Nazmî G. 4888/4 (Üst, 2018: 2613)

Zülfine tolaşma dildârun disem dil tıflına
Dinlemez ol asılası islemez aslâ beni
Edirneli Nazmî G. 6509/5 (Üst, 2018: 3458)

Behiştî de söz dinlemeyen gönül çocuğunu zabt etmek için çok çaba sarf ettiğinden bahseder. Fakat asla başarılı olamaz. Çünkü gördüğü her şeyi isteyen bir çocuğa benzetilen gönül, sevgilinin dudağı yasaklansa bu sefer de yanağı için tutturacaktır:

Lebünden men‘ idersem dil ‘izâruñ ârzû eyler
Hele ben zabta kâdir olmadum bu tıfl-ı meyyâli
Behiştî G. 552/6 (Aydemir, 2018: 414)

Benzer bir söyleyişle Hâletî de dil tıflının öğüde kulak vermemesinden şikâyetçidir. Söz dinlemeyen bu asi çocuğa ancak gam hocasının kulak bükmesi gerektir:

Tıfl-ı dil tutmaz kulagın pendüme ey Hâletî
Gûşmâl-i hâce-i gam ana olmışdur mahal
Hâletî G. 464/6 (Kaya, 2017: 411)

Edirneli Nazmî, isteklerinde aşırılığa kaçan dil tıflını zapt etmek için tehdit yolunu bile denemiştir. Yine de bir sonuç elde edemediği âşıkârdır:

Âhum gibi dil tıflı ‘aceb oldı hevâyî
Zabt idemezem iderem ol denlü ki tehdîd
Edirneli Nazmî G. 1257/3 (Üst, 2018: 787)

Dil çocuğuna öğüt vermenin işe yaramadığını gören şairlerin bazen de bu durumu kabullendiği görülür. Âşık, gönlün yaptığı işin yanlış olduğunu bilir, bundan vaz geçmezse kötü sonuçlarla karşılaşacağının farkındadır. Ancak aklı başında biri gönül çocuğuna ne kadar öğüt verirse versin onun vaz geçmeye niyeti de yoktur. Bu durum karşısında âşığa düşen, tıfla öğüt vermenin boş olduğunu düşünerek çaresizce kabullenmektir:

Düşdi çün ‘aşkuna kurtulmaga hod yok çâre
Pendi yok yire ider tıfl-ı dile pîr-i hıred
Edirneli Nazmî G. 1361/4 (Üst, 2018: 840)

Koşalı 'aşk-ıla baş oldı be-gâyet o baş
Pendün iy pîr hod tıfl-ı dile itmez eser
Edirneli Nazmî G. 2159/5 (Üst, 2018: 1223)

Başına buyruk hareketleri ile söz dinlemez, zapt edilmez, emre boyun eğmez mizaçtaki gönül çocuğu bazen de beklenenin aksine davranır. Bu durumu dile getiren Behiştî, gönül çocuğunun aslında emre itaat etmediğini ancak sevgilinin karşısında bu özelliği değişerek onun kulu olmayı dahi kabul ettiğini ifade eder:

Tıfl-ı dil emre mutî' olmaz idi şimdiye dek
Kûyuna saldum idi oldı kuluñ fermânum
Behiştî G. 356/3 (Aydemir, 2018: 303)

Benzer şekilde Edirneli Nazmî de gönül çocuğunun binlerce kez söylenen öğütleri tutmadığını fakat ne hikmettir ki sevgilinin zülfünün bir kıl ile onu bağladığını yani gönül çocuğunun bir kıl ile tutulup zapt edildiğini söyler:

Tıfl-ı dil tutmazdı şöyle ki bin kâl-ile pend
Âferîn zülfüne itdi anı bir kıl-ile bend
Edirneli Nazmî G. 1357/1 (Üst, 2018: 838)

4. Yiyeceğe (ekmek, şeker, tatlı, senbûse, akide, şekerli leblebi, helva, yemiş, meyve, elmaya) mâyil oluşu: Özellikle ağlayan çocukların eline çeşitli yiyecekler verilerek susmaları sağlanmaktadır. Çocuğun açlık sebebiyle ağlamasına en iyi çözüm eline bir parça ekmek vermek olmuştur. Bunun yanı sıra helva, şeker ve meyve gibi tatlı gıdalara karşı çocukların çok istekli oldukları bilinir. Şairler sevgilinin güzellik unsurları ile bu yiyecekler arasında ilişki kurmuşlar ve daima ağlayan dil tıflını avutmak için de bu gıdalara başvurmuşlardır.

Bâkî, sürekli ağlayan dil tıflının ağlama sebebini açlık ve yokluğa bağlamıştır. Çocukların açlıktan ağladığını söyleyen şair, dil tıflının elinde ekmek olsaydı bu şekilde ağlamayacağını düşünür:

Cû' u zillet derdidür etfâli giryân eyleyen
Aglamazdı tıfl-ı dil olsa elinde nân eger
Bakî K. 13/6 (Küçük, ty.:24)

Ekmek dışında şekerli ve tatlı yiyecekler çocuklar için aç olmasalar bile her zaman istenen gıdalar olmuştur. Revânî, sevgilinin dudağını tatlı olması nedeniyle şekere teşbih eder. Bunu gören gönül tıflının şekere benzeyen dudağa meyl etmesine şaşmamak gerektiğini söyler:

Leb-i şîrînüne gönlüm nice meyl eylemesün
Tıfl olan mâyil olur kanda ki görse şeker
Revânî K. 6/13 (Avşar, 2017: 76)

Benzer şekilde Edirneli Nazmî, her ikisinin de tatlı olmaları sebebiyle sevgilinin dudağı ile tatlı arasında ilişki kurmuş ve gönül tıflının tatlıya heves etmesinin alışılmış bir durum olduğunu dile getirmiştir:

Heves itse leb-i yâre nola dil
Meyl ider tatluya tıfl-ı ma'dûm

Edirneli Nazmî G. 4534/3 (Üst, 2018: 2428)

Başka bir beyitte sevgilinin dudağı ile şerbetli bir tatlı olan senbûse arasında benzetme ilgisi kurulmuştur. Şairlerin sık sık "sen bûse" ve "senbûse" kelimelerini cinaslı olarak kullandığı görülür. Edirneli Nazmî de çocukların senbuse tatlısı ile mutlu olduğundan yola çıkarak gönül tıflının sevgilinin tatlı dudağından gelecek bir buse ile şad olacağını vurgulamaktadır:

Yâd idersen bu gönül tıflını sen bûseyile
Şâd idersin anı ol şekkeri sen bûse ile
Edirneli Nazmî Matla 338 (Üst, 2018: 3766)

Nev'izâde Atâyî ise sevgilinin dudağını renk ve şekil açısından akide şekeri ile ilişkilendirmiştir. Çocuklar tarafından sevilen bir yiyecek olduğu anlaşılan bu şeker, tıfla benzetilen gönül tarafından arzu edilmektedir. Şair, deliye dönmüş âşıkların gönül tıflının sevgilinin akide şekerine benzeyen dudağına meyl etmesine şaşmamak gerektiğini belirtir:

Nola meyl eylese tıfl-ı dil-i 'uşşâk-ı şeydâsı
O yârün bir 'akîde-hâtem ancak la'l-i zîbâsı
Nev'izâde Atâyî G. 230/1 (Karaköse, 2017: 247)

Nazmî, gönlü kanaat etmeyip sürekli nefsinin isteklerine uygun hareket eden bir çocuk olarak algılamaktadır. Daima sevgiliyi isteyen gönül, bu haliyle adeta gönlü şeker leblebilerde kalmış bir çocuğa benzemektedir:

Kanâ'at itmeyüb Nazmî nefâyis istedükde dil
Döner şol tıfla ki;ola gönli şekker leblebilerde
Edirneli Nazmî G. 5462/5 (Üst, 2018: 2910)

Geçmişten günümüze kadar helva Türk mutfağında önemli bir yer işgal etmektedir. Bayramlar, düğünler ve ölümler gibi birlik beraberliğin gerekli olduğu ortamlarda yapılıp dağıtılması ile helvaya toplumsal bir işlev yüklenmiştir. Klasik Türk şiirinde de kendine yer bulan bu tatlı, sık sık sevgilinin dudağına teşbih olunur. Ayrıca çocukların sevdiği bir yiyecek olması sebebiyle dil tıflı ile de birlikte anılmıştır.

Âşığın gümüş gözyaşlarını sevgilinin şekere benzeyen dudağı için akıttığını gören Emrî, bu durumu çocuğun elindeki parayı helvaya vermesine benzetmektedir. Şair, bu beyitte leff ü neşr sanatı kullanarak güzel bir söylem yakalamıştır. Bir beyit içerisinde ilk mısradan sözcüklerin ikinci mısradaki kavramlarla olan benzerlik ya da zıtlık ilişkisine dayalı sanata leff ü neşr denir (Ünsal Topçu 2021: 86). Beyitte ilk mısradaki sim-i eşk, gönül, la'l-i şeker-sa ile ikinci mısradaki akça, tıfl ve helva kelimeleri anlam bakımından benzerlik gösterir. Çocuk, eline geçen parayı gerekli olup olmadığına bakmaksızın canının en çok istediği şeyi yani helvayı almak için kullanır. Âşık sevgili uğrunda canından bile vazgeçmiş, onun hiçbir varlığı kalmamıştır. En değerli şeyi durmadan akan, gümüşe benzeyen gözyaşlarıdır. Sahip olduğu bu tek varlığı da sevgilisinin helvaya benzeyen dudağı için sarf etmekten kaçınmaz:

Sîm-i eşkini gönül la'l-i şeker-sâya virür
Tıflun akça giricek destine halvâya virür
Emrî G. 143/1 (Saraç, ty.: 84)

Gelibolulu Âli ise dil tıflının helvaya düşkünlüğünü yiyeceği görüp almak için tutturan bir çocuk bağlamında dile getirmiştir. Sevgilinin helva gibi tatlı olan dudağını bir kere gören dil tıflı elbette imrenir ve almak için ağlayarak yürür:

Çünki gösterdün lebün halvâsını dil tıflına
Muttasıl ağlar yürür elbette oğlan imrenür
Gelibolulu Mustafa Âlî G. 466/4 (Aksoyak, 2018: 732)

Şair bir başka beytinde sevgiliyi cefa fidanına teşbih eder. Sevgilinin dudağı ise bu ağacın tatlı meyvesidir. Gönül çocuğu cefa fidanı olan sevgilinin dudağının tatlı meyvesine imrenmiş, o meyveden istemiştir. Sevgili bunu gördüğü halde görmezden gelip o meyveyi gönül çocuğuna vermez:

Bezl itmedün ey nahl-i cefâ görmeze urdun
Dil tıflı lebün mîvesine imrenigördi
Gelibolulu Mustafa Âlî G. 1371/4 (Aksoyak, 2018: 1165)

Cenâbî ise sevgilinin çene çukurunu şekil itiberıyla sîb'e yani elmaya teşbih etmiştir. Çocukların aklının her zaman yemişte olduğunu söyleyerek gönül çocuğunun sevgilinin elmaya benzeyen çene çukurunu istemesine şaşılmaması gerektiğini vurgular:

Gönlüm 'aceb mi sîb-i zenahdânun özlese
Her lahza tıfl-ı hâtırı zîrâ yemiştedür
Cenâbî G. 49/4 (Kesik, 2018: 56)

5. Oyuna ve eğlenceye düşkün oluşu: Çocuk her dönemde oyuna ve eğlenceye düşkün olmuştur. Klasik şairler de çocukla ilgili hayalleri kullanırken bunu gözden kaçırmamışlar ve çocuk ya da tıfl kelimesi ile çeşitli oyun, oyuncak ve eğlence unsurlarını birlikte kullanmışlardır.

Klasik Türk şiirinde oyun ve oyuncak, daha çok Farsça bâzîçe kelimesi ile karşılanmıştır. Cenâbî, bir beyitte sevgilinin yanağı mumuna yanmak için pervane olan gönlü, naz ile oyun oynayan bir çocuk olarak tasvir eder:

Yanmaga pervânedür şem'-i ruh-ı cânâna dil
Nâz ile bâzîçe eyler tıflveş dîvâne dil
Cenâbî G. 183/1 (Kesik, 2018: 143)

Çocuğu doğduğu andan itibaren en çok oyalayıp eğlendiren nesne beşiktir. Klasik Türk şiirinde "gehvâre" olarak karşımıza çıkan beşik, tıfla/çocuğa benzetilen gönül ile birlikte sıkça dile getirilmiştir. Nigârî, çocuğun beşikte sakinleşip avunduğunu dile getirmek için aklı verip aşkın gehvaresini aldığını, gönül tıflının sakinliğini bu şekilde sağladığını belirtmiştir:

Ârâm-ı tıfl-ı dile cânâne minnet eyle
Aklı virüp almışam 'aşkın gâhvâresin
Nigârî G. 548/3 (Bilgin, 2017: 324)

Salıncak, Osmanlı toplum hayatının en önemli neşe ve eğlence günleri olan bayramlar ile bayram yerlerinin başlıca eğlence ve oyun araçlarından biri olmuştur (Kaplan ve Poyraz 2010: 166-167). Edirneli Nazmî, şekli ve sallanması açısından salıncakla sevgilinin saçı arasındaki benzerlik ilişkisinden

yararlanmıştır. Divan şiirinde âşıkların gönülleri sevgilinin zülüflerine asılı olarak hayal edilir. Aşağıdaki beyitte bu hayale gönderme yapılarak gönlün sevgilinin güzellik meclisinde sevgilinin zülfüne düştüğü, bu sebeple de bayramda salıncağa binmiş bir çocuğa benzediği düşünülmüştür:

Dil meclis-i hüsninde ki;anun zülfine düşdi
San tıfldurur ‘ıydda salıncaga bindi
Edirneli Nazmî G. 6252/4 (Üst, 2018: 3320)

Benzer şekilde sevgilinin yüzünün yanına sarkan iki saçını, salıncağın iplerine teşbih eden şairin hayal dünyasında sevgili, güzelliğinin bayram yerinde gönül tıflına salıncak kurmuştur:

Cemâli ‘ıydgâhında temâşâ eylenüz yârün
Bu gönlüm tıflına kurmış iki zülfi salıncağı
Revânî G. 478/2 (Avşar, 2017: 456)

Dede Ömer Rûşenî de sevgilinin saçını salıncağın urganına benzetir. Dil tıflı, servi boylu sevgilinin zülüflerinin urganıyla güzellik bahçesinde salıncak kurup bu salıncakta sallanmaktadır:

Resen-i zülfüñi dil tıflı salıncah düzedüb
Salınur bâg-ı cemâlünde eyâ serv-i sehî
Dede Ömer Rûşenî G. 78/3 (Tavukçu, 2020: 186)

Çocuk oyunlarından bir diğeri ağaçtan ata binmektir. Bu oyunda 1.5-2 metre uzunluğundaki değnekler at kabul edilir. Çocuklar bunları bacaklarının arasına alarak biner ve kamçı olarak düşünülen kısa değneklerle ata vurarak koşarlar (Kaplan ve Poyraz 2010: 164-165). Ağaçtan at yapmak, Muhyî'ye ait bir beyitte dil tıflının oynadığı oyunlardan biri olarak zikredilmektedir. Şair sevgiliden cömertlik edip dil tıflına karşı tîrini atmasını ister. Çünkü çocuk olarak düşünülen gönlün ağaçtan at yapmak için bu oklar gereklidir:

Dil tıflına kerem kılup at karşu tîrüni
Ağaçdan at idinmek içün ol ana gerek
Muhyî G. 380/6 (Arslan, 2020: 389)

Saç, Klasik Türk şiirinde oldukça fazla kullanılmıştır. Âşıkların gönlü genellikle sevgilinin saçlarında asılı kalır. Şâhî, şekil olarak sevgilinin saçının kıvrımlarını bir çembere benzetmiştir. Çemberden geçmek tabiri cambazlara has üstün beceri gerektiren zor işleri başarabilmekten kinaye olarak zoru başarmak ve tecrübeli olmak anlamlarında kullanılmaktadır (Şentürk, 2017: 498). Âşığın gönül çocuğu sevgilinin saçının kıvrımları arasında kala kala ustalaşmıştır. Aynı zamanda saçın kıvrımları arasındaki haliyle sanki gösteri yapan cambazın çemberden geçme anını hatıra getirmektedir:

Tolaşaldan halka-i zülfüne cânâ tıfl-ı dil
Şöyle üstâd oldı kim nüh bâb-ı çenberden geçer
Şâhî G. 32/5 (Kılıç, 2018: 62)

Benzer bir hayal Hasan Ziyâî'nin bir beytinde görülür. Gönül çocuğu sevgilinin urgana benzeyen saçına yapışmıştır. Bunu görenler gönül tıflını urgana tutunmuş şekilde duran ip cambazına benzetmektedir:

Gönül tıflı yapışmış rîsmân-ı kâkül-i yâra
Görenler dir ki cân-bâz oglanı urgana sarmaşmış
Hasan Ziyâ'î G. 195/4 (Gürgendereli, 2017: 117)

Asıl adının Mehmet olduğu bilinen Edirneli Nazmî, bir beytinde âşığın gönlünü gemiye, sevgilinin yanağını da suya benzetir. Gönlün sevgilinin yanağına düşmesini anlatırken su üstünde gemi yüzdürerek oyun oynayan bir çocuk portresi çizmiştir:

Düşürdi dili 'ârızına âh Memicik
San tıfldur oynar su üstinde gemicik
Edirneli Nazmî Matla 213 (Üst, 2018: 3750)

Oyun ve oyuncağın yanı sıra bazı çocukların yaramazlık anlamında çeşitli oyunlar icat ettiği görülür. Yaramaz çocuk sınır tanımaz, durması gereken yeri bilmez ve sürekli yapmaması gereken eylemleri yapar. Buna örnek olarak Pertev bir beytinde gönlü, şahın dizine çıkan kötü huylu bir çocuk olarak tanımlar:

Tıflun hele benzer katı bed-hûsına gönlüm
İster ki o şâhuñ çıka zânûsına gönlüm
Pertev G. CCCLXIV/1 (Bektaş, 2017: 233)

Oyun ve eğlencenin dışında çocuklar gösterişli, parlak, renkli ya da ışık saçan nesnelere karşı ilgi duyarlar. Dikkatlerini çeken bu eşyalar çoğu zaman çocuğu avutmak, oyalamak ya da eğlendirmek için de kullanılmaktadır. Edirneli Nazmî, şevk, zevk ve sefa verdiği için sevgiliyi görmenin gönle hoş geldiğini vurguladığı beyitte leff ü neşr sanatından faydalanarak çocuğun da benzer şekilde süs ve ziynet görmekten hoşlandığını dile getirmiştir:

Şevk u zevk-ile safâdur dile dilber görmek
Hoş gelür tıfla belî zîb-ile zîver görmek
Edirneli Nazmî G. 3848/1 (Üst, 2018: 2086)

Klasik Türk şiirinde sevgili, uzun boyu ve nâz ile salınması açısından sık sık serve teşbih edilmektedir. Ravzî, gönlünün sürekli gönlü süsleyen o serve doğru aktığını söyler. Bu durumu ise çocuğun temaşaya mail olmasıyla açıklar. Çünkü güzel bir şeyi seyretmek çocuğa benzetilen gönlün mutlaka hoşuna gidecektir:

Gönlüm akar her dem ol serv-i dil-ârâdan yana
Mâ'il olur tıfl olan zîrâ temâşâdan yana
Ravzî G. 50/1 (Aydemir, 2017: 152)

6. Uykuya düşkünlüğü: Uyku, çocuğun gelişimsel ihtiyacının temelinde yer alır. Özellikle yeni doğan dönemindeki bir bebek günde 16-20 saatini uykuda geçirir. Klasik Türk şiirinde gönlün çocuğa teşbihi şairlerin çocuk-uyku arasındaki ilişkiden faydalanarak yeni hayaller oluşturmalarına zemin hazırlamıştır.

Bâkî sevgilinin saçı ve gözünün kara rengi ile gecenin kara oluşu arasındaki renk benzerliğinden yararlanır. Gönül, sevgilinin saçının ucundayken çeşmine meyl etmiştir. Bu durum akşam erkenden uykuya düşen çocuğun haliyle ilişkilendirilmiştir:

Ser-i zülfünde iken çeşmüne meyl itse gönül
Benzer ol tıfla varur evvel-i şebden hâba
Bâkî G. 436/2 (Küçük, ty.: 267)

Sevgilinin saçları kıvrım kıvrım oluşu ile bazen de şekil açısından yılana benzetilir. Pertev bir beytinde ağlayan gönül çocuğunu, engerek şekilli zülf yılanının panzehri ile sersem edip sine kundağında uyuttuğunu ifade etmiştir. Burada sine kundağa benzetilerek gönül kundakta uyuyan bir çocuk olarak hayal edilmiştir:

İdüp tiryâk-ı mâr-ı zülf-i ef'î-rengile bî-hûş
Kımât-ı sînede tıfl-ı dil-i zârı uyutdum tut
Pertev G. XLV/2 (Bektaş, 2017: 63)

Klasik şiirde uyku daha çok gaflet kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Çevrede olup bitenin farkında olmama, bilgisizlik gibi durumlara sebebiyet vermesi açısından gaflet ve uyku arasında anlamsal bir alaka kurulmuştur. Çocuk için uyku en önemli ihtiyaçtır. Uykusuz kaldığı dönemde huzursuz olacak, rahat edemeyecektir. Âgâh, nefsi isteklerle dolu gönlün gafletle teskin olduğunu söylerken çocuğun rahat ve huzurunun ancak uykuda mümkün olduğu gerçeğinden faydalanır:

Yine gafletle dil-i pür-heves olur teskîn
Tıflun âsâyişi var ise eger hˇâbdadur
Âgâh G. 61/4 (Akpınar, 2017: 90)

Gehvare yani beşik çocuğun uyuması için kullanılan bir düzenektir. Sallanma özelliği ile çocuğun uykuya dalması sağlanır. Pertev, beşiğin sallanması ve sabit olmaması ile yıkık ve vîran meskenlerin sallanması ve muhkem olmaması arasında benzerlik kurmuştur. Gönül çocuğuna "beşiği sallananlar uyumaz." dememek gerektiğini söyler. Çünkü vîran olmuş evlerde oturanlar bundan korkarlar:

Dime tıfl-ı dile gehvâresi cünbân uyumaz
Havf ider sâkin-i kâşâne-i vîrân uyumâz
Pertev CCXX/1 (Bektaş, 2017: 156)

7. Eğlenmesi, oyalanması, aldanması: Çocuklar kendi kendilerine uzun süre vakit geçiremeyecekleri için birilerinin veya bir eşyanın onları oyalayıp eğlemesi gerekmektedir. Beyânî gönül çocuğunu gece gündüz eğleyen gül yanaklı bir sevgiliye sahip olduğunu söylemektedir:

Tıfl-ı dil derler gül-i bî-hâra 'âşık olmışuz
Rûz u şeb egler bizi ol gül-'izâra mâliküz
Beyânî G. 348/7 (Başpınar, ty.: 277)

Edirneli Nazmî'ye göre dil tıflını eğleyen şey, hüma gölgeli hevayi bir güvercine benzetilen sevgilinin saçının hayalidir:

Hümâ-sâye hevâyî bir kebûter yirine her dem
Bu dil tıflını egler şol hayâl-i zülfi dildârun
Edirneli Nazmî G. 3497/2 (Üst, 2018: 1910)

Diğer bir şaire göre gönül tıflı sevgilinin gamıyla uzun zamandır yokluk şehrine azmeder. Bu sebepten ağlayan gönül çocuğunu sadece sevgilinin lutfunun ümidi eğlemektedir:

Gamından niçe demlerdür ider şehr-i ʻadem ʻazmin
Ümîd-i lutfun egler serverâ tıfl-ı dil-i zârı
Nev'izâde Atâyî K. 5/54 (Karaköse, 2017: 44)

Çocukların ağlamaması, güzel vakit geçirmesi için oyuncaklardan istifade edilir. Top en bilindik oyuncaklardandır. Sevgilinin çene çukurunu topa benzeten Hâletî, tıfl-ı dili aldatan, oyalayan şeyin sevgilinin topa benzeyen çene çukuru olduğunu belirtir:

Aldayan tıfl-ı dili tôb-ı zenahdânundur
Çâk iden ʻaklumı ol gamze-i berrânundur
Hâletî Matla 114 (Kaya, 2017: 597)

8. Başkaları tarafından kandırılması: Çocukları kandırmanın en basit yolu ya bir yiyecek teklif etmek ya da ilgisini çekecek bir oyuncak sunmaktır. Hasan Ziyâ'î, sevgilinin gönül aldatıcı oluşundan bahseder. Helvaya benzeyen dudağını göstererek dil tıflını kandırıp almıştır:

Aldı dil tıflın dudagın gösterüp ol dil-firîb
Yohsa oglancugı aldar bilmezin helvâ ile
Hasan Ziyâ'î G. 400/2 (Gürgendereli, 2017: 194)

Başka bir şair, gönlün sevgilinin şekere benzeyen dudaklarına el uzatmasının sebebini, sevgilinin misk kokulu saçının şeker kırıntısıyla çocuğu aldatmasına bağlar:

Laʿline el sundugı her dem budur dil tıflını
Hurde-i şekkerle aldar kâkül-i müşkin-i dôst
Tâcizâde Cafer Çelebi K. 13/9 (Erünsal, 2018: 161)

Pertev ise "Ben böyle yalanlarla filanlarla dil tıflını oyalayayım mı ne dersin?"derken gönlü oyalamayı çocuğu kandırmaya benzeterek sevgiliye sitemini belli etmektedir:

Ben böyle yalanlarla filanlarla efendim
Tıfl-ı dili dahi oyalayum mı ne dirsin
Pertev G. CDXXIX/2 (Bektaş, 2017: 269)

9. Öksüz ve yetim oluşu: Sözlükte öksüz kelimesi, "Anası veya hem anası hem babası ölmüş olan"; yetim ise "*babası ölmüş olan, babasız*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 1842, 2584). Genellikle öksüz ve yetim kelimelerinin birbiri yerine kullanıldığı da görülmektedir. Şairler beyitlerde mahzun oluşu, yalnız kalması gibi özelikleri etrafında tıfla teşbih ettikleri gönle aynı zamanda öksüz ve yetim olma özelliği atfetmişlerdir.

Klasik şiirde yetim çocuğun durumu; yüzünün hiç gülmemesi, daima ağlaması, bayramlarda hüzünlenmesi, annesinin etekleri dibinden ayrılmaması, aile terbiyesinden mahrum kalması, elde ettiği bir şeyi kaybetme korkusuyla koynunda saklaması, itilip kakılması, zulüm görmesi, maddi ve manevi sıkıntılar çekmesi, toprak içinde yatması, dilenmesi, dini açıdan yetim malı yemenin haram oluşu,

yetimlere merhamet etme, zekât verme; sosyal açıdan ise evlat edinilmesi, sütanneye verilmesi gibi özellikleri ile yer bulmaktadır (Deniz, 2004: 5-102).

Yetim çocuğun ihtiyaçları karşılanmak ve terbiye edilmek üzere dadıya verilmesi âdetine göndermede bulunan Bosnalı Sâbit, neşe dadısının yetim kalan gönül çocuğunu iki eliyle bağrına basıp kucaklamasını istemektedir:

Tıfl-ı dil-i yetîmi dü-dest-i kabûl ile
Alsa n'olur hızânesine dâye-i neşât
Bosnalı Sâbit G. 182/4 (Aydın, 2019: 146)

Öksüz ve yetim olan çocuklar diğer çocuklar gibi isteklerine rahat bir şekilde ulaşamazlar. Behiştî, bir beytinde yetim çocuğun isteğine ulaşamaması durumu ile âşığın sevgiliye erişememesi arasındaki benzerlik ilişkisinden faydalanmaktadır. Böylece sevgilinin çenesini topa teşbih ederek yetim gönül çocuğunun onu görüp can attığını söyler. Sevgili ise o kadar ulaşılmazdır ki âşığın böyle bir arzuda olması dahi küstahlık olarak görülür. Ancak şair "Çocuk nerde olsa çocukluk yapar." diyerek hoş görülmeyi umar:

Dil yetîmi zenahun topına cân atdı görüp
Tıfl olan kanda ise eyler imiş oğlanlık
Behiştî 258/3 (Aydemir, 2018: 247)

10. Dâyeye verilişi: Pala, dâyeyi; sütanne, dadı anlamında bir tâbir olarak tanımlarken, dîvan edebiyatında dâyenin özelliğinin çocuğu naz ve niyaz ile büyütmesi olduğunu ifade etmiştir (Pala 2011: 108). Çocuğun yetiştirilip terbiye edilmesi bazen de emzirilmesi için dayeye başvurulmuştur. Özellikle annesi olmayan bebekler için bu oldukça önemli bir durumdur.

Nehcî, tıfla benzettiği gönlün yardıma muhtaç olduğunu vurgular. Aşk zeminine ağlayan dil tıflı ayak bastığında (doğduğunda) yardımsız ayağa kalktığının sanılmamasını, gam dâyesinin onu alıp yürüttüğünü ifade eder:

Zemîn-i ʿışka kim tıfl-ı dil-i nâ-şâd ayak basdı
Yürütdi dâye-yi gam sanma bî-imdâd ayak basdı
Nehcî G. 378/1 (Aslan, 2017: 288)

Şarap, Klasik Türk şiirinde gerçek ya da mecaz birçok kullanım alanı bulmuştur. Üzümün kızı anlamında "bintü'l-ineb" olarak bahsedilen mey, Pertev'in bir beytinde gönül tıflının uğraştığı, daima meşgul olduğu bir nesne konumundadır. Şaire göre tıfl-ı dilin şarap ile meşgul olmasına şaşmamak gerekir, çünkü yetişkinliğe erişmemiş çocukların yetişmesi için dâyeye ihtiyaç vardır:

Bintü'l-'inebe tıfl-ı dilün şuglı âbes mi
Nâ-rüstelerün perverişi dâyesüz olmaz
Pertev CCXXII/4 (Bektaş, 2017: 157)

Kundak yapmak, özellikle küçük bebeklerin ellerini ve ayaklarını oynatıp uykudan kendini uyandırmaması ya da eliyle yüzünü gözünü çizip zarar vermemesi için önlem amacıyla yapılan bir uygulamadır. Sâkıb, vehmi yani kuruntuyu ten beşiğindeki dil tıflının kundağını sağlam bir şekilde saran

dâyeye teşbih eder. Eğer vehm dâyesi kundağı böyle sıkı sarmasaydı tıfl-ı dil beşiğinde el ve ayaklarını oynatırdı:

Tıfl-ı dil gehvâre-i tende iderdi dest ü pâ
Dâye-i vehm itmeseydi gerdiş-i muhkem kımât
Sâkıb K. 95/9 (Arı, 2018: 444)

Dâyeden beklenen özellik şefkatli olmasıdır. Ancak şefkatli bir dadı olabileceği gibi zalim olanlara da rastlamak mümkündür. Bu, çocuğun şansı ya da şanssızlığı olarak düşünülebilir. Nedîm, kıt'asında dil tıflının zalim bir dâyeye rastladığından dolayı üzüntüsünü dile getirir. Ne yazık ki bu felek dâyesi, tıfl-ı dile zulm etmiştir. Şair, "O merhametsizden bizim hakkımızı almadılar!" diyerek feleğe sitemini bir çocuk –dâye ilişkisi içerisinde dile getirmektedir:

Zulm etdi hayf tıfl-ı dile dâye-i felek
Ol bed-mihrden almadılar dâdımız bizim
Nedîm Kıt'a 74/1 (Macit, 2017: 162)

11. Mektebe ve üstada verilişi: Çocuğun yetişmesinde önemli merhalelerden biri eğitim hayatıdır. Çocuk uygun yaşa gelir gelmez mektebe verilir. Başta dini bilgiler olmak üzere çeşitli konularda dersler alması sağlanır. Dursun Ali Tökel'in verdiği bilgiye göre aşk mesnevilerinde ve halk hikâyelerinde kahramanın en önemli özelliklerinden biri iyi bir eğitim almasıdır. Kahraman 7 yaşına gelince mutlaka mektebe gönderilir. Bu eğitim genellikle Kur'an ile başlamaktadır. Eski çağlarda çocuk eğitiminde ezberin de önemli bir yeri vardır. Çocuğun ilerleyen dönemlerde Kur'an'ı ezberlemesi beklenir (Tökel, 2005: 80-83).

Klasik Türk şiirinde gönlün çocuğa benzetildiği örneklerin bazısında da gönül çocuğunun üstada verilmesi, ayet ve Kur'an okuması ya da ezberlemesi, mektebe başlaması gibi konulara yer verilmiştir. Genellikle bu hayalde mekteb, aşk mektebidir. Âşık, aşk mektebine girip aşk hocasından ders öğrenir. Öğrendiği ders olan Kur'an ya da çeşitli ayetler ise sevgilinin ayva tüyleri, dudağı gibi güzellik unsurlarıdır.

Yâver, cihanın çocukları mektebe giderken dil tıflının sevgiliye, bülbül yavrularının da gülistana gönderildiğini söyleyerek çocukların genel olarak bir mektebe ya da üstada verilmesi âdetine gönderme yapmıştır:

Etfâl-i cihân mektebe dil tıflı o şûha
Bülbül-beçeler dahı gülistâna virilmiş
Yâver G. 85/2 (Üstüner, 2017: 88)

Nehcî ise bir beytinde dil tıflının sürekli aşk mektebine girip üstad önünde ebced heceleyip çıktığından bahseder:

Dil tıflı turma mekteb-i ʿışka girer çıkar
Üstād önünde ebcedini heceler çıkar
Nehcî G. 168/1 (Aslan, 2017: 168)

Çocukların mektebe başlaması, ebced hecelemesi, bazı ayetleri ezberlemesi eğitimin başlarını teşkil eder. Behişî, dil tıflının çocukken mollaya ezberini verip başarılı olduktan sonra kademe atlayarak müderris seviyesine gelebileceğini ifade etmiştir:

Bir tıflı iken mekteb-i ‘ışkun dil-i ‘âşık
Mollâya sebak virse olur nice müderris
Behiştî G. 213/2 (Aydemir, 2018: 221)

Şâhî ise tıfl-ı dili, sevgilinin güzellik mektebinde aşk kitabını okuyan bir öğrenciye benzetmiştir. O kadar okuyup sindirmiştir ki sonrasında aşk kitabına bakmadan ezberden söylemektedir:

Mekteb-i hüsnünde dil tıflı kitâb-ı ‘ışkını
Şöyle hıfz itmiş durur kim şimdi ezberden geçer
Şâhî G. 32/4 (Kılıç, 2018: 62)

Pertev, dil tıflının seller gibi gözyaşı akıtarak sevgilinin güzellik mushafını okuduğunu söyler. Burada da sel gibi akan gözyaşları ile sular seller gibi ezberden okumak arasında bir ilişki kurulduğu göze çarpar:

Eşk-i çeşmin tıfl-ı dil rîzân idüp cûlar gibi
Ez-berinden mushaf-ı hüsnün okur sular gibi
Pertev G. DXIV/1 (Bektaş, 2017: 314)

Eskiden okuyanların anlaması için kitap kenarlarına açıklama yazıları yani şerhler yazılması gelenektir. Tıfl-ı dil sevgilinin güzellik kitabını anlasın diye sevgilinin yan bakış kalemi âşığın sinesinde şerhler yazmıştır:

Tıfl-ı dil hüsnün kitâbın anlamagıçün temâm
Kilk-i gamzen safha-ı sînemde yazmışdur şürûh
Behiştî G. 70/4 (Aydemir, 2018: 141)

Öğrenci olarak mektebe verilmesinin yanı sıra bazen de tıfl-ı dilin yaratılıştan kabiliyetli olmasıyla mektebe lüzum kalmadan öğrenmesi gerekeni hızlı bir şekilde öğrendiği görülür. Süheylî dünya çocukları için mektep icat olunmadan tıfl-ı dilin sevgilinin kevser dudağının ayetini ezberden okuduğunu söyler:

Okurdı tıfl-ı dil kevser lebün âyâtını ezber
Dahı feth olmadın etfâl-i dehre dilberâ mekteb
Süheylî G. 24/3 (Harmancı, 2017: 172)

Aşk konusunda tıfl-ı dil o kadar yeteneklidir ki çoğu zaman şairler onu ünlü âşıklarla ya da alanında yetkin üstadlarla kıyaslayarak tıfl-ı dili onlardan daha üstün tutmuşlardır. Dil tıflı, cünûn (delilik) bakımından Kays ile kıyaslandığında “mecnun” olarak bilinen Kays daha akıllı bulunacaktır. Aynı şekilde tıfl-ı dil, mekteb-i hikmette alanın ünlü filozofu Felatun’u bile geride bırakır:

Dil tıflı cünûn fennini görmişdür ey Kays
Bu ‘aklun ile sen ana üstâd olamazsın
Hâletî G. 680/2 (Kaya, 2017: 496)

Tıfl-ı dile şâkird olamaz gelse Felâtun
Bu mekteb-i hikmetde olur nev-heves-i ʿışk
Nehcî G. 236/4 (Aslan, 2017: 208)

Bazen de çocuğun uslanması için mektebe verildiği görülür. Edirneli Nazmî bu anlayışı tıfl-ı dil aşk üstadına verilmeseydi onu zabt etmenin mümkün olmayacağı şeklinde dile getirmiştir:

Aşk üstâdına virilmese ger tıfl dili
Hîç mümkin mi olurdı kim olaydı mazbût
Edirneli Nazmî G. 3077/3 (Üst, 2018: 1676)

12. Cezalandırılması (kulağını burma, ayağından asma): Eski dönemlerde çocuk yetiştirme konusunda cezanın önemli bir yeri olduğu fikri oldukça yaygındır. Modern eğitim anlayışıyla bu uygulama ortadan kalkmış olsa da klasik şairler çocuğa benzettikleri gönle bazı cezalar vererek onu terbiye etmeye çalışmışlardır.

Beyânî, hevâyî olarak nitelendirilen tıfl-ı dili uslandırmak amacıyla cezaya başvurmaktadır. Üstadın çocuğun hevaya meyl ettiğini anlaması üzerine ceza olarak tıfl-ı dilin kulağını biraz burduğunu ifade etmiştir:

Hevâya meylini derk etdi üstâd
Biraz tıfl-ı dilün burdı kulağın
Beyânî G. 600/5 (Başpınar, ty.: 424)

Behiştî gönlün başına işler açtığından olacak ki dil tıflını bulursa ayağından asmak düşüncesiyle can riştesi elinde hazır olarak gezmektedir:

Ger bulursam ayagından asmaga dil tıflını
Rişte-i cân elde bir hâzır kemendümdür benüm
Behiştî G. 316/4 (Aydemir, 2018: 280)

Âşıkların gönülleri daima sevgilinin zülfüne ya da kâkülüne dolaşır. Şair bu hayal ile gönlün asılmadan uslanıp akıllanmayacağına vurgu yapmaktadır:

Kâkülüne tolaşur tıfl-ı dil ikide bir
Uslanımadı cânâ ol asılacag aslâ
Edirneli Nazmî G. 659/4 (Üst, 2018: 467)

Benzer şekilde sevgilinin saçını urgana benzeten Edirneli Nazmî'ye göre tıfl-ı dil sevgilinin zülfüne yüz sürme cesareti gösterdiğinden asılması gerekir. Bunu bile bile yüz sürdüğü için de urganını sürüyerek yanında taşır:

Bir asılacakdur urganın sürer
Zülf-i yâre tıfl-ı dil kim yüz sürer
Edirneli Nazmî G. 2100/2 (Üst, 2018: 1196)

13. Bayram ve bayramlıkla ilişkisi: Bayramlar özellikle çocuklar için büyük anlam taşımaktadır. Bayram günleri güzel ve yeni elbiseler giyip kendilerine ikram edilen tatlı ve diğer yiyecekleri yer,

bayram günlerinde kurulan eğlence yerlerinde doyasıya eğlenirler. Bu sebeple bayramın gelmesine en çok sevinen çocuklardır. Klasik şiirde bayramlar çocukla ilişkilendirildiği gibi bayramın habercisi olan bayram hilali de sıkça söz konusu edilir.

Behiştî, tıfl-ı dilin sevgilinin hilale benzeyen kaşını görünce kavuşma bayramının alameti olduğunu sanarak çok sevindiğini ifade etmiştir:

Tıfl-ı dil hoş sevinür yohsa hilâlüñ göricek
Vuslatun ʻîdine bir hayr ʻalâmet mi kopar
Behiştî G. 87/4 (Aydemir, 2018: 151)

Tâcizâde Cafer Çelebi sevgilinin yüzü ile ay arasındaki benzerlik ilişkisinden faydalanarak gönlü, ayı gözlemleyerek bayramın gelişini bekleyen çocuğa benzetmiştir. Gönül, sevgilinin âlemi aydınlatan cemalini izlemeyi arzu etse buna şaşılmaz. Çünkü tıfl bayramın gelişini gözler:

Dil cemâl-i ʿâlem-efrûzuñ temâşâ kılmağı
Ârzû itse ʿaceb mi tıfl olur cûyâ-yı ʿid
Tâcizâde Cafer Çelebi K. 15/32 (Erünsal, 2018: 183)

Bayramlar diğer yandan çocuklar için hediye ve bayramlık demektir. Gelibolulu Mustafa Âlî bayramda çocuğun durumunu anlatırken sevgilinin bir bakışının bayram hediyesi, bir merhabasının da dil tıflı için bayramlık gibi olduğunu ifade eder:

Îd oldı senden bir nazar ʿayn-ı ʿatâdur sevdügüm
Dil tıflınun bayramlığı bir merhabâdur sevdügüm
Gelibolulu Mustafa Âlî G. 913/1 (Aksoyak, 2018: 949)

Bayramlığı olmayan çocuk ise daima acınası bir halde görülür. Nev'îzâde Atayi, yare kavuşma arzusuna erişemeyen talihsiz gönlü bayramda bayramlığı olmayan çocuğa benzetir:

Vasl-ı yârün çekilüp ʻıydda nâ-kâmlığı
Döndi ol tıfla gönül olmaya bayrâmlığı
Nev'îzâde Atayi G. 255/1 (Karaköse, 2017: 259)

14. Peri görmesi: Cin, peri gibi metafizik olayların çocuklara göründüğü konusunda çeşitli inanışlar mevcuttur. Gönül kadehte o ay yüzlü sevgilinin yanağını görse buna şaşılmaz. Nitekim çocuğa şişede peri görünür derler:

Sâgarda görse dil nola ruhsârın ol mehün
Dirler ki tıfla zâhir olur şîşede perî
Nev'îzâde Atayi G. 241/2 (Karaköse, 2017: 252)

Benzer şekilde Kâmî de çocuğa su içinde perilerin görüneceği inanışına gönderme yapmıştır. Pınar ve çeşme başları perilerin uğrak yeri olduğu inancından yola çıkan şair, su âlemi gönül tıflının baktığı yer olursa periler içinde o huri yüzlü sevgilinin gelip görüneceğini ifade eder:

Olursa tıfl-ı dilüñ nazragâhı ʻâlem-i âb
Perîler içre o hûrî-likâ gelür görinür

Kâmî G. 80/3 (Yazıcı, 2017: 210)

15. Tezat davranışlar sergilemesi: Çocuk bazen isteklerinde kararlılık göstermez. Bir şeyi isterken aynı anda nefret de edebilir. Bu gibi tezat davranışlar göstermesi Klasik Türk şiirine konu olmuştur.

Kâmî gönlün hem o afet gibi olan sevgiliyle birlikte salınmak istediğini hem de ağladığını söyler. Bu haliyle tıfl-ı dili hem beşik isteyip hem de istemeyen çocuğa benzetmiştir:

Hem salınmak ister ol âfetle hem giryân olur
Tıfl-ı dil gûyâ ki hem gehvâre ister istemez
Kâmî G. 92/3 (Yazıcı, 2017: 217)

Şair aşağıdaki beytinde ise sevgi ve muhabbetin farklı, kendine özgü başka bir durum olduğunu, bu sebeple de gönül çocuğunun belki şaşkınlık ve tereddütle sevgiliye kavuşmayı hem isteyip hem de istemediğini anlatır:

Mihr ü mahabbet özge temâşâ ki tıfl-ı dil
İster ki vasl yâra hem olsun hem olmasun
Kâmî G. 162/4 (Yazıcı, 2017: 252)

16. Söylememesi gereken şeyleri söylemesi: Çocuklar sır saklamayı bilmez. Bildikleri her şeyi söylemeleriyle tanınırlar. Bu durumun bilgi almak isteyen kişilerce kullanıldığı olur. Nailî-i Kadîm bir beytinde çocuğa bir konuyu açarak bildiklerini söyletmeyi, "Aşk sırrını saklamak mümkündür demekle malumatlı dil çocuğunu söyletmeye mi çalışıyorsun?" diyerek dile getirir:

Ketm-i râz-ı ʿışk mümkindür demekden Nâʾilî
Hˇâhişün tıfl-ı dil-i âgâhı söyletmek midür
Nâilî-i Kadîm G. 100/7 (İpekten, 2019: 350)

17. Hazırcevap oluşu: Bir beyitte çocuğun hazırcevap oluşu söz konusu edilmiştir. Âgâh'ın mihnet köşesinde dert ortağı ve arkadaşı, hazırcevap çocuğu olarak nitelendirdiği gönüldür:

Künc-i mihnetde hem-dem-i Âgâh
Tıfl-ı hâzır-cevâb yaʿni dil
Âgâh G. 242/5 (Akpınar, 2017: 203)

18. Taklit etmesi: Çocuklar için en etkili öğrenme yolu taklittir**.** Nehcî de gönlünün sevgilinin hattının örneğini gözünden can sayfasına yazdığını söyler. Çünkü hat öğrenmeye çalışan gönül çocuğunun işi hocasını taklit etmektir:

Hattun misâlin dîdeden can levhine yazdı gönül
Tıfl-ı hat-âmûzun işi taklîddür üstadına
Nehcî G. 366/3 (Aslan, 2017: 282)

19. Masum oluşu: Çocuklar günahsız ve masum şeklinde tabir edilir. Bu nedenle onlara kötülük yapmak daha büyük suç şeklinde düşünülür. Gam okunun dil çocuğunun gönlüne dokunduğunu gören şair, niçin bu masum çocuğun kanına girildiğini sorgulamaktadır:

Niçün ey tîr-i gam dil tıflınun gönlüne tokundun
Günâhı neydi kim kanına girdün sen bu ma'sûmun
Behiştî G. 277/4 (Aydemir, 2018: 257)

20. Köle olarak alınıp satılması: Kölelik müessesi çok eskilere dayanmakla birlikte özellikle çocuk yaştaki kölelerin köle pazarlarında alınıp satıldığı bilinir. Köle, efendisinin malı sayıldığı için azad etmek, almak veya satmak tamamen bu efendinin tercihine bağlıdır. Âgâh sevgiliyi efendiye benzetmiş gönlü ise onun kölesi konumundaki bir çocuğa teşbih etmiştir. Dolayısıyla şair, gönlü o efendiye verdiğini fakat alıp satmak ya da acıyıp azad etmek tercihine karışmadığını vurgular:

Virdüm o şûha tıfl-ı dili lîk bilmezem
Âzâd ider terahhum idüp yâ alur satar
Âgâh G. 76/3 (Akpınar, 2017: 99)

21. Pazarda satıcı olması: Osmanlı döneminde çocukların pazarda koku ve çiçek gibi nesneleri tablalara koyup gezdirmek suretiyle seyyar satıcı olarak çalıştıkları olmuştur. Hasan Ziyâ'î sevgilinin mis kokulu saçlarını reyhan ile ilişkilendirerek gönlü ise pazarda reyhan gezdiren bir çocuğa benzetmiştir:

Çârsû-yı ʿaşkda zülfün hayâliyle gönül
Tıfldur gûyâ girüp bâzâra reyhân gezdürür
Hasan Ziyâ'î G. 79/2 (Gürgendereli, 2017: 74)

22. Yabancıdan çekinmesi: Çocuklar için yabancılar korkulacak kişiler olarak düşünülür. Kolay kolay tanımadığı kişilerle yakınlık kurmazlar. Edirneli Nazmî bu özellikten yola çıkarak çocuğa benzettiği gönlün hiç akıl aynasına nazar kılmadığını, onu yabancı olarak düşünüp aşinalık göstermediğini ifade eder:

Eylemez âyîne-i 'akla nazar dil tıflı hîç
Âşinâlık sûretin göstermez ol bigâneye
Edirneli Nazmî G. 5747/4 (Üst, 2018: 3057)

Sonuç

Klasik Türk şiirinde en çok işlenen konunun aşk olması sebebiyle gönle oldukça fazla önem verilmiştir. Öyle ki şair ya da âşık var olma sebebini gönle bağlar. Bu nedenle dil ya da gönül kelimesi tek başına âşığı karşılamaya yeter. En belirgin özelliği sevgiliye duyduğu aşkı olan âşığın, içine düştüğü müşkül hallerin de tek müsebbibi gönüldür.

Klasik Türk şiirinde bu kadar önemli bir yer teşkil eden gönlü şairler farklı hayal ve teşbihler içinde kullanarak ifadelerini zenginleştirmişlerdir. Bu kullanımlardan biri de gönlün tıfla yani çocuğa teşbihidir. Şair "tıfl-ı dil", "dil tıflı" veya "gönül çocuğu" gibi tabirlerle çocuklardaki fiziki, biyolojik, psikolojik birçok özelliği gönle yüklemiştir. Bu tür bir benzetme ilişkisiyle âşık genellikle hareketlerinin hoş görülmesini bekler, sevgili tarafından acınıp avutulmayı umar.

Bu çalışma sayesinde Klasik Türk şiirinin toplumla ne kadar iç içe olduğu, şairlerin nasıl iyi birer gözlemci oldukları bir kez daha gözler önüne serilmiş olacaktır. Şairler, çocuğun doğumu ile birlikte ağlaması, bakıma muhtaç olması, zamanının büyük kısmını uykuda geçirmesi, süt içmesi gibi bebeklik özelliklerine; çocukluk çağında korkması, söylememesi geren şeyleri söylemesi, hazırcevap oluşuna;

okul çağına gelince okuyup yazmayı öğrenmesi, ezber yapması gibi durumlara farklı hayaller etrafında yer vermişlerdir. Ayrıca çocukların pazarlarda satıcılık yapması, bir dönem köle olarak alınıp satılması gibi sosyal hayattaki yerleri; perilerin çocuklara görünmesi şeklindeki halk inanışları; bayram geleneklerinde ve eğlence hayatında çocukların durumu, çocuğa teşbih olunan gönül etrafında dile getirilmiştir. Diğer mazmunların gölgesinde kalmış gibi görünse de "tıfl-ı dil" birçok şair tarafından ele alınan orijinal bir mazmun olma özelliği taşımaktadır.

Kaynakça

Akpınar, Şerife (2017). Âgâh Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55914,agah-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aksoyak, İ. Hakkı (2018). Gelibolulu Mustafa Âlî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/58695,gelibolulu-mustafa-ali-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aktaş, Hasan (2012). "Klasik Ve Modern Türk Şiirinde Anne Ve Çocuk İmgesi", *İdil Dergisi*, C.1, S.4: 126-144.

Arı, Ahmet (2018). Sâkıb Dede Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59860,sakib-dede-divanipdf.pdf?0, (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Arslan, Mustafa (2020). Muhyî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/78626,muhyi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aslan, Üzeyir (2017). Nehcî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55752,nehci-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Avşar, Ziya (2017). Revânî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56143,revani-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aydemir, Yaşar (2017). Ravzî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56190,ravzi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aydemir, Yaşar (2018). Behiştî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56445,ramazan-behisti-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Aydın, Gamze (2019). Bosnalı Sâbit Dîvânı'nın Bağlamlı Dizini ve İşlevsel Sözlüğü, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Başpınar, Fatih (ty). Beyânî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10598,beyani-apdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Bilgin, Azmi (2017). Nigârî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55757,nigari-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Çelebioğlu, Amil (1985). "Türk Edebiyatında Yaşnâmeler", *Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1: 151-286.

Deniz, Sebahat (2004). "Klasik Türk Şiirinde "Yetim" ", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 11: 87-110.

Ekrem, Bektaş (2017). Muvakkit-zâde Muhammed Pertev Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55973,pertev-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Erişen Yazıcı, Gülgün (2017). Kâmî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55977,kami-divani-pdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Erünsal, İsmail (2018). Tâcî-zâde Ca'fer Çelebi Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59332,taci-zade-cafer-celebi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Gürgendereli, Müberra (2017). Mostarlı Hasan Ziyâ'î Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56211,mostarli-hasan-ziyai-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Harmancı, Esat (2017). Süheylî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55750,suheyli-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Kaplan, Yunus ve Yakup POYRAZ (2010). Divan Şiirine Kaynaklık Etmesi Bakımından Oyunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.3, S.15 (Klasik Türk Edebiyatının Kaynakları Özel Sayısı) –Prof. Dr. Turgut KARABEY Armağanı-

Karaköse, Saadet (2017). Nev'îzâde Atâyî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55734,nevi-zade-atayi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Kaya, Bayram Ali (2017). Azmi-zâde Hâletî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56159,azmizade-haleti-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Kesik, Beyhan (2018). Cenâbî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59983,cenabi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Kılıç, Filiz (2018). Şâhî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59394,sahi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Kurnaz, Cemal (1995). "Ferhad". TDV İslam Ansiklopedisi. C: 12: 383. https://islamansiklopedisi.org.tr/ferhad (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Küçük, Sabahattin (ty). Bâkî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10596,bakidivanisabahattinkucukpdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Pala, İskender (2011). Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü, İstanbul: Kapı Yayınları.

Saraç, M. A. Yekta (ty). Emrî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10606,giris-emridivanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Şentürk, Ahmet Atilla (2017). Osmanlı Şiiri Kılavuzu, C.2 . İstanbul: OSEDAM.

Taş, Hakan (2010). Vusûlî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10660,vusuli-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Tavukçu, Orhan Kemal (2020). Dede Ömer Rûşenî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73031,dede-omer-ruseni-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Ünsal Topçu, Gamze (2021). "Fasîh'in Beyitlerinde Söz Anlam İlişkisi Bakımından Edebî Sanatlar", *Külliyat, Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 14(Ağustos), 83-100.

Tökel, Dursun Ali (2005). "Eskilerde Çocuk Eğitimi: Çocuk Edebiyatı Gözüyle Eskiye Bakmak", *Hece Dergisi* Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 104-105: 76-88.

Türkçe Sözlük (2011). Ankara: TDK Yayınları.

Üst, Sibel (2018). Edirneli Nazmî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57766,edirneli-nazmi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Üstüner, Kaplan (2017). Enderunlu Hasan Yâver Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55748,yaver-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

Yenikale, Ahmet (2017). Sünbül-zâde Vehbî Dîvânı, https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56212,sunbulzade-vehbi-divanipdf.pdf?0 (Erişim Tarihi: 25.10.2022).

50. Divan edebiyatının son üstatlarından Üsküdarlı Talat'ın 1904-1905 "Rus-Japon Sefernâmesi" yahut bir yangından kurtulan şiir

Mümine ÇAKIR[1]

APA: Çakır, M. (2022). Divan edebiyatının son üstatlarından Üsküdarlı Talat'ın 1904-1905 "Rus-Japon Sefernâmesi" yahut bir yangından kurtulan şiir. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 857-889. DOI: 10.29000/rumelide.1222133.

Öz

1904-1905 yılları arasında bir buçuk yıl süren Rus-Japon Savaşı, sonuçları itibarıyla dünya tarihinde önemli olaylardan biridir. Bu savaşta Japonya, Rusya'nın teknik üstünlüğüne karşı kazandığı zaferle oldukça dikkat çekmiştir. II. Abdülhamit'in tarafsız siyasetine rağmen basın ve matbuat dünyası ile Türk halkı da savaşı ilgiyle takip etmiştir. Halk, Japonya'nın kazanmasını sevinçle karşılamıştır. Çünkü Rusya'nın yenilmesi, 93 Harbi'nin intikamının alınması demektir. Fakat bu savaşla ilgili yazılan edebî eser sayısı fazla değildir. Makalemizin de konusu olan divan şiirinin son temsilcilerinden kabul edilen Üsküdarlı Talat'ın şiiri, Rus-Japon Savaşı ile ilgili kaleme alınmış sayılı edebî eserlerdendir. Eserlerinin çoğu evinde çıkan bir yangında yok olan şairin "Gazvetü'l-İlhâm Yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi" isimli eseri bir nüshasının arkadaşında bulunması sebebiyle bugüne kalabilmiştir. Şairin ailesinden temin edilen ve konusu itibarıyla bir harp edebiyatı ürünü olan şiir, 186 beyitten ve altı bölümden oluşan bir mesnevîdir. Savaşın başlangıcı, seyri ve sonucu ayrıntılarıyla, yer, zaman, kişiler belirtilerek anlatılmıştır. Taraflara verdiği hikmetli öğütler, gerçekçi ve canlı tasvirler, savaşla ilgili ilham ve tahminler şiirin dikkat çekici yönleridir. Şair, Japonların tarafını tutarak zaferleri için dua etmiş ve İlâhî yardımın Japonlardan yana olduğunu belirtmiştir. Ruslara ise argo kelimeler de kullanarak beddualar etmiştir. Bu makalede, kısaca Rus-Japon Savaşı hakkında bilgi verilecek, bu savaşın Osmanlı basınında ve edebiyatındaki yansımalarından bahsedilecektir. Daha sonra da Üsküdarlı Talat'ın bu şiiri şekil, üslup ve muhteva özellikleri açısından incelenecektir. En son olarak da metnin tamamının eski yazıdan yeni yazıya aktarılmış hâli verilerek, şiir edebiyat dünyasına tanıtılacaktır.

Anahtar kelimeler: Üsküdarlı Talat, Rus-Japon Savaşı, harp edebiyatı

1904-1905 "Russian-Japanese Sefernâme" of Üsküdarlı Talat, one of the last masters of divan literature, or poetry that survived a fire

Abstract

The Russian-Japanese war, ongoing for one and a half years between 1904-1905, is one of the important events in world history in terms of its results. In this war, Japan attracted a rather a lot of attention with its victory over Russia's technical superiority. Despite II. Abdülhamit's impartial policy, the world of press and the Turkish people followed the war with interest. The Turkish public welcomed Japan's victory. Because the defeat of Russia means revenge for the 93 War. However, the number of literary works written about this war is not high. The poem of Üsküdarlı Talat, who is considered one of the last representatives of Divan poetry, which is also the subject of this paper, is one of the few literary works written about the Russo-Japanese War. The poet's work named

1 Dr. Öğrt. Üyesi , Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Kırıkkale, Türkiye), mcakir1915@hotmail.com, 0000-0002-9241-8425 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222133]

"Gazvetü'l-İlhâm, or the Sefernâmesi of the Russian and Japanese War", of which most of his works were destroyed in a fire in his house, survived until today due to the fact that a copy of it was found in his friend. The poem, which was obtained from his family and is a product of war literature in terms of its subject, is a masnavi consisting of 186 couplets and six parts. The beginning, course and outcome of the war are explained in detail, by specifying the place, time and persons. The wise advice he gave to the parties, realistic and vivid descriptions, inspiration and predictions about the war are the remarkable aspects of the poem. The poet took the side of the Japanese and prayed for their victory and stated that the divine help was on the side of the Japanese. On the other hand, he cursed the Russians by using slang words. In this paper, brief information about the Russo-Japanese war will be given, and the reflections of this war in the Ottoman press and literature will be mentioned. Later, this poem of Üsküdarlı Talat will be examined in terms of form, style and content. Finally, the poem will be introduced to the world of literature by giving the whole text transferred from the Ottoman script to the Latin script.

Keywords: Üsküdarlı Talat, Russian-Japanese War, war literature.

Giriş

Dünyada 20.yüzyılın başlarında meydana gelen en önemli olaylardan biri 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'dır. Bu savaş; daha sonraki Balkan Savaşları (1912-1913) ile birlikte I. Dünya Savaşı'nın (1914-1918) provası olarak görülmesinin yanında dünyanın önde gelen devletlerinden biri olan Rusya'nın Japonlara, diğer bir ifadeyle Batılı bir gücün Doğulu bir güce yenilmesi açısından önemlidir. Bu durumun dünyada yarattığı şaşkınlık, savaşta kullanılan modern silahlar ve bunun sonucu oluşan kayıplar, başta Batılı devletler olmak üzere dünyanın birçok ülkesinin savaş mahalline gözlemci göndermesi ve nihayet söz konusu savaşın kısa ve orta vadede doğurduğu sonuçlar gibi pek çok yönden de oldukça dikkat çekicidir.

Pek çok ülkenin dikkatle takip ettiği bu savaşa elbette Osmanlı yönetimi, devlet adamları ve kamuoyu da kayıtsız kalmamıştır. Bu bağlamda dönemin padişahı II. Abdülhamit, gelişmeleri çeşitli bilgi kaynakları vasıtasıyla takip ettiği gibi ilk kez bir Osmanlı askerini söz konusu savaşa gözlemci olarak göndermek suretiyle bu savaşı yakından takip etmeye çalışmıştır (Akyüz, 2013, s.1). Osmanlı Devleti'nin önemsediği savaşa Osmanlı basını da kayıtsız kalmamıştır. Zira dönemin çeşitli gazete ve dergilerinde Rus-Japon Savaşı'na ilişkin çeşitli haber ve değerlendirme yazılarının olması bunu göstermektedir. Bu gazete ve dergilerdeki haberlerin dışında da eserler yazılmıştır. Bunlara ilave olarak bazı sanatçıların söz konusu savaşı konu edinen şiirler yazdığını da belirtmek gerekir. Bütün bunlar göstermektedir ki aslında coğrafî olarak çok uzakta olmasına, doğrudan kendisini ilgilendirmemesine rağmen Osmanlı devleti; yönetimi, basını, aydın ve sanatçıları ile 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'na ayrı bir önem vermiştir.

Konu ile ilgili bir araştırmada Osmanlı Devleti'nin dikkatini bu savaşa yöneltmesinin sebebi şöyle açıklanmaktadır:

> "20. yüzyıla gelindiğinde Japonya Doğu'nun yükselen gücü iken, Osmanlı İmparatorluğu ölümün eşiğinde hasta bir adamdı. Japonya'nın Rusya'ya karşı kazandığı zafer, "Batılı olmayan bir toplumun beklenmedik başarısı" olarak Osmanlılar için hâlâ umudun var olduğunu göstermişti. Japonlar geldikleri nokta itibariyle tüm dünyayı kendilerine hayran bırakmışlardı. Ancak bu hayranlık Osmanlılar için (daha doğrusu genel olarak Müslüman dünyası için) çok daha ileri boyuttaydı. Japonya birçok Müslüman için gurur kaynağı hâline gelmişti. O kadar ki Türk aydınlarından Halide Edip Adıvar, birçok Müslüman kadın gibi oğluna Rus Pasifik Filosu'nu imha eden Japon Amirali Togo'nun ismini vermiştir." (Esenbel'den özetleyen Akyüz, 2013, s. VII).

Öte yandan, Rus-Japon Savaşı'nın Osmanlı-Rus ilişkileri bakımından da ayrı bir önemi bulunmaktaydı. Çünkü Rusya ile pek çok kez savaşmış, ezeli bir düşman olan Rusya'nın Osmanlı toprakları ve özellikle de Balkanlar üzerindeki etkisini bilen Osmanlı yönetimi, Rusya'nın girdiği bir savaşta yenmesinin de yenilmesinin de kendisini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceğinin farkındadır. Örneğin, II. Abdülhamit, Rus-Japon Savaşı'nda Rusya'nın yenilmesine Osmanlı kamuoyunun aksine pek de sevinemeyecektir. Çünkü Doğu'da yenilen Rusya'nın dikkatini ve ilgisini Batı'ya, Balkanlar üzerine daha fazla teksif edeceği, bunun da Osmanlının hayrına olmayacağı hatta Osmanlı topraklarına saldırabileceği düşüncesidir. O yüzden savaş sırasında Rusya ve Japonya arasında tarafsız ve dengeli bir siyaset gütmeye çalışmıştır.[2] Bu noktada aslında korkulanın olduğu, Rusya'nın yenilgi sonrası Batı'ya, Balkanlara daha fazla eğildiği bunun sonucu olarak da Rusya'nın desteği ile 1908'de Bulgaristan'ın Osmanlıdan tamamen kopup bağımsızlığını ilan ettiği bir gerçektir.

Bazı araştırmalarda II. Abdülhamit'in iktidar kaygısına da dikkat çekilerek ikinci bir sebep olarak şu gösterilmektedir: "İkincisi ise olası bir Rus yenilgisi sonucunda çarın otoritesinin sarsılacağını düşünmesiydi. Osmanlı ve Rus İmparatorlukları her ne kadar birbirlerinin hasmı olsalar da Avrupa'nın son mutlak monarşileri olmaları bakımından ortak bir özelliğe sahiptiler." (Akyüz, 2013, s. 17). Nitekim, duyulan bu endişe de gerçekleşmiş, Rusya'nın yenilmesi üzerine Çar, yetkilerinin bir kısmından feragat etmek zorunda kalmış ve bu durum Osmanlı iç siyasetinde İttihatçıların elini güçlendiren bir işlev görmüştür (Akyüz, 2013, s. 18).

Bütün bunlar, coğrafi olarak çok uzakta olmasına rağmen, 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'nın Osmanlı Devleti'ni, matbuatını ve aydınlarını neden yakından ilgilendirdiğini ana hatları ile izah etmektedir. Bu noktada bir örneklem olarak makalemizin asıl konusu olan söz konusu savaşın bir Osmanlı şairinin gözünden nasıl ele alınıp nazmedildiğine geçmeden önce böylesine önemli bir savaşın tarihi cephesi hakkında kısa da olsa bilgi vermek faydalı olacaktır.

1. 1904-1905 Rus-Japon Savaşı

1. 1. Savaşın sebebi

19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Rusya'nın doğuya doğru yayılmacı politikasının bir parçası olarak Pasifik'e açılan bir kapı olarak gördüğü ve yaz-kış kullanabileceği Port Arthur Limanı'nı Çin'den kiralaması, zaman içinde Kore'ye ve Çin'e doğru yayılması ve bunu Japonya'yı dışlayarak gerçekleştirmesi gibi gelişmeler Japonya'yı büyük ölçüde kaygılandırmıştır. Bu nedenle Japonlar, Rusların bir sonraki adımının Japonya'yı kontrol etmek olduğunu düşündüklerinden bir an önce buna engel olmak istemişlerdir (Akyüz, 2013, s. 4-8). Bu durum savaşın asıl sebebinin de ne olduğunu ortaya koymaktadır.

1. 2. Savaşın seyri

Rusya'ya bir an önce engel olmaya çalışan Japonya, 13 Ocak 1904'te Rusya'ya ültimatom verir; karşılıklı notalar verildikten sonra da 6 Şubat'ta diplomatik ilişkileri keser. Üç gün sonra da savaş bile ilan etmeden Port Arthur Limanı saldırısını gerçekleştirir. Rusya'nın hiç beklemediği bir anda gerçekleşen bu saldırıda Japonya, daha önce İngiltere ve Amerika ile yaptığı antlaşmalar sayesinde bu devletlerin

[2] Geniş bilgi için bkz. Hüseyin Hilmi Aladağ, "Osmanlı Devleti Zaviyesinden 1904-1905 Rus-Japon Harbi", *SEFAD,* 36, s. 579-606*;* Doruk Akyüz, *Pertev (Demirhan) Paşa'nın Rus-Japon Harbi'nden Alınan Maddi Ve Manevi Dersler ve Japonların Esbâb-ı Muzafferiyeti Adlı Eseri*, Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Strateji ve Stratejik Araştırmalar Ana Bilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İst., 2013, s. 17.

siyasi ve ekonomik desteğini almış olmanın rahatlığı içinde olmuştur. Rusya ise hem başka devletlerin desteğinden mahrum bir vaziyette hem de en stratejik bir noktadan, beklemediği bir zamanda saldırı ile karşı karşıya kalmıştır. Bu durum Ruslar için savaş boyunca devam edecek olan büyük bir moral bozukluğuna sebebiyet vermiştir. Savaşın seyri içinde limandan çıkamayan Rus savaş gemileri, Japonların karadan attıkları toplarla hemen hemen tamamen batırılmış; bunun üzerine Rus komutan teslim olmuştur.

Kara savaşlarında ise Japonlar Mart ayında Kore'ye çıkmış, burada karşılarına çıkan Rus ordusunu yenip Mançurya'ya girmişlerdir. Japonlar, yeni birlikler gelmeden Mançurya'daki Rus güçlerini de bir an önce imha etmeyi amaçlamışlar; burada ağır kayıplar verseler de Mukden Muharebesi'nde Rusları yenmişlerdir.

Öte yandan, mayıs ayının sonlarına doğru Rus Baltık Filosu, Pasifik Okyanusu'na ulaştığında Ruslar kara savaşlarını kaybetmiş durumda idi. Amiral Togo komutasındaki Japon filosu ile Rus filosu, Tsuşima (Coşima) yakınlarında karşı karşıya geldi ve her bakımdan üstün olan Japonlar buradaki savaşı da kazandılar; birkaç gemi hariç Rus Baltık Filosu yok edildi.

Her ne kadar hem denizde hem de karada Japonlar savaşı kazanmış olsalar da, Rusya savaşa devam edebilecek durumda olmakla beraber, Japonya da bu savaştan dolayı bir hayli yorgun düşmüştü ve durumu gittikçe kötüye gidiyordu. Bunun üzerine Japonlar savaşı daha fazla sürdürmek yerine barış için ilk adımı atan ülke oldu ve Amerika'dan arabuluculuk yapmasını istedi. Böylece barış görüşmeleri başladı. Japonya ve Rusya arasındaki barış 5 Eylül 1905'te Amerika'da Portmouth şehrinde imzalandı (Akyüz, 2013, s. 4-14; Türker, 2017, s. 23-57).

1. 3. Savaşın sonucu

Savaşın sonunda Japonya'nın, savaşa girme amaçlarının hemen hemen hepsine ulaştığı söylenebilir. Zira Mançurya'daki Ruslara ait demiryolu işletmeleri Japonlara verilmiş, Port Arthur ve Sahalin'in güney yarısı Japon kontrolüne girmiş, Rusya Çin'den kovulmuştur. Ancak Japon kamuoyu verilen ağır kayıplara rağmen savaş tazminatı alınmamasından memnun olmamış hatta bu durumu protesto eden barış karşıtı gösteriler bile yapılmıştır.

Diğer yandan, savaşın kısa ve uzun vadeli sonuçları da olmuştur. Bu bağlamda zafer sonrası Japonya, saldırgan bir politika izleyerek kısa bir süre sonra Kore'yi işgal etmiş, Çin'i de sömürme yoluna gitmiştir. Bu durum her iki ülkede ekonomik çıkarları olan başta Amerika ve İngiltere olmak üzere birçok devleti rahatsız etmiştir. Japonya'nın 1937'de Çin'e saldırması ise Amerika'nın adeta sabrını taşırmış ve Japonya'ya ambargo uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler, birkaç yıl sonra 1941'de başlayan Amerika-Japonya savaşı için de hazırlayıcı sebepler arasında yer alacaktır (Akyüz, 2013, s. 14).

Savaşı kazanan Japonya, İslam dünyasında da büyük bir prestij kazanmıştır. Osmanlı Devleti'nin yenilmez görülen Rusya'ya karşı bakışı değişmiş ve bundan sonra Rusya'ya dayalı bir politika izlenmesi gerektiği fikrinin sarsılmasına sebep olmuştur. Japonya'nın zaferi, halk arasında 93 Harbi'nin intikamının alındığı inancıyla sevinçle karşılanmıştır (Türker, 2017, s. 63-64).

2. 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'nın Osmanlı basını ve edebiyatındaki yansımaları

Konu ile ilgili bir araştırmadan öğrendiğimize göre[3] Osmanlı basını, savaşın öncesinden başlayarak savaşın seyri ve sonuçları da dâhil olmak üzere 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'na büyük bir ilgi göstermiş; ancak bu bağlamda basında yer alan her şey sansürden geçerek gazete ve dergi sayfalarına aksetmiştir. Bu noktada II. Abdülhamit yanlısı basında savaşa ilişkin haber ve değerlendirmelerin sansürden geçerek de olsa ayrıntılı bir şekilde yer almasına karşılık bazı araştırmacılar, muhalif basının savaşa yeterince ilgi göstermediği (Pulat, 2013, s. 78), bazı araştırmacılar ise Jön Türklerin yurt dışında çıkardığı gazetelerce söz konusu savaşın yakından takip edildiği ve bu savaşın otokrasi ve meşrutiyet arasında bir mücadele olarak görüldüğü kanaatindedir (Avcı, 2013, s. 142).

Basın, başta yabancı haber ajansları ve basın olmak üzere çeşitli kaynaklardan edindiği savaşa dair gelişmeleri günü gününe sayfalarına taşımıştır. Gazete ve dergilerde yer alan haber ve değerlendirmelere ilişkin bir başka kaynak da kuvvetle muhtemel –zira kaynak verilmemiştir- Osmanlı Devleti'nin gözlemci olarak savaş bölgesine gönderdiği Pertev Paşa'nın İstanbul'a ilettiği resmî bilgiler olsa gerektir.

Osmanlı basını, savaş öncesi daha 1903 yılında Rusya ve Japonya arasındaki anlaşmazlıkları, her iki ülkenin çeşitli ülkeler ile diplomatik ilişkilerini, yaptıkları ittifakları sayfalarına taşımıştır. Hemen belirtmek gerekir ki bunda Japonya'dan daha çok, Osmanlı toprakları üzerinde emelleri olan Rusya ile ilgili gelişmelerin Osmanlıyı ilgilendirmesinin payı büyüktür. Bu bağlamda özellikle hükümet yanlısı gazete ve dergilerin savaşa giden süreçte her iki ülkenin hazırlıklarını ve buna dair gelişmeleri kimi zaman iki üç sayfa yer ayırmak suretiyle ayrıntılı bir şekilde sayfalarına taşıdığı, ancak yapılan haber ve değerlendirmelerde herhangi bir tarafı tutmaktan özellikle kaçınıldığı görülmektedir. Bu durum savaş başladıktan sonra ve devam ederken de sürmüş, basın söz konusu savaşa ilişkin haber ve değerlendirmelere geniş yer ayırmış; bu sırada da tarafsız kalmaya çalışmıştır. Savaşın sonunda da aynı ilgi devam etmiş, Amerikan'ın arabuluculuğu, barış görüşmeleri, yapılan antlaşma ve maddeleri, Japonya'nın kazanımları ve nihayet bu savaşın Rusya ve Japonya üzerindeki etkileri basında geniş yer bulmuştur (Pulat, 2013, s. 78-80).

Basında yer alan haberler bir bütün olarak incelendiğinde söz konusu savaş vesilesiyle

> "Japonya'nın modernleşme sürecine, ekonomisini geliştirmesine, askeriyesini yenilemesine ve toplumsal kalkınmasına geniş bir yer verirken, siyasi olarak demokratikleşme adımlarına yer vermemiştir. Aynı şekilde, savaşı kaybeden Rusya'nın içine düştüğü ekonomik ve toplumsal sorunlara değinirken, bu sorunların yol açtığı siyasi değişikliklere de yer vermemiştir." (Pulat, 2013, s. 80).

Bunun sebebi basında yer alan haber ve değerlendirmelerin hem sansürden geçmesi hem de II. Abdülhamit yönetiminin bu savaşa ilişkin izlediği tarafsızlık politikasına paralel bir tutum takınılması; devrin iktidarının aleyhine olabilecek haber ve değerlendirmelerden özenle kaçınılması olsa gerektir.

Bu savaşla ilgili olarak basındaki haber ve yazıların dışında birtakım kitaplar da yayımlanmıştır.[4] Bunlara ilave olarak az sayıdaki örnek göstermektedir ki söz konusu savaş Osmanlı edebiyatına özellikle şiirine de yansımıştır. Örneğin, Tâhirü'l-Mevlevî'nin (Çanaklı, 2020, s. 69), Üsküdarlı Talat'ın, yine Üsküdarlı Talat'ın evrak-ı metrukesi arasında rastladığımız Halil Edib Bey'in bu savaşla ilgili şiirleri bulunmaktadır. Savaşın basında böylesine geniş yer bulmasına karşılık, savaşla ilgili yazılan şiirlerin

---

3 Geniş bilgi için bkz. Birgül Pulat, *Osmanlı Basınında 1904-1905 Rus-Japon Savaşı*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa, 2013, 86s.

4 Osmanlı matbuatında çıkan eserlerin listesi için bkz. Ahmet Türker, *1904-1905 Rus- Japon Savaşı ve Musavver, 1904-1905 Rus-Japon Seferi Eseri (1. Cild) Transkripsiyonu*, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya, 2017. s. 64-65.

herhangi bir gazete veya dergide yayımlanmamış olması oldukça dikkat çekicidir. Bunun sebebi savaşın basındaki akisleri konusunda sansürün titizlikle uygulanması olabilir. Çünkü savaşla ilgili basındaki haber ve değerlendirmelerin hemen hemen tamamı altında herhangi bir imza belirtilmeden yayımlanırken bir sanatçının açık veya müstear ismiyle velev ki devrin yönetiminin bakış açısına uygun bile olsa bu savaşa dair yazdığı bir şiiri yayımlatmaktan kaçınması veya yayımlatmak istese bile sansürden geçmemesi mümkündür.

Makalemizde ele aldığımız şiir ile şairinin devrin idaresinden korkusunu göz önüne aldığımızda bunun kuvvetli bir ihtimal olduğu göz ardı edilmemelidir. Zira Üsküdarlı Talat'ın, II. Abdülhamit Dönemi'nde Japonya'ya gönderilen ve dönüş yolunda 1890'da batan Ertuğrul gemisi faciası ile ilgili bir şiirinin devrin idaresince yayımlanmasına izin verilmemiş, hatta şair bu yüzden ikaz edilmiştir. Bunun üzerine Üsküdarlı Talat, II. Meşrutiyet ilan edilinceye kadar matbuatta pek görünmemiştir. Sanatçı bu konuda İbnülemin Mahmut Kemal İnal'a şunları anlatmıştır:

> "Bu sırada Japonya'ya giden "Ertuğrul" firkateyninin gark olduğu haberi gelmişti. Bir mersiye yazmıştım. Gazeteye konulmak üzere dizilmişti. Sansör Hıfzî Bey, müsaade etmedi. Ertesi gün Dâhiliye Müsteşarlığından çağrıldım. Rıdvan (Bey-Paşa), bu gibi teessürât ve hissiyât-ı umûmiyyeyi tahrik edecek yazıların, şiirlerin yazılmamasını katiyen ihtar etti. Korktum. Çünkü
>
> İstemem devlet aleyhinde evimde güft ü gû
>
> Sonra bak jurnal ederler herkesin nâmûsu var
>
> Askerîden şeyhden, kıssisden, küttâbden
>
> Hazret-i şâh-ı cihânın it kadar câsûsu var
>
> Kıt'a-i meşhûremde de dediğim vech ile casuslar çoktu, jurnal ederlerdi. Beni belki nefy ederlerdi. Matbuattan çekildim." (İnal, 2013, c. V, s. 2357).

Bu noktada söz konusu şiire geçmeden önce şairi hakkında da kısaca bir bilgi vermek yararlı olacaktır.

3. Üsküdarlı Talat'ın kısaca hayatı ve edebî şahsiyeti

Divan şiirinin son temsilcilerinden biri olarak kabul edilen şairin asıl adı Ahmet Talat'tır. Eserlerini "Üsküdarlı Talat" imzasıyla yayımladığı için bu adla tanınmıştır. 1858'de Üsküdar'ın İstinye Mahallesi'nde dünyaya gelen Talat Bey'in babası asker ve musikişinas bir zat olan Binbaşı Ahmet Ağa'dır. Annesi Ayşe Hanım ise saray hocalarından Etmekçizade Ahmet Efendi'nin kızıdır.

Babası, Van'da görev yaparken vefat etmiştir. Ahmet Talat bu sırada beş yaşındadır. Annesi ile İstanbul'a dönen Ahmet Talat, ilk önce mahalle mektebine verilir. Ardından, Paşakapısı Rüşdiyesi'nden mezun olduktan sonra Bahriye Mektebi'ne gitmek istese de annesi buna izin vermez. Bu nedenle cami derslerine devam eder ve Berkofcalı Abdurrahim İlmi Efendi, Köy Sancaklı Hacı Abdülkadir Efendi gibi zatlardan dersler alır; dinî ve edebî bilgilerini geliştirmeye çalışır. Bu sırada aynı zamanda, Hersekli Arif Hikmet, Süleyman Salim ve Üsküdarlı Safi gibi devrin şairlerinin şiir sohbetlerine katılır.

Üsküdarlı Talat'ın memuriyet hayatı, 1879'da Adliye Nezareti Muhasebe Kalemi'nde başlar. Orada uzun süre görev yapan Talat Bey, on dokuz sene çalıştıktan sonra başkâtip, on bir sene sonra da 1909'da Adliye Muhasebe Müdürü olur. Aynı yıl Bahriye Nezareti Müsteşarlığına tayin edilir ancak bu görevde uzun süre kalmaz. 21 Muharrem 1328/20 Kanûn-ı sani 1325/2 Şubat 1910 tarihli dilekçe ile istifa eder; 29 Haziran 1910'da da emekli edilir. Annesinin sağlığında hiç evlenmemiş olan Talat Bey, emekli olduktan sonra evlenir ve bu evlilikten Ömer Faruk isminde bir oğlu olur.

Emekli olduktan sonra, vefatına kadar Donanma Cemiyeti, Müdafaa-i Milliye Cemiyeti ve Hilal-i Ahmer Cemiyeti gibi ülke yararına çalışan çeşitli kuruluşlarda çalışan Talat Bey, bir süre Donanma Cemiyeti'nin genel müdürlüğünü de yapar. Bu sırada bazı şiirleri cemiyetin çıkardığı Donanma Mecmuası'nda yayımlanır.

Üsküdarlı Talat, mahallelerinde yaşayan, küçük yaşta kendisinden yardım gördüğü, fakir babası olarak bilinen Hafız Ömer Efendi vasıtasıyla Mevlevîlikle tanışır. Ömer Efendi onu cuma günleri oğlu ile birlikte Kulekapısı Mevlevîhanesi'ne götürür. İlerleyen yaşlarında Bahariye Mevlevîhanesi'nde sema eden, Mevlana'nın türbesini ziyaret için iki defa Konya'ya giden Talat Bey, bir Mevlevîdir. Öyle ki bazı şiir ve mektuplarına "Bende-i bendegân-ı Mevlana Üsküdarî Talat" imzasını atar.

Üsküdarlı Talat'ın edebiyat dünyasına adım atması yukarıda belirtildiği üzere bazı şairlerin şiir sohbetlerine katılmak suretiyle başlar. 1880'li yıllardan itibaren ise matbuat dünyasında kendini gösterir; çünkü bu sırada adliyedeki resmi işini bitirdikten sonra *Saadet* ve *Zuhur* gibi gazetelerde çalışır, bazı şiirlerini bu gazetelerde yayımlar. Hatta Muallim Naci, *Saadet*'in "nezâret-i edebiyesinden çekildikten sonra" bu görevi bir süre Üsküdarlı Talat yerine getirir. Ayrıca o yıllarda *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde de eserleri yayımlanır.

II. Abdülhamit döneminin siyasi şartları ve Japonya dönüşü batan Ertuğrul mürettebatı için yazdığı mersiyenin "hissiyât-ı umûmiyeyi tahrik" edebileceği gerekçesi ile yaşadığı somut bir sansür ve ikaz olayından dolayı bu dönemde sosyal içerikli şiirler yayımlamaktan uzak duran Üsküdarlı Talat için II. Meşrutiyet'in ilanı yeni bir dönemin başlangıcı olur. Zira Talat Bey bu dönemde hem çeşitli cemiyetler içinde faal bir üye hem de toplumsal konuları da şiirlerine taşıyan bir şair olarak karşımıza çıkacaktır. Sanatçı, bu dönemde gerçekleşen Meşrutiyet inkılabı, Balkan Savaşı, I. Dünya Savaşı, Çanakkale Muharebeleri ve İstanbul'un işgali ile ilgili şiirler yanında, daha sonra Mili Mücadele, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve inkılaplarla ilgili de şiirler kaleme almıştır. Bunlara ilave olarak Üsküdarlı Talat'ın bir de devrin şairleri arasında tarih düşürme konusunda ayrı bir yeri vardır. Çünkü sanatçı bu vadide başarılı şairlerden biri olup tanıdığı kişilerin vefatları, Galata Köprüsü'nün yenilenmesi, İzmir'in düşman işgalinden kurtuluşu, şapka kanunu, Atatürk'ün Cumhurbaşkanlığına seçilişi gibi çeşitli konularda yazdığı şiirleri/tarih düşürmeleri bulunmaktadır.

Üsküdarlı Talat'ın şiirleri genel olarak şekil ve muhteva bakımından eski tarz şiirin başarılı bir devamı niteliğindedir. O nedenle olsa gerektir ki sanatçı, "divan edebiyatının en son üstatlarından biri" (İbrahim Alaeddin, 1936, s. 1507) olarak görülmektedir. Talat Bey, Tanzimat sonrası yeni nesilden olmakla beraber edebî zevk, anlayış ve kültürü ile eskiye bağlıdır. Bu yüzden Tanzimat sonrası Türk edebiyatı içinde "yeninin eskileri" arasında sayılmaktadır. Bununla beraber yukarıda belirtildiği üzere Talat Bey'in yeninin içinde zikredilmesi gereken şiirleri de bulunmaktadır.[5]

İbnülemin Mahmut Kemal İnal'a vefatından üç yıl önce yazıp gönderdiği mektup biyografiden anlaşıldığına göre Üsküdarlı Talat Bey'in basılı herhangi bir eseri yoktur. Yazdığı ve yayımladığı şiirleri devrin çeşitli gazete ve dergilerinde yayımlanmıştır. Bunun yanında yine kendi beyanına göre otuz altı senelik memuriyet hayatında biriktirdiği para ile yaptırdığı evi bir yangında kül olduğu için evi ile

[5] Üsküdarlı Talat ile ilgili geniş bilgi için bkz. Ömer Çakır, "Üsküdarlı Talat'ın Hayatı ve Şiiri", *II. Üsküdar Sempozyumu Bildiriler*, C.2, Üsküdar Belediye Başkanlığı Yay., İst., 2005, s. 224-233.; İbnülemin Mahmut Kemal İnal, "Talat", *Son Asır Türk Şairleri* (Haz. Ayşegül Celepoğlu), C.V, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay., Ank., 2013, s. 2354-2367.; Metin Kayahan Özgül, *Arayışlar Devri Türk Şiiri Antolojisi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ank., 2000, s. 529-530.

birlikte birçok eseri de yok olmuştur. Şair, evinin ve eserlerinin yanması ve yeniden kirada yaşamak zorunda kalışını şöyle dile getirir:

> "Rahat yüzü görmedim ve görmem
>
> Bir lâhza bu gam-serâ evinde
>
> Varken bu kadar güzîde beytim
>
> Kaldım yine ben kira evinde
>
> Yanan âsârım miyânında en ziyâde yandığım devr-i Hamidiye aid manzum bir tarihçe idi. Osmanlı selâtîninin isimlerine ve saltanatlarına dâir Hemdemî'nin tanzim ve diğer zevâtın tezyîl eyledikleri manzumeyi Mehmed-i Hâmis zamanına kadar getirmiştim ve zamanlarındaki mühim vakayii de icmâl etmiştim. Bu tarihçe-i manzum, beşyüz beyti mütecâviz bir vecize idi. Rus-Japon Sefernâmesi de yandı, fakat ehibbadan birinde sureti bulundu. Yanan mecmuanın hâricinde sonra söylediğim eş'âr ve "Zaman-ı Saâdet" unvanıyla geçen devirden bahis olarak yazdığım eser-i manzum mevcuttur." (İnal, 2013, s. 2359).

Üsküdarlı Talat, 15 Eylül 1926 tarihinde mide kanserinden vefat etmiştir. Kabri, Şair Nedim'in kabrinin yanındadır. Florinalı Nazım, sanatçıya dair *Ebediyet Yolunda Bir Hitabe* (Florinalı Nazım, 1928) adlı bir kitap yayımlamış olsa da İbnülemin Mahmut Kemal'in de dikkat çektiği üzere "bu kitabın Talat'a ait kısmı, birkaç sayfadan ibarettir. Diğer sayfaları, hep kendinin medhine dair mektuplardan, sözlerden mürekkeptir." (İnal, 2013, s. 2360).

Matbu bir eserinin olmaması, yazma eserlerinin de çoğunun evinin yanması ile yok olması sebebiyle olsa gerektir; Üsküdarlı Talat hakkında yapılmış akademik çalışma çok azdır. Oysa İbrahim Alaeddin Gövsa'nın yerinde tespiti ile Üsküdarlı Talat, "divan edebiyatının en son üstatlarından biri"dir (İbrahim Alaaddin, 1936, c. 4, s. 1507) ki yangından geriye kalan yazma evrakının yanında devrin matbuatında kalan eserlerinin derlenip toparlanması ile hakkında etraflı bir akademik çalışmayı fazlasıyla hak eden bir sanatçıdır. Bu bağlamda çalışmamız devam etmektedir. İşte makalemizin bundan sonraki bölümünde Üsküdarlı Talat'ın "Rus-Japon Sefernâmesi de yandı, fakat ehibbadan birinde sureti bulundu." dediği ve ailesinden temin ettiğimiz şiir ele alınacaktır.

4. Üsküdarlı Talat'ın "Gazvetü'l-İlhâm Yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi"

Üsküdarlı Talat'ın yazdığı şiirin konusunu teşkil eden Rus-Japon Savaşı; 13 Ocak 1904 yılında Japonya'nın Rusya'ya ültimatom vermesiyle başlamış, ortalama bir buçuk yıl sürmüştür. 5 Eylül 1905'te imzalanan barış antlaşmasıyla da sona ermiştir. Her iki tarafın da birçok kayıp verdiği, hem karada hem denizde süren bu savaşta Rusya'nın teknik üstünlüğüne karşı Japonya'nın bu savaşı kazanması bütün dünyada ilgi uyandırmıştır. İslam dünyasında özellikle de Osmanlı'da, II. Abdülhamit'in temkinli tavrına rağmen, sevinçle karşılanan bu zafer, halk arasında da batılı bir güce karşı doğunun zaferi olarak kabul edilmiş ve Rusya'nın zulmüne karşı Allah'ın yardımının tezahürü olarak görülmüştür. Şair Üsküdarlı Talat da bu bakış açısıyla "*Gazvetü'l-İlhâm Yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi*" ismini verdiği mesnevîsini yazmıştır.

Bu şiirin yazıldığı tarih belli değildir. Fakat savaşın seyri hakkında gerçekliğe uygun bilgi verdiği için savaş sonrası tutulan raporları, kaynakları ve basındaki yansımalarını takip ettikten sonra şiiri kaleme aldığı düşünülebilir. Bu noktada şiirde geçen

> Etti "Klade" bunları vaktiyle ifâde
>
> Şâyândır onun tavkına bir şanlı kılâde

beytinde zikrettiği "Klade" ismi şiirin yazılmış olabileceği tarihle ilgili bir fikir vermektedir. Şairin "Klade" olarak zikrettiği kişi Nicolai Klado isimli 1861-1919 yılları arasında yaşamış bir kişidir. Rus-Japon savaşı ile ilgili yazdığı bir eseri vardır.[6] Bu eser 1906'da Londra'da basılmıştır. Türkçeye çevrilmemiştir. İhtimaldir ki şair, bu kişiye işaret ettiğine göre, bu eser yayınlandıktan bir müddet sonra şiirini yazmıştır.

Talat'ın evinde çıkan yangında yok olan eserlerinin arasında bulunan fakat bir arkadaşında bir nüshasının ortaya çıkmasıyla kurtulmuş olan bu metin, ailesinde bulunan evrâk-ı metrûkesi arasındadır. Ailesinden temin ettiğimiz[7] bu metin, 1904-1905 Rus-Japon Savaşı'nın Türk edebiyatına yansımalarına ilişkin nadir eserlerden biri ve bir harp edebiyatı metni olması açısından son derece önemlidir.

4. 1. Şekil özellikleri

Üsküdarlı Talat'ın "*Gazvetü'l-İlhâm Yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi*" olarak isimlendirdiği şiir 12 varaktır. Rika hattıyla ve her sayfada on sekiz satır olarak mesnevî nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Aynı vezinde ve kendi aralarında kafiyeli beyitlerden oluşan bu mesnevî, klasik bir mesnevî bölümlenmesine sahip değildir. Şiirde klasik bir mesnevîde bulunması gereken "giriş, konunun işlendiği bölüm ve sonuç bölümü" net çizgilerle ayrılmamıştır. Tevhid, münacât, nâ't, sebeb-i telif gibi bölümlerin bulunması gereken bir giriş kısmı ile değil savaşın başlangıcının anlatılmasıyla şiire giriş yapılmıştır. Şair, birinci bölümün sonunda Japonların içine doğan zaferini kaleme alırken zerrece çekinmediğini söyleyerek bölümü bitirir.

Savaşın safahâtına uygun olarak birbirinden üç nokta ile ayrılmış altı bölümden oluşan şiir; ilk bölüm 24, ikinci bölüm 30, üçüncü bölüm 28, dördüncü bölüm 14, beşinci bölüm 40, altıncı bölüm ise 50 beyit olmak üzere toplam 186 beyittir. Bölümler konunun gelişimine göre belirlenmiştir. Her bölümde konu anlatılırken dua ve beddua beyitleri, öngörüler ve taraflara öğütler de yer almaktadır. Şiir savaşın başlangıç safahâtında yaşananların anlatıldığı beyitlerle başlar. Kısaca savaşın sebebi ve iki ülkenin arasının bozulmasından söz edilir. İlk bölümde savaş öncesi devletler arasında yaşananlar ve savaşın başlangıcı sayılan Japonların Port Arthur Limanı'na yaptığı ani baskın anlatılır.

Şiir; savaşın başlangıcının ve sonunun, savaştan sahnelerin, yaşanan olayların anlatılması, kendisinin ve Türk halkının savaşla ilgili duygularının verilmesi, taraflara yönelik dualar ve beddualar edilmesi ile devam eder, mahlasın zikredilmesi ve dua ile sona erer. Sonuç bölümünde mahlasa yer vermek ve dua etmek klasik bir mesnevî özelliğidir.

Beyitler mesnevî nazım şeklinin kafiyelenişine uygundur. Redif ve kafiye tekrarı azdır. Kafiye kusuruna rastlanılmayan beyitlerde redif, cinaslı kafiye, tam kafiye yanında kafiyeli kelimelerin diğer kelimenin içinde olduğu zengin kafiyeler de görülmektedir:

> Mahv oldu umûmiyyet ile işte donanma
>
> Ey Rûs durur mu güneşe karşı donan mâ (Cinaslı kafiye)
>
> ...

[6] Kitabın künyesi şu şekildedir: Nikolai Klado, Naval Conflict-North Pacific 1904-5: Two Russian Accounts of theRusso-Japanese War at Sea-The Russian Navy in the Russo-Japanese War& Battle of the, London, Hodder and Stoughton, [1906] xvii [2] 306 p. (ttps://catalogue.nla.gov.au/Record/182624; 09.11.2022; saat: 16.00.)

[7] Bu vesileyle merhum Üsküdarlı Talat'ın torunu saygıdeğer Ferhal Üsküdarlı Kazdal Hanımefendi ile eşi Ferruh Kazdal Bey'e bir kez daha teşekkür ederiz.

Günden güne ettikçe fütûhât tevâlî

Oldu Japon'a karşı duâlar mütevâlî (Zengin kafiye)

Şiir, genel olarak mesnevîlerde kullanılan kısa vezin kalıplarının aksine daha uzun olan "mefûlü mefâîlü mefâîlü feûlün" kalıbıyla yazılmıştır. Çok olmamakla birlikte birkaç mısrada vezin kusuru görülmektedir. Bazı mısralarda imâleler yapılmış ve bolca medli hece kullanılmıştır:

Por Artur'un ahvâli meğer hayli yamanmış

Erzâk, mühimmât, falan hepsi yalanmış

...

Mağrûkların velvelesi sâ'id-i eflâk

Ecsâd denizlerde yüzer çün has ü hâşâk

Şiirde yabancı yer adları ve kişi isimleri Mançuri-Mançurya, Noji-Nogi, PorArtur-Port Arthur, Portsumut (Portsmouth) örneklerinde olduğu gibi vezne uygun hâle getirilerek okunduğu gibi ve halk söyleyişiyle yazılmıştır. Şair, bazı isimleri de kelime oyunlarıyla kendisine göre zikretmiştir. Örnek: Tuvenski-Rozhdestvenski, İştösel-Stössel gibi.

4. 2. Muhteva özellikleri

Tarihî bilgilerle karşılaştırıldığında şair, şiirde savaşın gerçekleştiği yerlerin, savaşta taraf olan kumandanların ve diğer kişilerin isimlerini tarihî gerçeklere uygun olarak zikretmiştir. Bu isimler zikredilirken okunduğu gibi yazılmış, bir kısmı da halk söyleyişine uygun olarak kullanılmıştır.

Yer İsimleri: Paris, Por Artur (Port Arthur), Hind, Harbin, Mukden, Baykal, Ordu, Of, Tokyo, İki Yüz Üç Tepesi, Madagaskar, Bahr-ı Muhît, Baltık, Sandepo?, Rusya, Kirin, Londra, Sunda Boğazı, Rigo (Riga), Kore, Çoşima (Coşima, Tsuşima),Mançuri (Mançurya), İğne Ada, Sahalin, Odessa, Batum, Köstence, Tokyo.

Kişi isimleri: General Mâ, (Harbiye Nazırı General) Kuropatkin, Amiral Makarof, Sakadirlof?, Avelan, Grandük Siriyen?, Sasuliç, Keller, Amiral Şâ, İştösel (Stössel), Viktor Hugo, Amiral Togo, Noji (Nogi), Çar, Gripenberg, Mareşal Oyama,Tuvenski (Rozhdestvenski), Hızır, İlyas, Klade (Klado), Hâkî, Ruzvelt (Roosevelt), Portsumut (Portsmouth).

Şiirde tarihî gerçeklere uygun olarak savaşın kritik noktalarına ait tarihler yanında savaştaki asker ve alınan esir sayılarına ait rakamlar da verilir. Bu da şiirde anlatılanların tarihî gerçekliğini ifade eden ayrıntılardır: 8 Şubat (Port Artur Baskını), 27 Mayıs (Coşima muhârebesi), iki yüz yirmi dokuz gün (süren Port Artur kuşatması), yirmi sekiz bin esir, dört yüz bin asker, elli tane batan gemi, sekiz ay dokuz gün (denizde kalan Baltık Filosu), bir günde ölen on üç bin can gibi.

Şiirde savaşın seyri hakkında tarafların komutanları, savaşın gerçekleştiği yerler, tarihler ve olayların süreleri hakkında gerçekçi ve ayrıntılı bilgiler veren şair; savaşın başlangıcı, gelişimi ve sonucunu da ayrıntılı olarak anlatır. Şaire göre savaş, Rusya'nın Japonya'ya ait bölgeleri haksız olarak işgal etmesi sebebiyle başlamıştır. Tarafların güçleri eşit değildir. Rusya teknik imkânlar açısından Japonya'dan daha güçlüdür. Fakat bu gücü onun kendisine aşırı güvenmesine sebep olmuştur. Japonların ise bu teknik üstünlüğe karşı manevî gücü vardır ve manevî güç karşısında teknik güç başarılı olamamıştır.

Allah'ın yardımı, şairin "güneşin askerleri" olarak nitelediği mazlum Japonya'dan yana olduğundan bu savaşı Japonlar kazanmıştır. Bilindiği gibi savaşlarda manevî yardım inancı Türk harp edebiyatında önemli yer tutar.[8] Bu düşünceyi şair Japonya'ya manevî yardım bağlamında şiirinde sık sık işler. Kazanılan zafer sonunda bir barış antlaşması imzalanmış, fakat bu barış antlaşması Japonya'yı tam tatmin etmemiştir. Her şeye rağmen Japonların başarısı bütün dünyaya haklı olanın eninde sonunda kazanacağı inancını ispatlamıştır.

Şiir, bir buçuk yıl süren savaşın başından itibaren seyrini anlatır. Giriş bölümü sayılabilecek ilk bölümde savaşın başlangıcı söz konusu edilmiştir. Şair, ilk beyitte Rusya ve Japonya'nın arasına soğukluk girdiğini ve aralarının bozulmaya başladığını söyler. İki beyitle Rusların hırsla bir avuç toprağa tamah ettiğini söyleyerek savaşın sebebini ima eder. Önce karşılıklı kalemle savaşa başlandığını, diplomatik bir savaş sürdürüldüğünü, aradaki gerginliğin artmasıyla Şubat ayının sekizinde bir gece Port Artur'a Japonların ani bir baskın düzenlediğini, Rusların gafil avlandığını anlatır. Tarihî gerçekliğe uygun bir şekilde şiirini sürdüren şair, aralarda kendi düşüncelerini ve duygularını da ifade eder. Bu baskın neticesinde birkaç geminin perişan edildiğini ve Japonların bu baskın ve Rus karşısındaki başarısı sebebiyle büyük bir şöhret kazandığını söyler. Bu baskınla ilgili değerlendirmelerinde ihtiyatlı olmanın gerekliliğinden, az sayıdaki bir ordunun sayıca ve imkânca üstün olanı yendiğinden, bunun dikkate değer bir durum olduğundan, çünkü hakkın batıla daima üstün geleceğinden, dualaların kabul olduğundan söz eder. Bu zafer bütün dünyada sevinçle karşılanmıştır. Şair de bu sevinci bir şiirle ifade ederken hiç tereddüt etmeyeceğini söyler. Birinci bölümde bu şekilde savaşın başlangıcını ve bütün dünyanın ve kendisinin Japonya'nın galibiyeti ile ne kadar mutlu olduğunu anlatır.

İkinci bölümde şair, savaş ile ilgili bilgiler vermeye devam eder. Çin bu savaşta tarafsız kalmıştır. Baskından sonra General Mâ, kuzeye doğru hareket eder. Şair "Harbin" şehrinin birkaç güne ele geçirileceği öngörüsünde bulunur. Ayrıca Rus ordusu ne kadar takviye edilse de "Mukden" şehri de yakında elden gidecektir. Buz tutmuş Baykal Gölü üzerinden Kazakların taşıdığı obüslerden bahseden şair, zamanla bu buzların eriyeceği ve böylece Japonların Ruslara gününü göstereceğini argo bir dille ve küfürle ifade eder. Bu bölümde Rus kumandan Kuropatkin'den de bahsedilir. Er geç Ruslar yenilecektir. Savaşla ilgili olarak kendi düşüncelerine de yer veren şair, Rus komutanın büyük konuştuğunu, bu gururlanmanın kendilerine zarar vereceğini belirtir.

Rus kuvvetleri, teknolojik açıdan Japonlardan daha ileri seviyededir. Fakat şair, Allah'ın daima Japonlarla beraber olduğunu ve eninde sonunda da hakkın kuvvet karşısında galip olacağını söyler. Şair, Rus komutan Makarof'un zayıflığını anlatmak ve onu küçümsemek için Ordu'dan ve Of'tan birkaç laz gemicinin bile komutanı yok edebileceğini anlatır. Rus askerlerini "bir alay çarhacı piç" olarak argo bir ifadeyle nitelendiren şair, onlardan bir zafer beklenemeyeceğini vurgular. Savaşı bizzat görmüş gibi anlatmaktadır. Kuropatkin'in korkudan ortalarda görünmediğini, Baltık filosunun da kömürünü bile zor tedarik ettiğinden, ondan da ümidin kesilmesi gerektiğini anlatır.

Port Artur Limanı'nın bulunduğu şehir ve orada bulunan, stratejik öneme sahip İki Yüz Üç Tepesi'ni de söz konusu eden şair, buranın komutanı General İştösel (Stössel)'i de zikrederek buraya bir baskın yapıldığında zafer elde edileceği taktiğini verir. Bu bölümü, bu anlattıklarının hayal ürünü olmadığını veya Victor Hugo'nun romanlarından alınmadığını, bu naklettiklerinin General Togo'dan olduğunu

[8] Manevî yardım konusunda geniş bilgi için bkz. Ömer Çakır, Türk Harp Edebiyatında Çanakkale Mektupları, Akçağ Yay., Ank., 2009, s. 466-473.

belirterek bitirir. İlk bölümde Japonların ilk Port Artur Baskını'ndan bahseden şair, bu bölümde ise savaşın devamındaki olayları anlatır.

Üsküdarlı Talat, üçüncü bölüme savaşla ilgili aklına gelip içine doğan şeylerin kaydedilmesini, çünkü bunların zamanla gerçekleştiğini söyleyerek başlar. Port Arthur Limanı'nda Japonların ikinci saldırısı ve kuşatmasıyla zor günler yaşanmıştır. Erzak ve mühimmat azalmıştır. Nihayet bura iki yüz yirmi dokuz gün dayanabilmiştir. Kumandan İştösel, Japon Mareşal Noji'ye gelerek durumlarını arz eder ve eman diler. İştösel, artık dayanacak güçlerinin kalmadığını, bir avuç kaldıklarını, mühimmat ve erzaklarının tükendiğini, zor durumda olduklarını, teslime mecbur olduklarını Çar'a da iletir. Çar da bu durumu kabul eder.

Şair bu yaşananları Noji'nin avcılarının ayıyı ininden çıkardıkları şeklinde tasvir eder. Teslimden sonra Japon askerleri şehre girer. Yirmi sekiz bin esirden bahseden şair, bu esirleri Çar'ın sarayının da almayacağını bu sebeple Harbin'e doğru gitmelerini ya da Bahr-ı Muhît'e doğru ilerlemelerini, en doğrusunun ise Baltık'a yönelmeleri olduğunu söyler. Zaman zaman bu şekilde taktikler veren, yönlendirmeler yapan şair, bu durum karşısında Rus kumandanların birbirini suçladıklarını anlatır. Mukden'de bile Rus ordusu yenilmiştir. Japon Ordusu Genel Komutanı Oyama yeni bir cephe açmıştır. Japonlara zorlu bir süreçten geçtiklerinden sabırlı olmalarını tavsiye eder. Şair, Allah'ın kime yardımını bahş eylerse onun imdadına yeryüzü ve gökyüzünün askerlerinin geldiğini söyleyerek bu bölümü bitirir. Japon ordusuna da İlâhî yardım yeryüzü ve gökyüzü askerleriyle gelecektir.

Dördüncü bölüme Rusya'ya seslenerek başlayan şair, felaha kavuşmak istiyorsa Rusya'nın bir an önce barış imzalaması gerektiğini söyler. Baltık filosundan birkaç geminin batırılmasını da ilâhî yardıma bağlar. Fakat bunu Avrupa yalanlamıştır. Eninde sonunda Rus filosu ve donanması yenilecektir. Yaşanan gelişmelerin bunu açıkça ortaya koyduğunu ifade eder. Japon kumandan Togo'dan da bahsederek onun dalgıçlarının başarılarıyla Japonların denizlere hâkim olacağını anlatır. Rus filosundaki elli geminin batırılacağı tahminine yer verir. Rus kumandan Makarof'un öldürülmesi üzerine yerine getirilen Tuvenski (Rozhdestvenski) isimli kumandana da beddua eder. Burada bir kelime oyunuyla komutanın ismini ikiye ayırdığını, Allah'tan da onu bu şekilde ikiye ayırmasını diler. Japonya lehine kalbine ilham edilen olayların Rusya'ya verdiği zararları İsa Peygamberin bile tedavi edemeyeceğini, bu sebeple Rusya'nın yas tutması gerektiğini söyler. Togo'nun rehberinin de Hızır ile İlyas peygamberler olmasını Allah'tan diler.

Beşinci bölüme kendisinin sözünü yer ve gök ehlinin doğruladığını, kibirlenen bir kavmin düşmanının Allah olduğunu söyleyerek ve Rusya'nın büyüklendiği için yenilmeye mahkûm olduğunu belirterek başlar. Savaşla ilgili düşüncelerine devam eden şair, düşmanı hiçbir zaman küçük görmemek gerektiğini, benlik davasının kimseye fayda vermeyeceğini belirtir. Rusların, ne kadar aziz tasvirlerinden yardım dileseler de kuru bir suretin onlara zafer getirmeyeceğini söyleyerek inançlarının batıllığını da söz konusu eder.

Rusya'ya seslenmeye ve öğüt vermeye devam eden şair, ister sözünü dinlesinler ister dinlemesinler sonunda şan ve şerefe kavuşamayacaklarını ve perişan olacaklarını ifade eder. Öğütlerinden sonra, tekrar savaşı anlatmaya dönen şair, Rusya'nın yanlış bir strateji olarak Baltık Filosu'nu sevk etmekte ısrar ettiğini, fakat bu filonun seferinde işlerin düzgün gitmediğini, bu sırada "Hul" hadisesinin gerçekleştiğini anlatır. Bu olayla ilgili ayrıntılı bilgi vermeyen şair, filonun sekiz ay dokuz gün denizlerde kaldığını, tarafsızlık halini ihlal ederek, gizli emirle Çin'in kuzeyinde bulunarak, nihayetinde de Kore'ye vardığını ve burada Mayıs'ın yirmi yedisinde şiddetli bir savaşın gerçekleştiğini anlatır. Çoşima'daki

şiddetli çarpışmaları yazamayacağını söyler. Nihayetinde de Allah'ın yardımının Togo'dan yana olduğunu ve fethin Japonların olduğunu ifade eder.

Japonlar, düşmana dehşetli bir ders vermiştir. Savaşla ilgili bilgiler vermeye devam eden şair, Japonların torpido ve botlarla bir anda hücum ettiğini, amiralleri esir aldığını, dünyanın bu durum karşısında hayretler içinde kaldığını, gemilerin baştanbaşa kanla boyandığını anlatır. "Klade" isimli kişinin bunları vaktiyle anlattığını söyler. Bir günde on üç bin kişi ölmüştür, feryatlar göğe yükselmiştir, cesetler denizde çer çöp gibi yüzmüştür. Savaşın dehşetli yönünü canlı bir biçimde gözler önüne getiren şair, insanların bir yanının deniz bir yanının ateş olduğunu, dalgaların gemileri denizin dibine indirdiğini anlatır. Bu dehşetli manzaranın sonunda kalanlar bir beyaz bayrak çekmiş ve böylece Ruslar, Togo'ya teslim olmuşlardır. Japonlar bir günde koca bir filoyu perişan etmiştir. Bu da Japonlar için büyük bir şeref ve şandır. Üsküdarlı Talat, Hâkî isimli bir şaire ait olduğunu söylediği fakat aslında Üsküdarlı Sâfi'ye ait olan bir beyitle (Yıldız, 2001, s. 241) Allah'ın yardımının böyle askerlere geleceğini ifade eder. Bu bölümü de dua ile bitiren şair, Allah'a ciddiyetle kul olan kavimlerin ilâhî fethe layık olduğunu söyler.

Şair, son bölümde savaşın sonu hakkında bilgiler verir ve duygularını anlatır. Bu bölüme Ruslara seslenerek başlar. Eğer Rusya Mançurya'yı Çin'e iade etmezse başına olmadık işler gelecektir. Ruslar işgal ettiği yerlerden çekilirse Japonya'nın da buna razı olacağını, bu isteklerin belki Rusya'ya ağır geleceğini, fakat savaşı kazanan tarafın bu isteklerinin doğal olduğunu belirtir. Barış görüşmeleri yapılmalıdır. Başka çare kalmamıştır. Yoksa sonu kötü olacaktır. Rusya eğer barış görüşmelerine katılmazsa cezadan kurtulamaz. Yaptıklarının sonucuna katlanması gerekir. Bu savaştan birkaç sene önce Rusya'nın yönlendirmesiyle İğneada'da bir mezalim gerçekleştirmiştir. Bu zulme bütün İslam âlemi ağlamıştır. Bugün yaşadıkları, geçmişte yaptıkları için Rus'a bir cezadır. Balkan mezaliminin intikamı burada alınmıştır. Şair, Rusya'nın yenilgisini masumun âhının etkisine bağlar. Bunları söyledikten sonra tekrar savaşa dönen şair, Rusya'nın işgal ettiği Sahalin'den gelen top seslerinden bahseder. Savaşın sonucunu etkileyen olaylardan olan Rus ordusuna ait Potemkin zırhlısındaki isyanı anlatır. Bir hile ile başlayan bu isyan yüzünden denizlerde bir süre gezen Potemkin zırhlısının askerleri, temkinli davranamamış ve Odessa Limanı'nı yağmalamıştır. Batum'a kadar gitmiş, oradan da Köstence Limanı'na varmıştır. Allah'ın rahmetiyle layık olduğu imhaya uğramamış ve burada isyan bastırılmıştır. Şair, Potemkin zırhlısındaki askerlere boş yere kan dökülmemesi için silah bırakmayı tavsiye eder.

Amerika başkanı Ruzvelt'in arabuluculuk yaparak dış işleri düzeltmeye çalıştığını, Rusların da içten kendilerini düzeltmeleri gerektiğini söyleyen Üsküdarlı Talat, Ziya Paşa'nın bir beytini zikrederek Allah'ın zalimlere bir gün kendisini yenenlerin üstünlüğünü kabul ettireceğini belirtir. Tekrar barış görüşmeleri meselesine döner ve barış görüşmelerine geçildiğini, uygun yerin ise Tokyo değil Portsmouth'un seçildiğini anlatır. Burada birçok konu konuşulmuş, fakat ihtilaflar giderilmemiştir. Sonunda üstünkörü bir barış anlaşması yapılır ve Japonlara bu antlaşma sonucunda bir rublecik olsun herhangi bir ücret verilmez. Bu duruma tepki gösteren şair, günü geldiğinde Rusya'nın parasının kendisine dahi bir fayda vermeyeceğini anlatır.

Artık kavga sona ermiştir. Barış ilanı için top atışları yapılır. Kendisini Allah yoluna adamış bereketli nefesi olan insanlar, vaktiyle böylesi durumların sonucunu zaten insanlığa anlatmışlardır. Gelecekte Mançurya bir Japon memleketi olacaktır. Şairin buna inancı tamdır. Şiirin sonunda ise şair, güneş askeri olarak nitelediği Japon askerlerinin ayak bastığı yerlerde karanlıkların kaybolacağını, denizlerin sükûn bulacağını söyler. Şair; feleğin donanması denizlerde gezdikçe, top sesleri göklere yükseldikçe, gökten yere fetihler indikçe, Talat'ın mücevherler saçan kalemi, içine doğan İlahî hisleri yazdıkça, Allah'ın her

zaman Japon'u zafere ulaştırmasını ve onun düşmanlarını da yerin dibine geçirmesini dileyerek şiirini bitirir.

Şiire genel olarak bakıldığında şair, savaşın sebebi olarak Rusya'nın hakkı olmayan toprakları işgal etmesini ve bu sebeple Rusya ile Japonya'nın arasının bozulmasını gösterir. Savaşın seyri hakkında ayrıntılı bilgi verir, taraflara tavsiyelerde bulunur. Canlandırmalar yapar. Şiirin sonunda ise savaşın Japonların zaferiyle sona erdiğini ve Amerika'nın gözetiminde barış antlaşması imzalandığını anlatır. İmzalanan barış antlaşmasında Japonya'nın maddî bir kazanç elde edemediğini fakat Allah'ın yardımıyla kazanılan bu zaferin bütün dünyaya örnek olduğunu anlatarak şiiri tamamlar.

4. 3. Dil ve üslup

Şiir; bir savaşı ve savaş sonunda elde edilen zaferi anlattığı için, savaşın öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucu etrafında gelişir. Olaylar, bazen sanki o an şahit olunuyormuş gibi, bazen de geçmiş zaman kipi kullanılarak hikemî bir üslupla canlı bir anlatımla ve heyecanla anlatılmıştır. Canlı ve hareketli savaş sahneleri, benzetmeler ve tasvirler ile ilgi çekici hâle getirilmiştir. Özellikle deniz savaşları bütün gerçekliğiyle canlandırılmıştır. Tasvirler oldukça başarılıdır. Japonların Rus gemilerini bombalaması sonucu denizlerde yaşananların tasvir edildiği bölüm dikkat çekicidir:

Mağrûkların velvelesi sâ'id-i eflâk
Ecsâd denizlerde yüzer çün has ü hâşâk

Yükselmede dağlar gibi emvâc-ı hatarnâk
A'mâkına bahrin gemiler inmede bî-bâk

Şair; olayları birebir, gerçekliğe uygun olarak kişi ve yer isimleri, zaman ve sayılar belirterek anlatır. Tarafların özelliklerini, asker kayıplarını, baskınların tarihlerini, donanmanın ve orduların nerelerde karşılaştıklarını, savaştıklarını belirtir. Bu da şiirin gerçekliğine katkı sağlar:

Hâbîde iken her biri bir yâr dizinde
Basdırdı Japon mâh-ı Şubatın sekizinde
…
Bir gülle düşerse İki Yüz Üç Tepesi'nden
Elbette urur İştösel'i tâ tepesinden
…
Hâtırda mı bir sâl bile olmadı kâmil
Oldu iki yüz yirmi dokuz gün mütehammil
…
Seyrüseferi bir düziye gitmedi düzgün
Çalkandı denizlerde sekiz mâh dokuz gün
…
Bir kargaşalık bir heyecân oldu nümâyân
Bir günde telef oldu on üç bin bu kadar cân

Şairin dili özellikle olayların anlatıldığı bölümlerde, savaş sahnelerinde ve taraflara öğüt verirken halk söyleyişine uygun ve samimidir. Bu bölümlerde sade bir dil kullanılmıştır. Dua ve beddua ettiği, kendi duygularına yer verdiği ve İlâhî yardımdan bahsettiği bölümlerde ise dil ağırlaşmaktadır. Zaman zaman Arapça, Farsça sözcüklere ve tamlamalara yer verilmiştir:

İncelmede günden güne Baykaldaki buzlar
Nerden geçecek sonra Kazaklarla obuslar
...
Bak kudretine Hazret-i Hallâk-ı cihânın
Beyhûde imiş sûret-i ümîd-i nihânın
...
Yek-dîğerine oldu emirler mütebâyîn
Baştanbaşa âlûde-i hûn oldu sefâyin

Savaş sahneleri anlatılırken kendi duygularına yer veren şair, Japonların tarafını tutar. Harp edebiyatı metinlerinde zaman zaman karşımıza çıkan Allah'ın yardımının Müslüman olan, Hakk'a tapandan yana olduğu inancı bu şiirde de görülmektedir. Şair, Rusya'nın zalimliği karşısında mazlum olarak gördüğü ve bu savaşta haklı olduklarına inandığı Japonlara Allah'ın yardımının eriştiğini belirtir. İlâhî yardım Japonlardan yanadır. Bu sebeple Japonlara dua eder. Japonların Türk halkının nezdinde gördüğü desteği ve halk arasında görülen Japonlara Allah'ın yardım ettiği inancını sık sık dile getirerek savaşa manevî bir yön kazandırır:

Yâ Rab kime bahş eyler isen nasr-ı mübînin
İmdâda gelir cünd-i semâvât u zemînin
...
Hakk kuvvete gâlib gelecekdir bu mukarrer
Allâh hesâb eyle Japonlarla berâber
...
Tevfik-i İlâhî Togo'nun oldu mu'înî
Bildirdi bize mâ-hasal-ı feth-i mübînî

Japonlara dua ederken haksız taraf olan Rusya'ya da beddualar eder. Ruslarla ilgili argo sözcükler ve küfürlü ifadeler kullanarak onları aşağılar. Şair bu şekilde argo kullanmak suretiyle halkın duygularına da tercüman olur:

Her dem Japon'u mazhar edip fevz-i mübîne
Düşmanlarını cümle geçir zîr-i zemîne
...
Ey Rûs çözülsün hele bir kerre şu donlar
Elbette s...ker silsileni korkma Japonlar
...
Nezdindeki asker bir alay çarhacı piçden
Elbette zafer beklenemezdi Sasuliç'den

Rusların geçmişte Balkanlarda yaptığı mezalime de işaret ederek haksız olan tarafın zamanla Allah'ın gazabına uğrayacağını hikemî bir üslupla ve sade bir dille anlatır:

Etdiklerini hep bulacak ağlayacaksın
Nâçâr kalıp sen de siyah bağlayacaksın

Kurtulmağı zannetme mücâzâtdan âsân
Elbet bulur etdiklerini şüphesiz insân

Şair, olayları zaman zaman savaşın içinde bizzat şahit oluyormuş gibi anlatır. Zaman zaman da biraz sonra olacakları tahmin eder, öngörülerde bulunur ve bunların kalbine ilham edildiğini hikmetli bir söyleyişle söyler:

Evvelce bütün bunları keşf etmiş idim ben
Bizzât sanırsın Japon'a gitmiş idim ben
...
Yâ Rab bu da bir mevhibetindir ki müdellel
Her dürlü vukû'âtı zuhûr etmeden evvel

Çekti kalemim düşmedi bir zerre fütûra
Manzûme-i âtiyye ile silk-i sutûra
...
Çeksin sözümü ehl-i sühan silk-i sütûra
Gelmekde sünûhâtımızın hepsi zuhûra

Şiirde birçok edebî sanat kullanılmış; özellikle savaş sahnelerinde teşbih, istiare, telmih, irsâl-i mesel ve iktibas sanatlarıyla anlatım ilgi çekici hâle getirilmiştir:

Bîdâr yatır böyledir elbette müdebbir
Düşman uyumaz da su uyur darb-ı meseldir (İrsâl-i mesel)
...
Lâkin Noji'nin avcıları çıktı kemînden
Bastırdı çıkardı ayıyı zûr ile inden (İstiare)
...
Mağrûkların velvelesi sâ'id-i eflâk
Ecsâd denizlerde yüzer çün has ü hâşâk (Teşbih)
...
Mâdâm ki oldu bu benim kalbime mülhem
'Îsâ dahi gelse olamaz yârene merhem (Telmih)
...
"Zâlimlere bir gün dedirir kudret-i Mevlâ
Ta'llâhi lekad âsereka'llâhü aleynâ" (Ziya Paşanın bir beyti – İktibas)

Ziyâ Paşa'nın ve Üsküdarlı Sâfî'nin beyitlerini iktibas yoluyla şiirinde kullanmıştır. Ayrıca Victor Hugo ismini zikrederek sözlerinin hayal ürünü olmadığını hatta Victor Hugo'dan da alıntı olmadığını belirterek kendisinin ifadelerinin edebîliğine vurgu yapar. Bu beyitte Japon Kumandan Togo'dan bilgileri aldığını ifade ederek anlattıklarının gerçekliğine delil sunar:

Naklim ne hayâlât ne Viktor Hugo'dandır
Bizzât emîn ol ki Cenâb-ı Togo'dandır

Şiirde taraflara özellikle de Rusya'ya sık sık seslenen şair, bu hitaplarında savaşa dair tahmin ve öngörüleri ışığında tavsiyelerde ve öğütlerde bulunur.

Şair, şiirini hikemî bir üslupla, zaman zaman taraflara öğütler vererek, gerçekçi ve canlı canlandırmalarla başarılı tasvirler yaparak genel olarak sade ve samimi bir dille kaleme almıştır. Anlatımında edebî sanatlara da başvurarak halkın duygularına tercüman olmuştur.

Bu noktada söz konusu şiirin, ilk defa gün yüzüne çıkacak olması sebebiyle yeni yazıya aktardığımız hâlinin tamamını aşağıya alıyoruz:

(1b) **Gazvetü'l-İlhâm Yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi**

(1. Bölüm)

(2a) **Yâ hû**

Vaktâ ki musâfâtın olup dâiresi teng
Oldu Japon'un Rûs ile mâbeyni şeker-reng

Tafsîlde bir şey göremem hârık-ı âdât
Malûm bugün cümleye esbâb-ı mu'âdât

Evvel nazarı etmediler seyfe ihâle
Lâkin kalemen başladılar, cenge, cidâle

Verdi notalar birbirine her iki devlet
Yâ Rab bir avuç toprak için mi bu mezellet

İnsan ne harîs olsa da dünyâlara mâlik
Fikrinde yine 'ukde-i tevsî'-i memâlik

Bir dûd-ı siyâsî kapadı arz u semâyı
Tefrîk edemez oldu kalem beyne-hümâyı

Bin mes'ele-i müşkile oldu mütehaddis
Zannım bu sefer pek araya girmedi Paris

Ayrıldı nihâyet tarafeynin de sefîri
Nâçâr cidâlin çalınır oldu nefîri

Himmet kılıcın uhdesine etti tehattüm
Hâme kesemez hem edemez oldu tehakküm

(2b) Gaflet bürüdü görmedi pîş ü pesini Rûs
Efrâd umûmen tarab u lehv ile me'nûs

Hâbîde iken her biri bir yâr dizinde
Basdırdı Japon mâh-ı Şubatın sekizinde

Bîdâr yatır böyledir elbette müdebbir
Düşman uyumaz da su uyur darb-ı meseldir

"Por Artura" etmişler idi sanki tahaşşüd
Tahşîdleri âkibetü'l-emr hebâ şüd

Birkaç gemiyi eyledi berbâd u perîşân
Kesb etdi Japon vehle-i ûlâda büyük şân

Bir ma'rekede hamle-i ûlâda muhârib
Eylerse eğer düşmanını hâ'ib u hârib

Bî-fâ'idedir olsa demirden dahi sâ'id
Âtîsi olur düşmanının gayr-ı müsâ'id

Yâ Rab bu hakîkat nazar-ı dikkati câlib
Ekser oluyor arbede de az çoğa gâlib

Lâkin yine teslîm olunur iş bu me'âlî
Hakk bâtıla karşu eder elbette te'âlî

(3a) Günden güne etdikçe fütûhât tevâlî
Oldu Japon'a karşı duâlar mütevâlî

Tut da büyüğünden, küçüğünden, neferinden
Herkes mütehassis, müteşekkir zaferinden

Gitsek meselâ bir aralık kişver-i Hinde
Bunda dahi efkâr Japon kavmi lehinde

Halkın sözü Hakk'ın kalemi sûy-ı hüveydâ
Oldu bu seferde bunu teslîm eder a'dâ

Yâ Rab bu da bir mevhibetindir ki müdellel
Her dürlü vukû'âtı zuhûr etmeden evvel

Çekti kalemim düşmedi bir zerre fütûra
Manzûme-i âtiyye ile silk-i sutûra

(2. Bölüm)
Çin bî-taraf olmakta devâm etmede ammâ
Akdı su gibi sûy-ı şimâle Ceneral "Mâ"

Böyle görüyor âkıbeti dîde-i hak-bîn
Teshîr olunur bir iki gün sonra da "Harbin"

Verse ne kadar ordusuna takviye yokdan
Elden gidiyor hâzır olun belde-i "Mukden"

(3b) İncelmede günden güne Baykaldaki buzlar
Nerden geçecek sonra Kazaklarla obuslar

Ey Rûs çözülsün hele bir kerre şu donlar
Elbette s...ker silsileni korkma Japonlar

Beslerse Japon kavmine karşı ne kadar kin
Er geç yine mağlûb olacakdır Kuropatkin

Zîrâ ki büyük söylemesi bir cenerâlin
Toptan da kavî düşmanıdır ceng ü cidâlin

Hakk kuvvete gâlib gelecekdir bu mukarrer
Allâh hesâb eyle Japonlarla beraber

Bin peyk-i zafer gelse de her gün Avelan'dan
Âzâde değil doğrusu bu bence yalandan

Gitse gemici bir iki laz Ordu'dan Of'dan
Sağlık haberi bekleme artık Makarof'dan

Bir mevt muhakkak onu da mahv edecek of
Por Artur'a olduysa kumandan Sakadirlof(?)

Sabr eyle kapansın hele bir kerre şu medhal
Artık bu mühim ukdeyi kimse edemez hall

(4a) Ben anlayamazsam da onun gerçi dilinden
Kesmeyeyim ümmîdi Gırandük Siriyen'den (?)

Mevte nigerân olduğunu meş'alelerle
'Avdet edişi gösteriyor merhalelerle

Fi'l-cümle Japon kavmine aksâ-yı makâsıd
Bir gün gelecek de diyecek bir sürü kâsıd

Vâlî-i umûmîsi dahî gâyet-i şarkın
Gördü bakınız dehşetini suvat-ı garkın

Ordu bu vukû'âtı bütün eylemiş ezber
Bilmem Kuropatkin ne için olmada muğber

Nezdindeki asker bir alay çarhacı piçden
Elbette zafer beklenemezdi Sasuliç'den

Evvelce bütün bunları keşf etmiş idim ben
Bizzât sanırsın Japon'a gitmiş idim ben

Bir gülle çeker bak onu da işte tekerler
İhrâz-ı zafer eyleyemez nâfile "Keller"

Düşmanlarına karşı takâzâ edecekdin
Sulhü gidecek Tokyo'da imzâ edecekdin

(4b) Korku seni de eyledi bilâhare gamgîn
Şimdi nerelerde geziyorsun Kuropatkin

Çin bî-taraf olmağla berâber Amiral "Şâ"
Bir gün diyecekdir ediniz haydi temâşâ

Mahv oldu umûmiyyet ile işte donanma
Ey Rûs durur mu güneşe karşı donan mâ

Ezcümle bu gün hevlinizi min kıbeli'l-Hakk
-Hul-(?) hâdisesi eyledi tezyîd muhakkak

Bin müşkülünüz var kömürün bir kilosundan
Ümmîd-i sefer eyleme Baltık Filosu'ndan

Bir gülle düşerse İki Yüz Üç Tepesi'nden
Elbette urur İştösel'i[9] tâ tepesinden

Gökten yere imdâd hübût eyleyecekdir
Por Artur'un elbette sukût eyleyecekdir

Gayretleri mahsûrların hep olacak fevt
Me'vâsı dahi İştösel'in zâviye-i mevt

Naklim ne hayâlât ne Viktor Hugo'dandır
Bizzât emîn ol ki Cenâb-ı Togo'dandır

(3. Bölüm)

(5a) Çeksin sözümü ehl-i sühan silk-i sütûra
Gelmekde sünûhâtımızın hepsi zuhûra

Por Artur'un ahvâli meğer hayli yamanmış
Erzâk, mühimmât, falan hepsi yalanmış

Hâtırda mı bir sâl bile olmadı kâmil
Oldu iki yüz yirmi dokuz gün mütehammil

Târîh-i vukû'ât değil mi bunu nâkil
Bir râyet-i beyzâ ile bir nâmeyi hâmil

Geldi Noji'ye arz-ı emân etmeğe me'mûr
Gördü Noji'de İştösel'i doğrusu ma'zûr

Böyle yazıyor Çar'a dahî vâki'-i hâli
Mahsûrların kalmadı min-ba'de mecâli

9 Stössel

Kaldık bir avuç asker ile muztarr u nâçâr
Ey Çâr bizi afvınıza eyle sezâ-vâr

Zîrâ ne mühimmât, ne tâkat ne tüvân var
Teslîme rızâ vermek için bir kuru cân var

Lutfen keremen merhameten eyledi izhâr
Nâçâr bu teklîfi kabûl eylediler Çâr

(5b) Biçâreler, etseydi eğer mevsimini derk
Por Artur'u kırk gün daha etmezler idi terk

Lâkin Noji'nin avcıları çıkdı kemînden
Bastırdı çıkardı ayıyı zûr ile inden

Ey Rûs oluyor askeriniz münhezimen dûr
İşte giriyor şehre Japon askeri mansûr

Bir kerre düşün yirmi sekiz bin üserâyı
Almaz bu kadar kâfiri Çâr'ın da sarâyı

Doldurmak için orduyu beş yüz bine doğru
Haydi yıkılın bâri gidin Harbin'e doğru

Bir gün oradan korkmayın elbet o da kalkar
Mersâ filoya şimdilik olsun Madagaskar

Yâhud çıkınız Bahr-ı Muhît'e girin ammâ
Bilmem ki nasıl hall olunur sonra mu'ammâ

En doğrusu mev'û(d) değil nusret-i Bârî
'Avdet ediniz, durmayınız Baltık'a bâri

(6a) Seyret Kuropatkin olacak kâfir-i şeyyâd
Evvel Giripenberg'e hatâ eyledi isnâd

Haydi o sefer "Sandepo" (?) da eyleyelim farz
Yâ kesret-i imdâd u ya 'ârıza-i arz

Etsin Giripenberg'e dahi mâni'a teşkîl
Bilmem bu sefer kim olacak bâ'is-i tenkîl

La'net okuyorlar sana bâkîde kalanlar
Bilmem ki nasıl oldu o dehşetli yalanlar

"Mukden"de dahî her tarafından çevirildin
Altüst olup ordunla berâber devirildin

Yardı Oyama cepheni açdı yine yâre
Buymuş yazılan alnına sabr eyle ne çâre

İnkâr edemem ric'ate var hayli vukûfun
Kalsın geride gayrı bakâyâ-yı süyûfun

Durma yürü sen Rûsya'ya eyle 'azîmet
Mevhûb sana min-tarafi'llâh hezîmet

(6b) Gelsin ne haber var bakalım başkalarından
Tutsun "Oyama" onları da şapkalarından

Ursun yere, sürsün yürüsün Harbin'e doğru
Tecdîd ediniz orduyu dört yüz bine doğru

Yâ Rab kime bahş eyler isen nasr-ı mübînin
İmdâda gelir cünd-i semâvât u zemînin

(4. Bölüm)
Ey Rûs eğer ister isen fevz ü felâhı
Akd eyle şu günlerde hemân sulh u salâhı

Zîrâ ki temizlendi "Kirin"'de yine asker
Oldu Japon'a belde-i mezkûre be-asker

Ma'lûm bu gün ehl-i semâvât u zemîne
Baltık Filosu'ndan da iki pâre sefîne

Batmış diye var ortada bir hayli havâdis
Gerçi bunu tekzîb ediyor Londra, Paris

Doğru çıkacakdır bu mukadder ve muhakkak
Nâçâr kalıp "Sunda" Boğazı'nda boğulmak

(7a) Evvelce demişdim ediniz Baltık'a 'avdet
Lâkin bu sözümden beni döndürdü hakîkat

Ahvâl bu gün şimdi bunu eyliyor îmâ
Mağlûb olacak bunda dahi korkma donanma

Efrâd umûmiyyet ile zâhir ü pinhân
Gavvâselerinden Togo'nun oldu hirâsân

Hükm eylediler müttefikan böyle mehâkim
Min-ba'd olamazsın denize nâfile hâkim

Elli bu kadar pâre sefînen olacak gark
Bunlar da ne olduklarını etmeyecek fark

Oldu Makarof vak'a-i ma'lûmesi eski
Kâ'im olacakdır yerine şimdi "Tuvenski"[10]

Ben parçaladım ismini ey kahr-ı İlâhî
Sen de iki böl cismini lutf eyle kemâhî

Mâdâm ki oldu bu benim kalbime mülhem
'Îsâ dahi gelse olamaz yârene merhem

Ey Rûs hemân biz gülelim siz tutunuz yas
Olsun Togo'nun rehberi de Hızr ile İlyâs

(5. Bölüm)

(7b) Tasdîk ediyorlar sözümü enfüs ü âfâk
Hakdır beni bî-şüphe bugün eyleyen intâk

Bir kavm müsellemdir olursa mütekebbir
Allâh Ta'âlâ'dır onun hasmı Hudâ bir

Pür nikbet edip ben diyeni er geç eder red
Benlik yaraşır Hâlık-ı yektâya mücerred

[10] Şair burada bir kelime oyunuyla komutanın "Rozhdestvenski" olan ismini kısaltmıştır.

Bunda ukalâ fikrim ile cümle berâber
Düşman ne kadar asgar ise görmeli ekber

Ey Rûs o benlik, o kadar fahr ü mübâhât
Gördün ya bugün vermedi bir fâ'ide heyhât

Verdin o kadar gerçi tasâvîr-i e'ızze
Bunlar da sebep olmadılar nusrete, 'azze

Bir kavmini Hakk etmez ise nâ'il-i nusret
Elbette zafer bahş edemez bir kuru sûret

Mâdâm ki sen eylemedin Hakk'a tevekkül
İstersen eğer ağla eğer ister isen gül

(8a) Her kârda, her yerde sana tâli-i ma'kûs
Gösterdi birer sûret ile çehre-i menhûs

Ey Rûs yine olmadın asla müteyakkız
İster sözümü dinle eğer ister isen kız

Zan itme ki hep pür-şeref ü şân olacaksın
"Bir gün gelecek sen de perîşân olacaksın"[11]

Bâlâdaki beyti yine tekrâr ederim ben
Hakdır sözümü bunda da tezkâr ederim ben

Bir kavm müsellemdir olursa mütekebbir
Allâh Te'âlâ'dır onun hasmı Hudâ bir

Âtîsini hiç eylemeden dideden imrâr
Baltık Filosu'n sevke kadar eyledin ısrâr

"Hul"(?) hâdisesi oldu bidâyette hüveydâ
İspanya'da beş gün "Rigo"da[12] kaldı donanma

[11] Ziya Paşa'nın Terki-i Bend'inin VIII. bendinde 9. beytin ilk mısraı.
[12] Riga Limanı

(8b) Seyrüseferi bir düziye gitmedi düzgün
Çalkandı denizlerde sekiz mâh dokuz gün

Gâhî Madagaskar'da alıp emr-i hafîyi
İhlâl ederek kâ'ideten bî-tarafîyi

Gâhî bulunup Çîn-i cenûbî sularında
Hep korkulu rü'yâ görerek uykularında

Vardı "Kore'ye" pür-halecân işte nihâyet
Yirmi yedisinde Mayıs'ın kopdu kıyâmet

Geldi "Çoşima" melhamesi bunda zuhûra
Tafsîlini artık çekemem silk-i sütûra

Tevfîk-i İlâhî Togo'nun oldu mu'înî
Bildirdi bize mâ-hasal-ı feth-i mübînî

Bastırdı donanmasını birden bire Rûs'un
Dehşetlisini düşmanına verdi dürûsun

Zanneyler isem böyle tutulmuş idi notlar
Bir anda hücûm eylediler torpido botlar

(9a) Mecrûh düşüp oldu esîri amiraller
Hayrette kalıp birbirine bakdı kırallar

Efrâd bütün terbiyesiz gayr-ı mu'allem
Zâbitleri âmirleri de bunlara tev'em

Yek-dîğerine oldu emirler mütebâyin
Baştan başa âlûde-i hûn oldu sefâyin

Etdi "Klade" bunları vaktiyle ifâde
Şâyândır onun tavkına bir şanlı kılâde

Âsâr-ı hezîmet burada göstericek yüz
Şiddetle Togo eyledi ta'kîb ü tecâvüz

Bir kargaşalık bir heyecân oldu nümâyân
Bir günde telef oldu on üç bin bu kadar cân

Mağrûkların velvelesi sâ'id-i eflâk
Ecsâd denizlerde yüzer çün has ü hâşâk

İnsan nereye baksa olur fikri müşevveş
Dehşetli deniz bir tarafın, bir yanın âteş

(9b) Yükselmede dağlar gibi emvâc-ı hatarnâk
A'mâkına bahrin gemiler inmede bî-bâk

Bir anda batan batdı kalan titreyerekden
Nâçâr birer râyet-i beyzâ çekerekden

Geldi Togo'ya eyledi tekrîmini takdîm
Derhâl çıkardı kılıcın eyledi teslîm

Evvel o sefâ'inde sanemlerdi hurûşân
Şimdi mütemevvic oluyor mihr-i dırahşân

Yâ Rab bu Japonlarca ne âlî ne büyük şân
Bir günde koca bir filoyu etdi perîşân

Târîhde bir vak'a-i meşhûreyi hâki
Evvelce demişdi bunu bir şâir-i Hâkî

"Bak bak geliyor şân ile bir cünd-i İlâhî"
"Olmaz mı bu askerlerin Allâh penâhı"[13]

İşte bu Japonlarda bu gün etdi tezâhür
Eylerler ise var yeri hakkıyla tefâhur

Bir kavm ki ciddiyet ile hâdim-i Hakdır
Elbette fütûhât-ı İlâhîye ehakdır

[13] Şairin, Hâkî'ye ait olduğunu söylediği bu beyit aslında Üsküdarlı Sâfi isimli bir şaire aittir. Bkz: Alim Yıldız, Üsküdarlı Sâfi'nin "İslâm-ı Hazreti Ömer Yâhud Bir Hârika" Mesnevîsi, *D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı XIII-XIV, İzmir 2001, s. 241. s. 219-249.

(6. Bölüm)

(10a) Ey Rûs daha çok şey olur hârık-ı âde
Etmezsen eğer Mançuri'yi Çin'e iâde

Terk eylemeli nicesi bir hayli arâzi
Ümîd ederim belki Japonlar ola râzı

Ama diyeceksin ki girândır bu metâlib
Yok çâresi ister ne murâd eylese gâlib

Bir de bu cihet lâyih olur fikrime her dem
İlhâm mıdır, yoksa kerâmât mı bilmem

Maksûd-ı İlâhî seni etmek ise nâbûd
Cumhûr re'îsi araya girse de bî-sûd

Olmaz bu hakîkat bize ber-vech ile târîk
Hakk eylemiyor fi'line bir kimseyi teşrîk

Teklîf olunur sulh kabûl eyleyemezsin
Bir türlü o vâdîye duhûl eyleyemezsin

Çünki göreceksin daha bir hayli felâket
Yok zerre kadar tarz-ı beyânımda rekâket

(10b) Etdiklerini hep bulacak ağlayacaksın
Nâçâr kalıp sen de siyah bağlayacaksın

Kurtulmağı zannetme mücâzâtdan âsân
Elbet bulur ettiklerini şüphesiz insan

Târîh tamâmıyla bugün eyliyor isbât
Hâtırda mı birkaç sene evvelki vukû'ât

Teşvîkin ile eylediler bir sürü zâlim
İğneada'da ..... icrâ-yı mezâlim

Tutdu projektörleri bir leyle-i zulmâ
A'dâya mu'în oldu tamamıyla donanma

Ma'sûmları kesdi beşiklerde şakîler
İnsan buna bilmem ki tahammül nasıl eyler

Gözler dolu yaşlarla gönüllerde pür-âlâm
Bilsen o zaman âh ne âh eyledi İslâm

Ey Rûs bunu üstüne sen eylemedin mâl
İmhâl eder Allâh fakat eylemez ihmâl

Şimdi buyurup böylece bir şeb-i mücâzât
İşte alıyor sâr-ı İlâhîsini bizzât

(11a) Te'sîrini bir kere düşün nâle ve âhın
Gördün ne demek olduğunu mahv u tebâhın

Top sesleri gelmekde husûsiyle derinden
Bilmem haber aldın mı yakında Sahalin'den

Ez-cümle çıkıp bir ufacık arbede hiçden
Gösterdi başın tehlikeli yaralar içden

Efrâd-ı donanma ile i'lân edip isyân
Ey Rûs buna sen dahi hayrette kalıp yan

Bir hîle ile kaldırarak lenger-i temkîn
Gezdi yürüdü bahr-i siyâh içre Potemkin

Târîhde mestûr tefâsîli müdellel
Evvelki Potemkin yüz otuz üç sene evvel

'Arz-ı hıdemât eyledi amma, bu Potemkin
Göstermedi evvelki gibi sûret-i temkîn

Oldu süfün-i bâgiyeye rehber ü ser-tâc
Etdi Odesa şehrini başdan başa târâc

Verdi Batum'a doğru dönüp bir aralık yol
Seyr ü sefer etdi oralarda dahi bol bol

(11b) İmhâ idi maksûd seni bizce muhakkak
Lâkin yine izhâr ederek merhametin Hakk

Köstence'ye vaktâ ki onu eyledi idhâl
Bastırdı o dem nâ'ire-i fitneyi derhâl

Bundan mütebeyyin olarak kesb-i salâh et
Beyhûde yere dökme kanı terk-i silâh et

Gayrı yürü var dâhilini eyle tedâvî
"Ruzvelt" ediyor hâricine çünki müdâvî

Vaktiyle buyurmuş idi merhûm suhan-ver
Kıl merkadini nûr ile yâ Rabbi münevver

"Zâlimlere bir gün dedirir kudret-i Mevlâ
Ta'llâhi lekad âsereka'llâhü 'aleynâ"[14]

Bak kudretine Hazret-i Hallâk-ı cihânın
Beyhûde imiş sûret-i ümîd-i nihânın

'Akd etmek için sulhü arandı nice bin yer
Portsumut imiş Tokyo değil işte mukadder

Toplandı murahhasları bunda tarafeynin
Bezl eylediler himmeti te'lîfine beynin

Bir hayli mesâ'il görüşüldü ma'amâfih
Birçokları kaldı yine bak muhtelefün fih

(12a) Bir rublecik olsun Japon'a vermediler nakd
Üstünkörü sulh u selemi eylediler 'akd

Zannetme ki nukâd-ı cihân seçmeyecekdir
Bir gün gelecek paraların geçmeyecekdir

Olsun da Japonlar dilerim vakt ile mahsûd
Kalsın sana ey Rûs o sîm ü zer-i bî-sûd

[14] Ziya Paşa'nın Terkib-i Bendi'nin VII. bendinde son beyit. Beyitte Yusuf suresi 91. ayetten iktibas yapılmıştır. Ayetin alıntılanan kısmı "Şüphesiz ki Allah seni bize üstün kıldı." anlamındadır.

Lâkin sana da fâ'ide bahş etmeyecekdir
Bir gün gelecek rublelerin gitmeyecekdir

Sulhü müte'âkıb olunup nâmesi imzâ
Oldu tarafeyn orduları târik-i kavga

İ'lân-ı beşâret olunup gürledi toplar
Elbette kalemler ne ise hükmünü toplar

Merdân-ı Hudâ'nın nefes-i pür-berekâtı
Nakl eyledi vaktiyle bize hep bu nükâtı

Bir gün olacak, gösterecekdir bize âtî
Mülkü Japon'un Mançuri dârü'l-harekâtı

(12b) Min ba'de bize uhde-i âmâl-i İlâhî
Oldukça selem seyyidâ hükkâm kemâhî

Bastıkça güneş 'askerinin pây-ı sebâtı
Bozdukça bütün rûz-ı cünûd zulümâtı

Buldukça denizlerde de emvâc-ı sükûnet
Ettikçe donanma-yı felek seyr ü seyâhat

Top sesleri yerden göğe oldukça resîde
Gökden yere indikçe fütûhât-ı 'adîde

Yazdıkça sünûhât-ı İlâhîyye ki her bâr
Tal'at kulunun hâmesi oldukça güher-bâr

Her dem Japon'u mazhar edip fevz-i mübîne
Düşmanlarını cümle geçir zîr-i zemîne

Sonuç

1904-1905 yıllarında gerçekleşen Rus-Japon Savaşı, sebep ve sonuçları açısından dünya ile birlikte Osmanlı Devleti'ni de yakından ilgilendirmiş, bu çerçevede söz konusu savaşla ilgili birçok eser kaleme alınmıştır. Bu savaş, Osmanlı Devleti'nin basınında ve matbuat dünyasında II. Abdülhamit'in tarafsızlık siyaseti gereği sansüre uğrasa da geniş yer bulmuştur. Savaşla ilgili bazı şiirler de yazılmışsa da dönemin iç siyasî şartlarının tesiri ile olsa gerektir basında pek yer almamıştır. Bunlardan birisi divan şiirinin son

temsilcilerinden sayılan Üsküdarlı Talat'ın mesnevî nazım şekliyle kaleme aldığı "*Gazvetü'l-İlhâm yâhûd Rus veJapon Muhârebesi Sefernâmesi*" isimli eseridir.

Eserlerinin birçoğu evinde çıkan yangında yok olan şair, bu şiirinin de yandığını düşünürken bir arkadaşında bir nüshasının ortaya çıktığını söyler. Eser altı bölüm ve 186 beyitten oluşmaktadır. Savaşın başlangıcından itibaren tarihi gerçekliğe uygun bir biçimde savaşın anlatıldığı şiirde tarafların komutanları, savaş güçleri, savaşın gerçekleştiği yerler, olayların tarihleri verilmiş ve olaylar bütün canlılığıyla benzetmeler de kullanılarak anlatılmıştır. Özellikle denizde geçen savaş sahneleri dikkat çekici bir şekilde tasvir edilmiştir.

Şair, şiirde açıkça taraf tutmuş ve Japonların zaferi için dua etmiştir. Rusların haksızlığını vurgularken zaman zaman ağır argo sözcükler kullanmış ve beddualar etmiştir. Şair, Rusların ettiği zulümlerin intikamını Japonların aldığını düşünmektedir. Harp edebiyatı metinlerinde sıkça karşılaşılan İlâhî yardımdan da bahseden şair, Allah'ın yardımının haklı olan Japonlardan yana olduğunu belirtmiştir. Şiirin sonunda klasik bir mesnevîde karşımıza çıkan mahlas kullanımı ve dua ile de şiirini bitirmiştir.

Şairin dili savaş sahnelerinde halk söyleyişine daha yakın ve daha sade olmakla birlikte dua ve beddua kısımlarında daha ağırdır. Zaman zaman savaşla ilgili öngörülerde bulunmuş ve taraflara özellikle de Ruslara öğütler vermiştir. Şair, zaman zaman savaşı bizzat görüyormuş ve takip ediyormuş gibi bir üslupla, samimi ve heyecanlı bir dille olayları anlatırken savaşın geleceğine dair düşüncelerini ve kalbine doğan ilhamları da ifade etmiştir. Şair; şiirini hikemî bir üslupla, öğüt verici bir tarzda, gerçekçi ve canlı canlandırmalarla başarılı tasvirler yaparak genel olarak sade ve samimi bir dille kaleme almıştır. Anlatımında edebî sanatlara da başvurarak halkın duygularına tercüman olmuştur. Şiirin yazıldığı tarih belli olmamakla birlikte savaştan sonra kaleme alınan eserleri inceleyerek bu eserini kaleme aldığını söylemek mümkündür.

Tarih boyunca Rusların Osmanlı Devletine karşı hasmâne tutumu sebebiyle gerek devlet ricali gerekse Osmanlı aydını ve kamuoyunda Ruslara karşı olumsuz bir kanaat oluşmuştur. Bu kanaati özellikle 19. yüzyılda Rusya'nın Osmanlı toprakları üzerindeki emelleri daha da pekiştirmiştir. Bu durum bir Osmanlı şairi ve aydını olarak Üsküdarlı Talat'ın bu savaşı ele alan şiirinde Rusların değil mazlum olarak gördüğü Japonların tarafını tutmasında etkili olmuştur. Bu noktada o yıllarda Osmanlı-Japon ilişkilerinin olumlu bir havada seyretmesinin de önemli payı vardır. Bu sebeple Türk harp edebiyatının önemli bir ürünü sayılabilecek olan bu eser, Türk halkını yakından ilgilendirmiş bir savaşla ilgili az sayıdaki edebî ürünlerden biri olması açısından önemlidir.

Kaynakça

Akyüz, D.(2013). *Pertev (Demirhan) Paşa'nın Rus-Japon Harbi'nden Alınan Maddi Ve Manevi Dersler ve Japonların Esbab-ı Muzafferiyeti Adlı Eseri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Harp Akademileri Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.

Aladağ, H. H. (2016). Osmanlı Devleti Zaviyesinden 1904-1905 Rus-Japon Harbi. *SEFAD,* 36, 579-606. *(DOI Number: http://dx.doi.org/10.21497/sefad.285508)*.

Avcı, Y. (2013). *Osmanlı Modernleşmesi ve Japon İmgesi (1839–1908)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, Ö. (2005). Üsküdarlı Talat'ın Hayatı ve Şiiri. *II. Üsküdar Sempozyumu Bildiriler*. İstanbul: Üsküdar Belediye Başkanlığı Yayınları.2, 224-233.

Çakır, Ö. (2009). *Türk Harp Edebiyatında Çanakkale Mektupları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Çanakçı, L. A. (2020). Bir Sufinin Romanı: Tahirü'l-Mevlevi ve Teşebbüs-i Şahsi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 13 (69), 61-76.

Esenbel, S. (2011). Japan, Turkey and the World of Islam, *Global Oriental, Folkstone,* 1.

Florinalı Nazım.(1928). *Ebediyet Yolunda Bir Hitabe*, Ahmet Kemal ve Şürekası Matbaası.

İbrahim Alaaddin. (1936). *Meşhur Adamlar Ansiklopedisi*. İstanbul. 4, 1507.

İnal, İ. M. K. (2013). Talat. *Son Asır Türk Şairleri*. Ankara: A. K. M. Yayınları. V, 2354-2367.

Özgül, M. K. (2000). *Arayışlar Devri Türk Şiiri Antolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

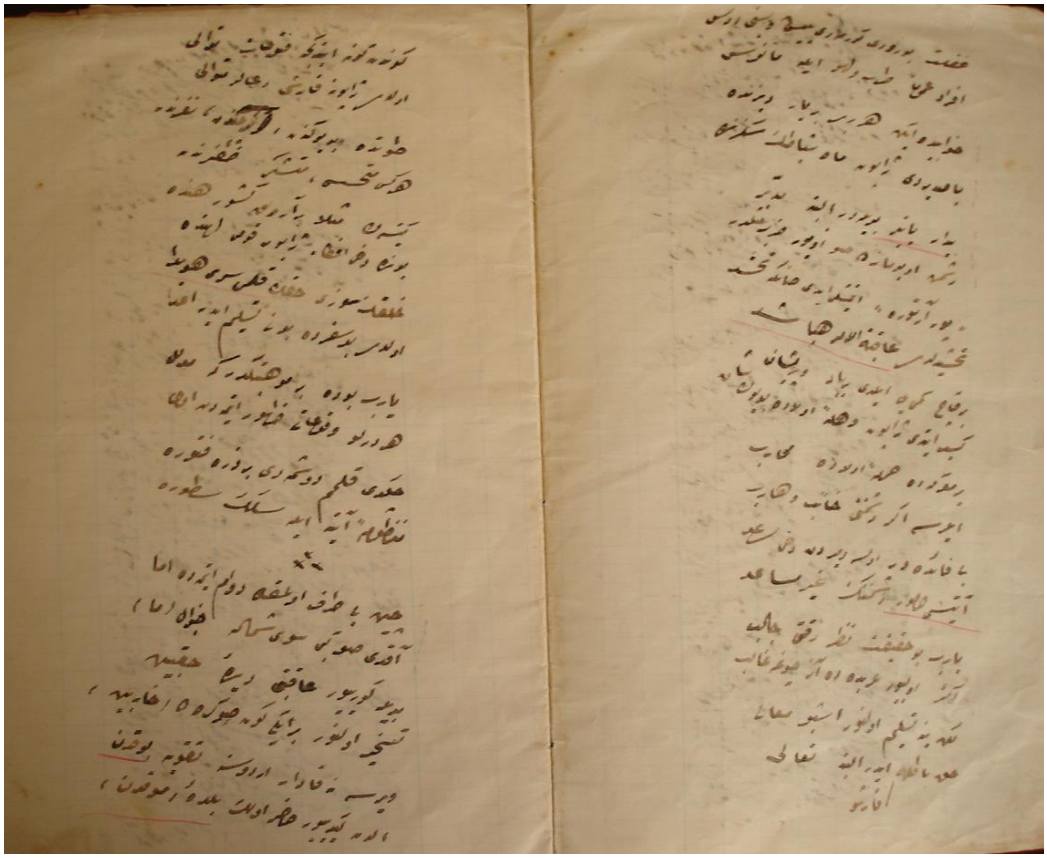
Pulat, B. (2013). *Osmanlı Basınında 1904-1905 Rus-Japon Savaşı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

ttps://catalogue.nla.gov.au/Record/182624; 09.11.2022; saat: 16.00.

Türker, A. (2017). *1904-1905 Rus- Japon Savaşı ve Musavver, 1904-1905 Rus-Japon Seferi Eseri (1. Cild) Transkripsiyonu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Üsküdarlı Talat. *Gazvetü'l-İlhâm yahut Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi*. 12 varak.

Yıldız, A. (2001). Üsküdarlı Sâfî'nin "İslâm-ı Hazreti Ömer Yâhud Bir Hârika" Mesnevîsi. *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. İzmir: XIII-XIV, 219-249.



(Üsküdarlı Talat, *Gazvetü'l-İlhâm yâhûd Rus ve Japon Muhârebesi Sefernâmesi*, vr. 2b-3a.)

51. 16. Yüzyıl şairlerinden Kara Fazlî'nin *Duâ-nâme*'si

Mehmet Akif YALÇINKAYA[1]

APA: Yalçınkaya, M. A. (2022). 16. YüzyılşairlerindenKara Fazlî'nin *Duâ-nâme*'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 890-901. DOI: 10.29000/rumelide.1222139.

Öz

Klasik Türk edebiyatında mektuplar tebrik, teşekkür, talep, taziye, şikâyet gibi hayata dair hemen her konuda kaleme alınmış ve bu mektuplar muhtevasına göre çeşitli adlarla isimlendirilmiştir. Bu mektup türlerinden birisi de duâ-nâmelerdir. Adından da anlaşılacağı üzere duâ-nâmeler, muhatabına hayır duada bulunmak maksadıyla yazılan mektuplardır. Türk edebiyatında manzum veya mensur pek çok duâ-nâme örneği mevcuttur. Bu makaleye konu olan mensûr duâ-nâme ise 16. yüzyıl şairlerinden Kara Fazlî'ye aittir. Süleymaniye Kütüphanesi Aşir Efendi 314/V numarada kayıtlı nüshanın 99b-102b varakları arasında yer alan bu mektup, "Duâ-nâme-i Hazret-i Şâh-zâde Cüvân-baht Tâle Bekâhu" başlığını taşımaktadır. Kanunî Sultan Süleyman'ın oğullarından Şehzâde Mustafa'ya hitaben kaleme alınmıştır. Fazlî, Allah'a hamd ve sena ile mektubuna başlar. Kanunî Sultan Süleyman'ın İran üzerine sefere çıktığı esnada bu güzel şehre ziyaret fırsatı bulduğunu ifade eder. Şehrin doğal güzellikleri karşısında hayranlığını gizleyemeyen müellif Amasya'dan övgüyle bahseder. Ardından Şehzade Mustafa hakkında övgü dolu sözlerini sıralar. Şehzâdenin cömertliği, adaleti, cesareti ve bilgeliği gibi güzel hasletlerini samimi bir dille beyan eder. Son kısımda ise Şehzâdenin yüce makamının daim olması, düşmanlarına karşı daima muzaffer olması gibi hususları dile getirmek suretiyle muhatabına hayır dualarda bulunur. Bir kıta ile mektubunu tamamlar. Ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça kelime ve tamlamaların kullanıldığı bu mektupta secili ifadeler, bir takım teşbih ve tasvirler dikkati çeker. Bir kısmı Fazlî'nin kendine ait bir kısmı ise Arap ve Fars edebiyatlarından muhtelif nazım şekillerindeki şiir örnekleri metinde yer alır. Bu makalede önce Fazlî'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilmiştir. Ardından mektubun muhtevası değerlendirilmiş ve mektubun çeviri yazılı metni sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, Kara Fazlî, nesir, mektup, *duâ-nâme*

Duâ-nâme of Kara Fazlî, one of the 16th century poets

Abstract

In classical Turkish literature, letters were written on almost every subject related to life such as congratulations, thanks, requests, condolences, complaints, and these letters were named with various names according to their content. One of these letter types is dua-names (prayer-letters). As the name implies, dua-names are letters written with the aim of giving blessings to the addressee. There are many examples of duâ-nâme in verse or prose in Turkish literature. The prose duâ-nâme, which is the subject of this article, belongs to Kara Fazlî, one of the 16th century poets. This letter, which is among the pages 99b-102b of the copy registered in the Süleymaniye Library No. 314/V, carries the title "Duâ-nâme-i Hazret-i Şâhzâde Cüvân-baht Tale Bekâhu". It was addressed to Şehzade Mustafa, one of the sons of Suleiman the Magnificent. Fazlî begins his letter with praise and eulogy

[1] Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), mayalcinkaya@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7487-5390 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222139]

to Allah. The author, who could not hide his admiration for the natural beauties of the city, speaks highly of Amasya. Then he rehearses his words of praise about Prince Mustafa. He sincerely declares the good traits of the prince, such as generosity, justice, courage and wisdom. In the last part, he makes good prayers to his addressee by mentioning the issues such as the fact that the prince's high rank is permanent and he is always victorious against his enemies. He completes his letter with a stanza. In this letter, in which mainly Arabic and Persian words and phrases are used, rhymed expressions, some similes and descriptions draw attention. Poetry samples that some of which belong to Fazli himself and some of it in various verse forms from Arabic and Persian literatures, are included in the text. In this article, firstly, information about Fazlî's life and works is given. Then, the content of the letter was evaluated and the transcription text of the letter was presented.

Keywords: Classical Turkish Literature, Kara Fazlî, prose, letter, *duâ-nâme*

Giriş

Geçmişte kişiler arasındaki haberleşmenin yegane araçlarından biri kuşkusuz mektuplar olmuştur. Birbirinden uzakta bulunan kişiler bir takım duygu ve düşüncelerini mektup yoluyla birbirlerine iletme imkanı bulmuşlardır. Sevgi, özlem, talep, şikayet kısacası hayata dair hemen her konuda mektuplar kaleme alınmıştır. Bilhassa şairlerin ve münşîlerin yazmış oldukları mektuplar sadece bir duygu ve düşünceyi ifade etmekle kalmamış, taşımış oldukları bir takım edebî husûsiyetlerle aynı zamanda edebî bir eser hüviyetini kazanmıştır. Dolayısıyla mektuplar da edebî bir eser gibi muhafaza edilmeye layık görülmüştür. Bu yüzden münşeâtlar başta olmak üzere divanlar, mecmualar vd. eserler vasıtasıyla pek çok mektup günümüze kadar ulaşmıştır. Osmanlı döneminde mektuplar içeriğindeki konuya göre isimlendirilmiştir. Bu türlerden birisi de duâ-nâmelerdir. Duâ, Arapçada "çağırılmak, isimlendirilmek, (Allah'a) dua etmek, niyazda bulunmak, yalvarmak, (hayır) dua etmek" manalarına gelen "du-ʿi-ye" fiilinden müştak masdar olup "çağrı, dua, talep, iddia" manalarında kullanılmaktadır (Mutçalı, 1995: 269-270). "İslâm literatüründe ise Allah'ın yüceliği karşısında kulun aczini itiraf etmesini, sevgi ve tâzim duyguları içinde lutuf ve yardımını dilemesini ifade eder" (Cilacı, 1994: 539). "İslam inancını benimsemiş toplumların dua konusundaki en önemli kaynağı ise *Kur'an-ı Kerim* ve hadislerdir. Nitekim *Kur'an*'da da duanın önemini vurgulayan âyetler bir hayli fazladır. Dolayısıyla kültürel ve edebî mahiyetteki dualar da bunlarla ilgilidir" (Deniz, 2008: 10). "Konu bakımından duânâmelerin, daha çok bir başkası için edilen duaların işlendiği manzumeler olduğu söylenebilir. Özellikle padişahlar için ömürlerinin ve saltanatının uzun, muzafferiyetlerinin daimî olması konusunda duânâmeler yazılmıştır. Diğer devlet büyükleri ile tasavvuf ehli şairlerin, mensubu oldukları tarikatın şeyhi veya değer verdikleri bir pîri için yazdıkları duânâmelere rastlamak da mümkündür" (Deniz, 2008: 16).

Münşeâtlarda yer alan duâ-nâmeler ise "din ve devlet büyükleri için ana-baba için Tanrıdan iyi dilek ve temennîlerde bulunmak üzere yazılmış mektuplar" (İnce, 2007: 80), "belli bir kişinin iyiliğini istemek, ilerideki hayatında Allah'ın rızasını kazanması için yapılan duaların yer aldığı mektuplar" (Gökçe, 2006: 17) şeklinde tanımlanmıştır. "Bu tür mektuplarda münşîler muhataplarının ömr ü devletlerinin devamı veya artması, talihinin yaver gitmesi, düşman karşısında muzaffer olması, bayramının mübarek olması ve daha çok bayrama ulaşması, hastalığının iyileşmesi gibi konularda dua ederler" (Sinan Nizam, 2021: 252). Bu makalenin konusu ise Kara Fazlî'nin Şehzâde Mustafa için yazdığı "Duâ-nâme-i Hazret-i Şâh-zâde Cüvân-baht Tâle Bekâhu" başlığını taşıyan duâ-nâme türündeki mensur mektubudur.

1. Kara Fazlî'nin hayatı ve eserleri

"Fazlî" mahlasını kullanan şairler arasında en tanınmışıdır (Kutlar 2009: 98). Esmerliğinden ötürü "Kara Fazlî" lakabıyla meşhurdur. Tezkirelerin çoğunda ismi Mehmet olarak geçmekle birlikte şair bir beytinde isminin Ali olduğunu belirtmiştir (Özkat, 2005: 9). Şairin bizzat kendi verdiği bilgilere göre 927 (1520/21) senesinde İstanbul'da doğmuştur (Yazar, 2017: 527). İlk tahsilinin ardından Arapça ve Üsküplü Riyâzî'den Farsça okumuştur. Şiire olan ilgisi neticesinde devrin şairleri için adeta bir okul vazifesi gören Zâtî'nin Beyazıt Camii avlusundaki dükkanına gidip gelmeye başlayan Fazlî (Aksoy, 2001: 360) kısa zamanda ilgi ve yeteneğiyle hocası Zati'nin teveccühüne mazhar olmuştur. Fazlî'nin edebî gelişiminde Zâtî'nin oldukça mühim tesirlerinin olduğu âşikardır (Özkan, 1996: 81). Şehzade Mustafa, Şehzade Mehmed ve Şehzade Selim'in sünnet düğününde (1530) Zâtî'nin vasıtasıyla Kanunî Sultan Süleyman'a takdim edilen şair, burada bir kasidesini padişaha sunma imkânını elde etti (Özkat, 2005: 9). Bu olay o güne değin sıkıntı ve zorluklar içinde hayatını sürdüren Fazlî için bir dönüm noktası oldu. Şehzade Mehmed'in Manisa sancak beyliği sırasında şehzadenin divan kâtipliği vazifesine tayin olundu. Şehzade Mehmed'in 950/1543 senesinde vefatı üzerine meşhur mersiyesini kaleme aldı. Daha sonra Şehzade Mustafa'nın divan kâtibi oldu. Bu vazifesini, şehzadenin katledildiği 26 Şevval 960/6 Ekim 1553 tarihine kadar sürdürdü (Aksoy, 2001: 360). Şehzâde Mustafa'nın katlinin ardından Şehzâde Selim'in divan kâtibi olarak vazifelendirilerek Manisa'da bulunmuş, ardından şehzadenin Karaman ve Kütahya sancakbeyliği vazifeleri esnasında ona refakat etmiştir. 969/1562 senesinde reîsü'l-küttâb olarak atanmakla birlikte bu vazifesinde ancak iki yıl kalabilmiştir. 971/1564 senesinde Kütahya'da vefat etmiştir (Özkat, 2005: 9). Kaynaklarda Kara Fazlî'ye atfedilen manzum ve mensur muhtelif eserler mevcut olmakla birlikte sadece *Dîvân, Gül ü Bülbül, Münşeât, Tehniyet-nâme*, *Duâ-nâme* (Özkat, 2005: 21-35; Zavotçu, 2013) ve *Rubâiyyât*'ı (Yazar, 2017: 527-548) günümüze ulaşmıştır.

2. Kara Fazlî'nin *Duâ-nâme*'si

2.1. Nüshanın tanıtımı

Duâ-nâme, Süleymaniye Kütüphanesi Aşir Efendi 314/III numarada kayıtlı nüshanın 99b-102b varakları arasında yer almaktadır. Talik hatla, başlıklar, ayet, hadis ve bazı ibareler kırmızı mürekkeple, diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmış olup mecmuada müstensih adı ve istinsâh tarihi zikredilmemektedir.

2.2. Mektubun muhtevası

Fazlî, Allah'a hamd ve senâ ile mektubuna başlar. "Sultanların, Allah'ın yeryüzündeki halifesi oldukları" ve "onların bir saat adaletle iş görmelerinin binlerce yıllık ibadete karşılık geldiği" hususunu dile getirerek hükümdarların önem ve değerine vurgu yapar. "Ammâ ba'd bugün ki" ifadesiyle konuya giriş yapar. "Devrin yüce sultanlarının en ulusu, kerem sahibi cihan hakanlarının en azizi, huzur ve emniyeti sağlayan, dünya halkının koruyucusu" gibi sözlerle tavsif ettiği Kanunî Sultan Süleyman Han, Kızılbaşlar yani İran üzerine sefere çıktığı esnada Fazlî, Cenab-ı Hakk'ın takdiri ve inayetiyle dâr-ı saltanat İstanbul'dan ayrılarak uzak bir yaylaya yolculuğa çıkar. Bu yolculuk vesilesiyle bu güzel şehirde birkaç gün kalıp bağını, bahçesini, dağını, ovasını gezip dolaşmaya başlar. Güzellikte dünyada eşi benzeri olmayan bu latîf yerin temiz havasını, gezinti yerlerini, bahçelerini, akarsularını hayranlıkla anlatır. Şehir yüksek bir dağın eteğinde kurulmuştur. Çayır, çimen, yasemin ve yaban gülleriyle süslü öyle güzel bir menzildir ki "*işte Adn Cenneti burasıdır, ebedî kalmak üzere buraya girin*" ayeti burası için nâzil olmuştur. Cennet misali bu meşhur şehir türlü türlü meyvelerle ve çeşit çeşit yiyeceklerle dopdoludur. "*Canlarının istediği ve gözlerinin hoşlandığı her şey oradadır*" ayeti onun için indirilmiştir. Şehir, doğa güzelliklerinin yanı sıra halkının güzel ahlakıyla da müellifi kendine hayran bırakır.

Amasya'ya dair övgü dolu sözlerini sıraladıktan sonra Fazlî,"bilhassa yücelik ve saâdet burcunun bir hümâsı, saltanat ve hükümrânlık Kâf'ının bir ankâsı bu meşhur şehri gölgelendirmekte yani koruyup gözetmektedir ki (o) yeryüzündeki (bütün) padişahların tacının incisi, saltanat sahibi sultanların gözünün nurudur" diyerek mektubun muhatabını övgüye başlar. Şehzadeye duada bulunduğu bir beyte müteakip Ladik'in güzelliklerini dile getirdiği bir gazeline yer verir. Gazelin ardından "Yüce gökyüzünün güneşi, saadet güneşinin gökyüzü, devlet işlerini düzenleyen, halkı ve orduyu yöneten, devrin Süleyman'ının tahtının varisi" diyerek şehzadeye övgüsünü sürdürür. Hatta "*A'nî şeh-zâde-i bâ-safâ Hazret-i Sultân Mustafâ"* cümlesiyle muhatabının bizzat Şehzâde Mustafa olduğunu beyan eder ve şehzade hakkındaki övgü dolu sözlerine devam eder. Onun, "adalet ve insaf bezekçisinin süsüyle memleketin çehresinin güzelleştiren bir sultan, cömertlik ve şefkat zînetiyle saltanat gelinine güzellik ve pâklık kazandıran bir şahlar şahı" olduğunu söyler. "Hâlis şahsiyeti zariflik ve nezaket madenidir. Mübarek, aydınlık tabiatı, fesahat ve belagat kaynağıdır. Onun cömertlik ışığı her köşede yüzlerce kandil yakmıştır. Öyle savaşkan bir kahramandır ki kılıç suyunun bir damlası (cümle) fesatçıların ocağını söndürmüştür" sözleriyle Şehzade Mustafa'nın şahsiyetine, cömertliğine ve kahramanlığına vurgu yapar. "Yüce İskender eğer âb-ı hayata kavuşsa idi senin değersiz bir hizmetkârın olmaktan iftihar ederdi ve bahtiyar Nûşîrevân dahi âb-ı hayattan içseydi senin mübarek hizmetinde bulunamadığı için kıyamete kadar kusurunu itiraf edip affını talep ederdi" demek suretiyle klasik kahramanlardan İskender ve Nûşîrevân'a telmihte bulunur. "Sen öyle bir âlimsin ki sarayın âlimlerin toplanma yeri, erdem ve bilginin kaynağıdır. 'Halk, hükümdarlarının dini üzeredir' sözü gereğince halkının çoğu ilim süsüyle müzeyyen, fazilet elbisesiyle donanmış, güzel huylarla tanınmış ve üstün nitelikleriyle bilinmişlerdir." diyerek Şehzâde Mustafa'nın ilme ve ilim adamlarına gösterdiği ilgi ve desteği hatırlatır. Şehzâde Mustafa'yı metheden bu ifadelerin ardından ona bazı tavsiyelerde bulunmayı da ihmal etmez: "Ey cihanın hâkimi padişah, öngörülü bir aklın sahibi olarak tarafınızdan da bilinmektedir ki adalet ve merhamet, saltanat aynasının parlatıcısıdır ve memleketin çehresinin süsüdür. (Nasıl ki) aynanın yüzeyi cila aleti ile parlaklık kazanırsa memleket de adalet ile mamur olur. Bu yüzden adalet dizginini bir an olsun elden bırakma ki saltanat atını cihan meydanında gezdirip daima muzaffer bir hükümdar olasın." "El açıklığı, insanların kalplerini kazanmaya vesile ve insanlar (arasında) muhabbete sebep hatta Allah'ın rızasını (kazanmaya) vesiledir. (Bu yüzden) yönetimin altındaki halk ve orduyu daima ihsan kemendiyle idare et ki fırsat ele geçtiğinde saadet topunu liyakat çevgânıyla devrin arsasından kapıp kurtarasın." Fazlî, şehzadeye verdiği bu nasihatların ardından "Bâkî" ifadesiyle mektubunun sonuna geldiğini haber verir. Şehzadeye muzafferiyet ve muvaffakiyet temenni eden bir kıtayla duâ kısmına başlar. Kıtadan sonra, "saadet bahçesinin taze şarabı, padişah sülalesinin saltanat gülistanının yeni yetişmiş (fidanı), padişahın talih ve saygınlık sahibi torunu, Hazret-i Sultan Muhammed'in ömrünün fidanını saadet bahçesinde taze, nâmlı ve verimli eylesin". "Bozguna uğramış dinsiz düşmanı mağlubiyete düçâr edip başıboş, ızdırap içinde perişan kılsın." diyerek şehzâde için dua, hasımları için beddua eder. Farsça bir kıta ile mektubunu tamamlar.

Mektupta herhangi bir tarih bilgisi yer almaz. Fakat mektupta yer alan bazı bilgiler bize birtakım ipuçları vermektedir. Şehzade Mustafa, Amasya Sancak Beyliği'ne 16 Haziran 1541'de atanmış, 1549 yılında Konya Sancak Beyliği'ne tayin olana kadar buradaki vazifesi devam etmiştir (tr.wikipedia.org/wiki/Şehzade_Mustafa). Fazlî mektubunda Kanunî Sultan Süleyman'ın Kızılbaşlar/İran üzerine sefere çıktığı esnada İstanbul'dan ayrılıp bu güzel şehri (Amasya'yı) gezme fırsatı bulduğunu ifade etmektedir. Kanunî devrinde Irakeyn Seferi (1533-1535), Tebriz Seferi (1548-1549) ve Nahçıvan Seferi (1553-1554) olmak üzere İran üzerine üç sefer düzenlenmiştir (remzikilic.com/kanuni-sultan-suleyman). Şehzade Mustafa'nın Amasya'daki sancak beyliği vazifesini ifa ettiği tarihi dikkate aldığımızda mektupta zikredilen seferin Tebriz Seferi olduğu açıktır. Kanunî, 31 Mart 1548'de Tebriz Seferi için Üsküdar'dan ayrılmıştır. Haziran ayı sonuna doğru Erzurum önlerine

vardığında buradan Şah Tahmasb'a onu cenge davet eden bir mektup göndermiştir. Şah Tahmasb Kanunî ile meydan savaşını göze alamayıp çareyi Tebriz'den Kazvin'e geçmekte bulmuştur. Kanunî, 27 Temmuz 1548'de herhangi bir direnişle karşılaşmadan Tebriz'i ele geçirmiştir (remzikilic.com/kanuni-sultan-suleyman). Bu bilgilerden hareketle mektubun 1548 tarihinde yazıldığını söyleyebiliriz. Mektupta Ladik dışında herhangi bir yer ismi zikredilmez. Fakat, Şehzâde Mustafa'nın Amasya'da Sancak Beyi olması ve Ladik'in Amasya'ya coğrafi yakınlığı dikkate alınarak müellifin kastettiği şehrin Amasya olduğu yönünde fikir beyan ettik.

3. Metin

DUʿĀ-NĀME-İ ḤAŻRET-İ ŞĀH-ZĀDE-İ CÜVĀN-BAḪT *ṬĀLE BEḲĀHU*[2]

Leṭāyif-i ḥamd ü sipās ve veẕāyif-i şükr-i bī-ḳıyās Cenāb-ı *Ḫālıḳu'l-cinni ve'n-nās*a[3] sezāvārdur ki vücūd-ı selāṭīn-i saʿādet-ḳarīni vāsıṭa-i niẓām-ı memleket ve rābıṭa-i intiẓām-ı cumhūr-ı ümmet idi. *es-Sulṭānu ẓıllu'llāhi fi'l-arżi*[4] muḳteżāsınca ẕāt-ı ferruḫ-simāt-ı pādşāhān-ı kirāmı ve şān-ı saʿādet-nişān-ı ḫudāvendigārān-ı ʿiẓāmı maẓhar-ı kemāl-i ḳudret ü ʿaẓamet ve mirʾāt-ı nevāl-i niʿmet ü raḥmet ḳıldı c*elle celāluhu ve ʿamme nevāluhu*[5] ve şerāyif-i ṣalāt-i bī-ʿaded ve ẓarāyif-i taḥiyyāt-ı lā-yuḥṣā ve lā-yuʿadd cenāb-ı ḥażret-i sulṭān-ı enbiyāya müsteḥaḳḳ-ı nişārdur ki nüvīd-i beşāret-i teʾyīd-i *ʿadlu sāʿatin yaʿdilu ʿibādete ḫamsīne elfi senetin*[6]müstedʿāsınca ümerā-i kirāmı irşād-ı şerīʿat-i ḥaḳīḳat-reşādı ile ṭarīḳat-i ʿadālete daʿvet eyledi ve vaʿīd-i şedīd-i *eẕ-ẓulmü ẓulumātu yevmi yevmi'l-ḳıyāmeti*[7]mażmūnınca sirāc-ı vehhāc-ı dīn-i metīn ile sebīl-i reşād [u] ṭarīḳ-i sedāda hidāyet eyledi. *ʿAleyhi mine'ṣ-ṣala[vā]ti aṣfāhā ve mine't-taḥiyyāti evfāhā*.[8] Ammā baʿd bugün ki sulṭān-ı çār-bāliş-i gerdūn Sulṭān Süleymān gibi otaġ-ı āsmān-niṭāḳın cānib-i şarḳda ḳurmışdı ve şāh-māh-ı sipihr-i fīrūze-gūn Ḳızılbāşvār-ı ʿasākir-i kevākib-i perīşān-mevkibin ḫavf u ḫaşyetden pusuya urmışdı.

Ḳıṭʿa

Çünki sulṭān mihr-devletle

Şarḳda dikdi rāyet-i zerrīn

Ḫaşyetinden görünmedi şeh-māh

ʿAskeri eyledi ḫafāyı kemin

Ḥażret-i aʿẓam-ı eʿāẓım-ı selāṭīn-i zamān ve ekrem-i ekārim-i ḫavāḳīn-i cihān pādşāh-ı cihān-penāh ve şāhen-şāh-ı Cemşīd-intibāh bāʿiṣ-i emn ü emān ve ḥāris-i[9] ḫalḳ-ı cihān maḫṣūṣ-ı naṣṣ-ı *innallāhe yeʾmuru bi'l-ʿadli ve'l-iḥsān*[10] es-sulṭān beni's-sultān Sulṭān Süleymān Ḫan bin Selīm Ḫan bin Bāyezīd Ḫan *şeyyedallāhu daʿāyimi ḫıyami rifʿatihi bi-eṭnābi teʾyīdātihi ebede'l-ābād bi-ḥaḳḳi'l-evtādi'l-aḳtāb*[11] Ḳızılbaş-ı evbāş-ı **[100a]** bed-maʿāş üzre ʿasākir-i furṣat-meʾşerin çeküp gitmişdi. Ol zamānda bu faḳīr-i ġarībü'l-aḥvāl ve ġarīb-i faḳīrü'l-ḥāl mübtelā-yı firāḳ ve ārzū-mend-i rūz-i telāḳ aʿnī Faẕlī-i pür-iştiyāḳ ittifāḳ-ı sevḳ-i İlāhī ve ḥükm-i ḥażret-i ʿizzet-penāhī muḳteżāsınca Dārü's-salṭanati'l-ʿAliyye-i Ḳosṭanṭıyye *ḥamāha'llāhu ʿani'l-āfāt ve'l-beliyyet*den[12] sefer ve uzaḳ bir yayluġa güẕer ḳılmışdum. Ol şehr-i laṭīf ve maḥall-i naẕīfde birkaç gün iḳāmet olınup bāġ u rāġını

---

2 Ömrü uzun olsun.

3 Cinlerin ve insanların yaratıcısı.

4 Sultân yeryüzünde Allah'ın halîfesidir.

5 Onun şanı ne yücedir. Allah'ın bağış ve ikramı bütün varlığı kaplamıştır.

6 "Bir saat adaletle yönetmek, elli bin senelik ibadete denktir." Hadis-i Şerif

7 Hadis-i şerifin doğru şekli: "Fe-inne'ẕ-ẓulme ẓülumātün yevme'l-ḳıyāmeti." "Çünkü zulüm kıyamet gününde zâlime zifirî karanlık olacaktır." (https://www.hadiskitaplari.com/riyazus-salihin/riyazus-salihin-564-nolu-hadis).

8 Duaların en halisi ve selâmların en sadakatlisi O'nun üzerine olsun.

9 Metinde "ḥāriṣ" şeklinde yazılmıştır.

10 "Şüphesiz Allah, adaleti, iyilik yapmayı emreder." Nahl/90.

11 Allah, onun yücelik otağının direklerini destek ipleriyle ebediyen sağlam kılsın. Kutupların dört kutbunun hürmetine.

12 Allah onu bela ve afetlerden muhafaza eylesin.

gül-geşt ve temāşā-yı kūh u deşt iderdüm. Ne maḥall-i laṭīf imiş bu maḥal ki behāsına yoḳ cihānda bedel eyi ṣāfī hevāsı ḥūb-efzā reşk-i bāġ-ı cinān-ı cihānda uca seyrān-gāhları bī-miṣl ü behā ve bāġçeleri gül-zār-ı cināndan aʿlā ṣaḥrāsı Ḥażret-i Ḫıżır gibi ḫaḍrā-pūş ve feżāsı rifʿatde Ḳubbe-i Ḫaḍrāyile ber-āġūş ṣaḥrāsında āb-ı ḥayvān-āsā cūy-bārı cārī ve her gūşesinde nesīm-i behişt gibi hevā-yı laṭīf sārī. Feżāsı Ḥıżr-ı ḫaḍrā-pūşa beñzer ḫayāt ābı gibi ābı revān-baḫş hevāsı nitekim enfās-ı ʿĪsī ḥayāt-efzā vü ṣıḥḥa[t]-rīz ü cān-baḫş.[13]

Beyt Laṭīf ü dil-güşā āb u hevāyī
Mübārek menzilī ferḫunde cāyī
Reyāḥīn ber-kenār-ı āb reste
Be-āb-ı jāle dest ü rūy şüste[14]

Ol şehr-i şerīf bir kūh-ı bülend-mānendiñ dāmeninde vāḳiʿ olmış bir maḥall-i latīfdür ki vaṣṣāfān-ı cihān ve ṣarrāfān-ı cevāhir-ʿirfān tavṣīf-i iʿtidāl-i hevāsında bād gibi ser-gerdān ve taʿrīf-i ṣafvet-i cūy-ı cān-fezāsında ve âb-mānend kendülerinden gidüp ḥayrānlardur.

Beyt Ḥayret alur aḳlumı baḳsam gözine vü ḳaşına
Āferīn ṣad āferīn ol ṣūretüñ naḳḳāşına[15]

Ol kūh-ı gerdūn-şükūh bir cebel-i ʿaẓīmdür ki *ke'l-cibāli'r-rāsiḫāt ve'ṭ-ṭavdi's-sāmiḫāt*[16] anuñ ḫaḳḳında vāriddür. Bir kūhdur ki tīġ-i pür-mīġi ġılāf-ı eflāke girmiş gitmişdür ve kemer-i pür-ḥaceri miyān-ı cevzāyı **[100b]** der-kemer itmişdür.

Beyt Bā-esās-ı Bī-sütūn der-üstüvārī tevʾemān
Bā-zimām-ı āsmān ender-bulendī hem-ʿinān[17]

Ve ṣaḥrā-yı ġarrā-yı cennet-feżāsı çayır u çemen ve semen ü nesteren birle müzeyyen bir menzildür ki *ḫāẕihi cennātü ʿadnin fe'dḫulūhā ḫālidīn*[18]anuñ şānında nāzildür.

Şiʿr Ḫˇānde sipihr ez-ḫaṭ-ı sebz-i çemen
Enbetehu'llāh nebāten ḥasen[19]
V'āmede ber-ḥāşiye-i lālezār
Sebze sevādī zi-ḫaṭ-ı sebz-i yār[20]

13 "Feżāsı Ḥıżr-ı ḫaḍrā-pūşa beñzer ḫayāt ābı gibi ābı revān-baḫş hevāsı nitekim enfās-ı ʿĪsī ḥayāt-efzā vü mihr-rīz ü cān-baḫş" kısmı sayfa kenarında yer almaktadır.

14 Hoş ve gönül açıcı bir iklim/ Kutlu bir menzil uğurlu bir mekan/ Reyhanlar su kenarında bitmiş/ Çiy tanesiyle elini yüzünü yıkamış.

15 Beyit Abdülkerim-zâde Hayâlî'ye (ö. 1523-24) aittir. Beytin doğru şekli: "Hayret alur aklumı baksam gözine kaşına/ Sad hezârân âferîn şol sûretüñ nakkâşına" (Köksal, 2013).

16 Köklü dağlar ve engin tepeler gibi.

17 Sağlamlıkta Bîsütûn'un ikizi/ Yükseklikte gökyüzünün dizginiyle bir dizginde.

18 "Bu cümle, başına "hâzihi" kelimesi eklenerek Tâhâ sûresinin 76. âyetindeki 'cennâtü adn' ibâresi ile Zümer sûresinin 73. âyetindeki "fedhulûhâ hâlidîn" ifadesinden oluşturulmuş ve kalıplaşmıştır." (Uzun, 2017: 26).

19 Ayette doğru şekli: "Ve enbetehā nebāten ḥasenen". "Onu güzel bir bitki gibi yetiştirdi." Âl-i İmrân/37.

20 Gökyüzü, çimenin yeşil çizgisinden okudu/ Allah onu güzel bir bitki gibi yetiştirdi/ Lale bahçesinin kenarında yeşermiş Yarin yeşil ayva tüylerinden yeşil bir yazı.

Ve şehr-i şehîr-i cennet-naẓîri envāʿ-ı niʿamla memlū ve elvān-ı fevākih ile ṭopṭolu bir ʿişret-gāhdur ki *ve lehum fîhā*[21] *mā-teştehi'l*[22]*-enfusu ve teleẕẕu'l-aʿyun*[23]anuñ ḥaḳḳında vāriddür.

Beyt În şehr[24] bebîn çü ḫulḳ-ı eşrāf

Mecmūʿ der u kemāl-i elṭāf[25]

Ve ṣaḥrā-yı Firdevs arasında vāḳiʿ olan deryā-miṣāl cūy-bārı gūyiyā bir āyine-i ṣāf u müdevverdür ve ol şehr-i şerîfʿaks-i gül-zār-ı cinândur ki ol āyine-i ṣāfı mecāzîsinde muṣavverdür.

Beyt K'ān ḥükm-i ḥayāt-ı cāvidānî dāred

Ser-māye-i āb-ı zindegānî dāred[26]

Ḫuṣūṣā kim ol şehr-i şehîre bir hümā-yı evc-i ʿaẓamet ü kām-rānî ve bir ʿanḳā-yı ḳāf-ı salṭanat u cihān-bānî sāye ṣalmışdur ki dürretü't-tāc-ı pādşāhān-ı rūy-ı zemîn ve ḳurretü'l-ʿayn-i tāc-dārān-ı salṭanat-ḳarîndür.

Beyt Yā Rab be-kerem nigāh-dāreş

Ender heme ḥāl bāş yāreş[27]

Ġazel[28] Ḳalbe rāḥat-baḫşdur el-ḥaḳ hevāsı Lādiḳ'üñ

Cān baġışlar cāna āb-ı cān-fezāsı Lādiḳ'üñ

Dünyede olmaz leṭāfetde naẓîri bir daḫi

Ṭaʿn ider gül-zār-ı firdevse feżāsı Lādiḳ'üñ

ʿĀleme ʿarż itmege her dem cinānuñ ʿaksini

Oldı bir āyîne cūy-ı pür-ṣafāsı Lādiḳ'üñ

Sebzelerle bir yeşil aṭlas kebîr maḥbūbdur

Kim gören cāndan olurlar mübtelāsı Lādiḳ'üñ

Fażliyā bir şāh-ı ʿālem sāye ṣalmışdur aña

N'ola ger olsa müşerref her arası Lādiḳ'üñ

Ol āftāb-ı **[101a]** āsmān-ı celālet ve āsmān-ı āftāb-ı saʿādet vāsıṭa-i niẓām-ı umūr-ı memleket ve rābıṭa-i intiẓām-ı sipāh ü raʿiyyet ṣāḥib-livā-yı Sikender-i devrān ve vāriṣ-i taḫt-ı Süleymān-ı zamān āsmān-ı taḫt-ı kevākib raḫt-ı şāh-zāde-i cüvān-baḫt.

Ḳıṭʿa Keʾennemā'd-dehru tācun ve huve durretuhu

Ve'milkü ve'l-milelü[29] keffun ve huve ḫātimuhu

Ve'l-berru ve'l-baḥru ve'l-aʿlāmu ecmaʿuhā

---

21 *velehum fîhā: ve fîhā* (ayette doğru şekli).

22 *teştehî: teştehîhi* (ayette doğru şekli).

23 "Canlarının istediği ve gözlerinin hoşlandığı her şey oradadır." Zuhruf/71.

24 *În şehr be-bîn: Şehrî bînî* (şiirin orijinal şeklinde). Şiir Hâkânî-i Şirvânî'ye aittir (Yahya Qarîb, 1955: 113).

25 Bu şehre bakınız, eşrafın huyu gibi kusursuz güzellikler onda toplanmıştır.

26 O, ebedi hayat hükmündedir Ab-ı hayat suyunun sermayesidir.

27 Ey Rabbim kereminle onu gözet Her halde onun yardımcısı ol.

28 Bu gazel şairin divanında da yer almaktadır (Özkat, 2005: 353-354).

29 Metinde "ve'l-milku ve'n-naḫtu" şeklinde yazılmıştır.

Ve'l-ḫalḳu ve'l-felekü'd-devvāru ḫādimuhu[30]

Aʿnī̇ şeh-zāde-i bā-ṣafā Ḥażret-i Sulṭān Muṣṭafā aʿla'llāhu Teʿālā elviyyete salṭanatihi ʿalā-meġārifi'l-müslimī̇n bi-teʾyī̇dihi ve ḳuvvetihi ve ṣānehu ʿammā ṣānuhu bi-tevfī̇ḳihi ve ḳudretihi.[31]

Ḳıṭʿa Felek bende-i fermān melek medḥ-ḫˇān

Ḳażā kār-sāz u ḳader pī̇ş-kār

Zi-teʾyī̇d-i leşker zi-nuṣret-i silāḥ

Zi-rifʿat-i külāh u zi-ḥaşmet-i diş̄ār[32]

Bir pādşāhdur ki zī̇ver-i meşş̄āṭa-i ʿadl ü inş̄āfıyla çihre-i memleket zī̇b ü zī̇net bulmışdur. Ve bir şāhenşāhdur ki ḥilye-i cūd u reʾfetiyle ʿarūs-ı salṭanat leṭāfet ü neẕāfet taḫṣī̇l itmişdür. Ẕāt-ı pāki maʿden-i letāfet ü ẓarāfet ve şān-ı şerī̇f-i tābnāki menbaʿ-ı feṣāḥat u belāġatdur. Bir nükte-dāndur ki şāhid-i nikāt zī̇r-i tutuḳ-ı ʿibārāt u istiʿārātdan żamī̇r-i münī̇rine gün gibi ʿayāndur. Ve bir daḳī̇ḳa-şināsdur ki mey-i maʿānī̇ ẓurūf-ı ḥurūfdan her dem ḫāṭır-ı ʿāṭırına feyż-resāndur. Dest-i cūd u reʾfeti nī̇k-kirdārlara dest-gī̇r olup ḥażī̇ż-i ḫākden evc-i eflāke terfī̇ʿ buyurmışdur. Ve keff-i inş̄āf u ʿadāleti tī̇ġ-i siyāsetle bed-kārlaruñ ḫān-mānını ḫarāb ve mekānın zī̇r-i türāb itmişdür.

Beyt Çü ebr est dest-i şeh-i kām-yāb

Ki bāred gehī̇ āteş ü gāhī̇ āb[33]

Beyt Dosta luṭf eyleyüp düşmenleri ḳahr itmege

Bir elünden düşmesün tī̇ġ ü biründen cām-ı nāb

Bir kerī̇mdür ki pertev-i envār-ı luṭf u seḫāsı her gūşede hezār çerāġ **[101b]** uyarmışdur. Ve bir ḳahramā[n]-ı ḳahhārdur ki ḳaṭre-i āb-ı şemş̄iri eşrāruñ ocaġuna ṣu ḳoymışdur. Bir saḫī̇dür ki mevāyid-i fevāyidi ḫavāṣṣ u ʿavām ḥaḳḳında bī̇-dirī̇ġ ü mebẕūldür ve bir ḫalūkdur [ki] feżāyil-i ḫaṣāyil-i ḥamī̇desiyle cemī̇ʿ-i enām ḳatında memdūḥ u maḳbūldur. Bir ʿālī̇-himmetdür ki her üftāde-i pāy-māle dest-gī̇r olup evc-i rifʿate terfī̇ʿ itmek ḳatında ednā mertebedür ve bir ṣāḥib-devletdür ki hezārān Cemş̄īd ü Ferī̇dūna ʿatabe-i ʿilliyesind[e] ʿibād-ı bā-inḳıyādınuñ iʿtiḳādı ʿidādından olmaḳ aʿlā derecededür.

Şiʿr Ey ḫarī̇m-i ḥürmet-i secde ki mihr-i münī̇r

Perde-dārān der-perde-serāyet meh ü mihr

Mihr eger bā-naẓar-ı pāk neyāyed be-deret

Şeved ez-ġayret-i Ḥaḳ dī̇de-i bünyā[n]eş ḍarī̇r[34]

Gerd-i cārūb ki ferrāş-ı tu engī̇ḫt ṣabā

Be-bered tuḥfe be-eṭrāfʿalā-raġm-i ʿabī̇r

Künh-i evsāf-ı tu evhām kücā der-yābed

---

30 Zamâne bir taç ise o (bu tacın) incisidir/ Saltanat ve milletler bir el ise o (bu elin) yüzüğüdür/ Kara, deniz ve bütün sancaklar, insanlar ve dönen felek onun hizmetçisidir. Şiir Ebû el-Huseyn el-Alevî er-Razî'ye aittir (Ahmed ibn Ali el-Manînî, 1870: I, 96).

31 Muhlis Şehzâde Hazret-i Sultan Mustafa'yı kastediyorum. Allah, destek ve kuvvetiyle Müslümanların miğferleri üzerindeki saltanatının sancaklarını yükseltsin. Yardım ve kudretiyle onun mertebesini muhafaza eylesin.

32 Felek (onun) emir kulu, melek övgü şairi/ Hüküm işçisi, kader çırağı/ Ordunun desteğiyle, silahın yardımıyla/ Külahının yüceliği kaftanının heybeti (sayesinde).

33 Talihli padişahın eli bulut gibidir/ (Ondan)bazen ateş bazen su yağar.

34 Ey parlak güneşin hürmet secdesi (ile) yoldaşlık ettiği (sultan)/ Ay ve güneş senin has odanda kapıcındır/ Eğer güneş halis bir nazarla senin kapına gelmezse/ Hakk'ın gayretinden senin binanın gözü kör olur.

K'ān hadīṣist muḳaddes ü ala'llāh siyer[35]

Ey kerīm-i vācibü't-tekrīm sen bir şehen-şāh-ı ʿazīmsin ki eger İskender-i ercümend āb-ı ḥayātdan behre-mend olaydı bende-i bī-miḳdāruñ olmaġıla iftiḫār iderdi ve Nūşīrevān-ı kām-yāb āb-ı revāndan sīrāb olaydı her ān ḫidmet-i şerīfüñde bulunmaduġına ḥaşre dek iʿtiẕār eylerdi.

Beyt Serīrüke ʿarşu'l-ʿizzi lā-zāle ʿāliyen

Ve tācuke iklīlün ʿalā-maġrefi'ş-şemsi[36]

Sen bir dānāsın ki āstānıñ erbāb-ı dānişiñ mecmaʿı ve feżāyil ü maʿārifiñ menbaʿıdur. *En-nāsu alā-dīni mulūkihim*[37] muḳteżāsınca ḳullaruñuñ ekṣeri ḥilye-i maʿārif ile ārāste ve ḥulle-i feżāyil ile pīrāste ḫaṣāyil-i ḥamīde ile mevṣūf ve feżāyil-i pesendīde ile **[102a]** maʿrūflardur. *Keşşerehumu'llāhu Teʿālā bi'n-nuṣreti'l-ḳāhireti ve naṣarahum ʿala'l-aʿdā'i bi'l-furṣati'l-bāhireti ilā-yevmi'l-āḫireti.*[38]

Ḳıṭʿa Cihān be-kām u felek bende vü melek dāʿī

Ümīd tāze vü devlet ḳavī vü baḫt cevān

Fütūḥ sūy-ı yesār u suʿūd sūy-ı yemīn[39]

Sipihr pīş-i rikāb ü zamāne zīr-i ʿinān[40]

Ey pādşāh-ı ʿālem-penāh maʿlūm-ı ḫāṭır-ı āgāhdur ki inṣāf u ʿadālet ṣayḳal-ı āyine-i salṭanat ve zīver-i çihre-i memleketdür. Rūy-ı āyīne ṣayḳal ile cilā bulur ve memleket ʿadl ile maʿmūr olur andan bir an ʿinān-ı ʿadāleti elden ḳoma ki semend-i salṭanat meydān-ı cihānda cevelān virüp ṣāḥib-ḳırān olasın.

Ḳıṭʿa Ez-ʿadl-i pādşāh çi çīzest ḫūb-[t]er

K'ez ʿadl mī-şeved mütemeşşī ʿale'd-devām

Hem mülk-rā ʿimāret ü hem cāh-rā şükūh

Hem ḫalḳ-rā ferāġat u hem taḫt-rā niẕām[41]

Ve seḫā vü cūd mūcib-i inciẕāb-ı ḳulūb-ı ʿālemiyān ve sebeb-i maḥabbet-i ādemiyān belki bāʿiṯ-i rıżā-yı Sübhāndur. Dāyimā kemend-i iḥsān ile riḳāb-ı sipāh u reʿāyāyı bend eyle ki vaḳt-i furṣatde gūy-i saʿādeti çevgān-ı liyāḳatle ʿarṣa-i rūzgārdan rubūde ḳılasın.

Rübāʿī Çün bende-perverī küni ve feyż-güsterī

Cüz nām-ı nīk ü devlet-i bāḳī çi mī-berī

Der-dād u dīn ü faż l u ʿatā ṣarf kün ḥayāt

---

35 Senin hizmetçin (olan) saba rüzgârının kaldırdığı süpürgenin tozu/ Güzel kokuya rağmen etrafa armağan götürür/ Senin vasıflarının mahiyetini kavramak ne mümkün/ Çünkü o mukaddes bir sözdür ve Allah (vergisi) bir ahlak ve yüksek vasıflardır.

36 Yücelik makamındaki tahtın yüksek olsun/ Müzeyyen tacın güneşin çevresinde (olsun).

37 "Halk, hükümdarlarının dini üzeredir."

38 Yüce Allah onlara, üstünlük verici yardımını artırsın. Ahiret gününe kadar düşmanlara karşı onlara parlak bir başarı ile yardım etsin.

39 Fütūḥ sūy-ı yesār u suʿūd sūy-ı yemīn: Fütūḥ sūy-ı yemīn ü suʿūd sūy-ı yesār (Bu şiir Kara Fazlî'nin *Tehniyet-nâme* isimli eserinde de yer alır. Yalçınkaya, 2021: 852).

40 Cihan muradına ermiş, felek köle, melek duacı/ Ümit taze, talih güçlü, baht genç/ Zaferler sol yanında, kısmetler sağ yanında/ Felek huzurda ve zamane dizginlenmiş.

41 Padişahın adaletinden daha iyi ne olabilir/ Zira daima adalet sayesinde (işler) yürür/ Hem mülkü mamur (eder), hem de makamı görkemli (kılar)/ Hem halka huzur (verir), hem de tahta nizâm (verir).

Tā ez-ber-i saʿādet-i cāvīd ber-ḫūrī[42]

Bāḳī. Vāsıṭa-i vāsıtī-i ḫoş-ḥarekāt ile ne taḥrīr ve rābıṭa-i elfāẓ u ʿibārāt ile ne taḳrīr olına. Mefhūm-ı ḫaṭīr-i ʿatīr-i āyīne naẓīr ve maʿlūm-ı żamīr-i münīr-i āftāb tenvīr olmaya.

Ḳıṭʿa Hemīşe bād be-ẓafer ey ḥükm-i Yezdānī

Be-dest-i ḥükm-i tu menşūr-ı ḫüsrevī menşūr

Beḳā-i ẕāt-ı tu bādā ki bā-ʿināyet-i tu

Ne kār-ı men ki şeved kār-ı ʿālemī maʿmūr[43] **[102b]**

Medāric-i cāh u celāl ve meʿāric-i ʿizzet ü iḳbāl māh u sāl bi'l-ġuduvvi ve'l-āṣāl müteʿālī vü mütezāyid ola.

Ḳıṭʿa Tā cihān-rā beḳā buved mümkin

Ḳaḍr-i cāh-ı tu der-teraḳḳī bād[44]

Ve āstān-ı gerdūn-nişān u ʿarş-āşyānuñ Kaʿbevār meṭāf-ı erbāb-ı ṣafā ve ḳıble-gāh-ı aṣḥāb-ı vefā olup şeref-i iḳbāl bula.

Ḳıṭʿa Hemīşe dergeh-i aʿlā-yı pādşāhī-i tu

Çü Kaʿbe maḳṣad-ı ḥācāt-ı ehl-i ʿālem bād[45]

Ḥażret-i ʿizzet ol nev-bāde-i būstān-ı saʿādet ve nev-reste-i gülistān-ı salṭanat sülāle-i şāhī ve nebīre-i pādşāhī-i emced ü esʿad Ḥażret-i Sulṭān Muḥammedüñ nihāl-i ʿömrüni gül-zār-ı devletde tāze vü ter ve nāmī vü bārver eylesün.

Beyt Bāġ-ı devletde ser-bülend olsun

Taḫt-ı ʿizzetde ercümend olsun

Sīr olup çeşme-i cüvānīden

Pīrlikden de behremend olsun.

Ve aʿdā-yı bī-dīn-i hezimet-ḳarīni dāyimā münhezim ü maḳhūr ve maġlūb u mecbūr olup mużṭarib ü ser-gerdān ve mużṭarr u perīşān olmaġdan ḫālī olmasun.

Ser-i düşmenān-ı tu estaġfirullāḥ

Ki ḫ͡od düşmenān-ı tu-rā ser ne-bāşed

Suḫan ber-ser-i düşmenet ḳaṭʿ kerdem

Ki maḳṭaʿ-i ez-ān cāy bihter ne-bāşed[46]

Āmīn yā Muʿīn. Temme.[47]

---

42 Koruyup kollarsın ve bolluk bereket saçarsın/ İyi bir namdan ve dâimî bir ikbalden başka ne götürürsün?/ Hayatını adalet, din, erdem ve cömertlik (yolunda) sarf et/ Böylece ebedî saadete kavuşursun.

43 Ey Cenâb-ı Hakk'ın hükmü, her zaman zafer üzerine olsun/ Padişahın fermanı senin egemenlik elinle yayılır/ Senin zâtın bâkî ola ki/ Senin inayetinle sadece benim işim değil cümle âlemin işi mamur olur.

44 Cihan var olduğu sürece/ Senin makamın hep yükselsin.

45 Senin saltanatının yüce dergâhı/ Kabe gibi daima bütün insanların dileklerini (gerçekleştirmek için) varacakları yer olsun.

46 Senin düşmanlarının kafası ki estağfirullah/ Senin düşmanlarının başı olmasın/ Sözü senin düşmanının başında kestim/ Kaldı ki (sözü) kesmek için buradan daha güzel bir yer olamaz.

47 Ey kullarına yardım eden ve nimet veren (Rabbim) kabul buyur. Tamam oldu.

4. Sonuç

Bu çalışmada Kara Fazlî'nin Kanunî Sultan Süleyman'ın oğullarından Şehzâde Mustafa'ya hitaben yazdığı "duâ-nâme"si ele alınmıştır. Mektubun ilk kısmında müellif, şehzadenin sancak beyi olduğu şehri yani Amasya'yı bir takım doğal güzelliklerini zikretmek suretiyle övmüştür. Şehir övgüsünün ardından kahramanlık, cesaret, cömertlik ve bilgelik gibi şehzadenin övgüye mazhar özelliklerini dile getirmiştir. Şehzâde Mustafa'ya bazı tavsiyelerde bulunduktan sonra dua kısmına geçmiştir. Bu bölümde şehzâdenin yüce makamının daim olması, düşmanlarına karşı her zaman galip gelmesi, saltanat gülşeninde bu taze fidanın uzun ömürlü, faydalı ve üretken olması gibi hususları ifade ederek muhatabına hayır dualarda bulunmuştur. Mektup Farsça bir kıta ile sona ermiştir. Müellif Arapça ve Farsça kelime ve tamlamaların sıklıkla yer aldığı sanatlı bir dil kullanmıştır. Mektupta yer yer secili ifadeler, ayet ve hadislerden iktibaslar, kelam-ı kibarlar, deyimler, teşbihlerle süslenmiş tasvirler dikkati çekmektedir. Bir kısmı Fazlî'nin kendine ait bir kısmı ise Arap ve Fars edebiyatlarından seçilmiş çeşitli nazım şekillerindeki şiir parçaları metnin muhtelif kısımlarında yer almaktadır. Bütün bu özellikleriyle edebî bir eser hüviyeti kazanan bu mektup, Fazlî'nin inşâ sahasındaki kudretini göstermesi bakımından orijinal bir numune hükmündedir.

Kaynakça

Ahmed ibn Ali el-Manînî. (1870). *Şerhü'l-Yemînî bi'l-Fethi'l-Vehbi alâ-Tarîki'l-Utbî*,Kahire: el-Matbaat el-Vahabiye.

Aksoy, H. (2001). Kara Fazli. *İslam Ansiklopedisi* (C. 24, s. 360-361). İstanbul: TDV Yay.

Cilacı, O. (1994). "Dua", TDVİA, 9, İstanbul: TDV Yay.

Deniz, S. (2008). Kadızâde Mehmed İlmî'nin Sultan IV. Murad İçin Yazdığı Manzum Duânâme'si, *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 1,9-40.

Gökçe, R. (2006). Eski Türk Edebiyatında Mektup ve Bir Mecmû'a-i Münşeât. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

İnce, Ö. (2007). İnşâ-i Merğûb ve İlm-i İnşâ'da Müstamel Lügaler (İnceleme-Metin). Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi

Köksal, M. F. (2013). Hayâlî, Abdulkerîm-zâde. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*.

Kutlar, F. S. (2009). Klasik Türk Edebiyatında Çâr-Ender-Çâr ve Kara Fazlî'nin Kasidesi, *Türkbilig,* 17, 92-115.

Mutçalı, S. (1995). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.

Özkan, M. (1996). Şair Fazlı ve Gül ü Bülbül'ü. *İlmî Araştırmalar*, 3, 81-86.

Özkat, M. (2005). *Kara Fazlî'nin Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin*). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Qarîb, Y. (1955). *Mesnevî-i Tuhteftü'l-IrakeynHakanî-i Şirvanî*, Çaphane-i Sipihr: Tahran.

Sinan Nizam, B. (2021). Geçmiş Olsun Dileklerini İleten Mensur ve Manzum Metinler: Iyâdetnâme ve Sıhhatnâmeler. *Osmanlı Araştırmaları*, LVII, s. 245-281.

Uzun, M. İ. (2017). Şol Cennetin Irmakları. *Keşkül*, 43, 18-27.

Yalçınkaya, M. A. (2021). 16. Yüzyıl Şairlerinden Kara Fazlî'nin Tehniyet-nâme'si. *ÇÜTAD Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* 6, 842-865.

Yazar, S. (2017). Kara Fazlî'nin Eserlerine Dair Yeni Bilgiler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 18, 525-562.

Zavotçu, G. (2013). Fazlî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*.

İnternet kaynakları

http://remzikilic.com/kanuni-sultan-suleyman-devri-osmanli-devletinin-iran-safevi-siyaseti.html#:~:text=Kanuni%20devrinde%20Osmanl%C4%B1%20kuvvetleri%2C%20%C4%B0ran,dir%20(1553%2D1554).

https://www.hadiskitaplari.com/riyazus-salihin/riyazus-salihin-564-nolu-hadis

https://www.kuranmeali.com

https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eehzade_Mustafa

52. Türkiye kaynaklı edebiyat siteleri üzerine bir değerlendirme

Esra BEYLER[1]

Arzu ŞEN[2]

Ebru Büşra KOLKILIÇ[3]

Erdoğan KARTAL[4]

APA: Beyler, E. & Şen, A. & Kolkılıç, E. B. & Kartal, E. (2022). Türkiye kaynaklı edebiyat siteleri üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 902-921. DOI: 10.29000/rumelide.1222144.

Öz

Bu çalışmada Türkiye kaynaklı edebiyat sitelerinin değişik parametreler çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bütüncesi, *Google* arama motoru üzerinden *edebiyat, edebiyat siteleri*, *Türkçe edebiyat siteleri* ve benzeri farklı anahtar kelimeler aracılığıyla yapılan taramalar neticesinde bu bağlamda tasarlanmış ve ücretsiz ulaşılabilinen 14 etkileşimli edebiyat sitesinin derlenmesi yoluyla oluşturulmuş ve ardından söz edilen bütün siteler sırasıyla *genel görünümleri, ağırlıklı yazın ve içerik türleri, site kurucuları, doküman türleri, site içi etkileşimleri, yardımcı araçlar* ve *ticari etkileşimleri* bakımından olmak üzere 7 (yedi) farklı başlık altında incelenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. İnceleme neticesinde sitelerin; öncelikle görünüm olarak genellikle çağdaş bir arayüze sahip oldukları ve ağırlıklı yazın türü olarak da şiir ve öykülere yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sitelerin genellikle şahıs veya ekipler tarafından ya da anonim olarak kurulabildiği görülmekte, doküman türü olarak da tamamında metinlerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Edebiyat sitelerinde yer alan yardımcı araçlar incelendiğinde ise "arama motoru" ve "üç adımda bulma" seçeneklerinin ise kullanıcılara hızlı erişim sağlaması bakımından sitelerin tamamında varlığı tespit edilmiştir. Son olarak, yine sitelerin tümünde günümüzde sıkça kullanılan sosyal medya etkileşimi ve sitelerin çoğunda ise ticari etkileşim özelliklerinin bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Edebiyat siteleri, dijital edebiyat, hipermetin, doküman analizi

An evaluation about literary websites in Turkey

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate Turkish literary websites within the frame of different variants (parameters). The corpus of the study was created using 14 different free interactive online websites which can be found on Google by using keywords such as "literature," "literary websites," "Turkish literary websites," and similar keywords. Afterward, the websites were analyzed under 7 different

[1] YL Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), beyleresra@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5056-3464 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222144]

[2] YL Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), arzusen29@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-4448-1526

[3] YL Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), ebrubusraonem@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4676-579X

[4] (Sorumlu Yazar) Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ekartal@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9836-5221

headings in terms of their "overall interface," "predominantly used literature and content," "creators/founders," "type of documents," "the style of interaction with the reader," "the tools they offer to their users" and "commercial interactions" (whether they have ads or not). As a result of this examination, it was seen that the websites, overall, have a modern interface, predominantly use poems and stories, almost all equally were created by individuals, teams or anonymous enterprises. Regarding the type of documents they use, they were mostly texts, and in terms of the tools they offer for their user experience, they were limited to search engines and buttons called "Find in three steps" for reaching specific headlines/topics. Lastly, almost half of them were using ads for commercial purposes.

Keywords: Literary websites, digital literacy, hypertext, document analysis

Giriş

Bilişim (bilgisayar) teknolojileri 1940'lı yılların başında ortaya çıkmasına rağmen içinde bulunduğumuz yüzyılın ilk çeyreğinde bu alanda yaşanan kimi ilerlemelere koşut olarak baş döndürücü bir hızda gelişimini sürdürmektedir. Böylelikle, dünün "süper hızlı" teknolojileri olarak adlandırılan birçok aracı/ortamı günümüzde "eski" sayılabilecek niteliğe dönüşmektedir (Asutay, 2009: 64). Bu süreçte her geçen gün kullanımı yaygınlaşan İnternetin, gerek bilgiye erişim ve paylaşımı konusunda insanlara sağladığı kolaylık ve hız sayesinde gerek iletişime farklı bir boyut kazandırması sebebiyle vazgeçilemez bir "ortam" haline geldiği de tartışmasız bir gerçektir (Turgut ve Kurşun, 2019). Sözü edilen bütün bu özellikleri sayesinde İnternet, ulusal sınırları aşarak tüm dünyada bilgi akışını destekleyen küresel bir mecraya dönüşmüştür, bir diğer ifadeyle "konumlanmamış" her türlü bilginin herkes tarafından erişilebilir hale gelmesine imkân sağlayarak tarafsız takipçilerinin/kullanıcılarının oluşmasını sağlamıştır (Dreyfus, 2002, akt. Aydoğan ve Kırık, 2012: 62). Bu bağlamda, Asutay ve Çınar (2012: 150)'ın da vurguladığı gibi Web teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte İnternet ortamında çok sayıda dergi ve edebiyat siteleri kurularak yaygınlaşmış ve böylelikle her türden edebi metne de ulaşmak kolaylaşmıştır.

Diğer yandan, özü bir anlamda kültüre dayanan edebiyatın, içinde barındırdığı kimi değerler itibariyle bütün bu bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilecek disiplinlerden biri olduğu söylenebilir. Böylelikle var olduğu günden bugüne pek çok değişime maruz kalan ve bu değişimleri de kendi bünyesinde başarılı bir şekilde özümseyebilen edebiyatı, hiç şüphesiz günümüz bilişim ve iletişim çağının getirilerinden ayrı düşünebilmek de mümkün değildir. Bununla birlikte Özdenören (2004: 44), yüzyıllar boyunca evrimleşen teknolojik araç-gereç ve olanaklar, her ne kadar edebiyata rakip olarak algılandıysa da bu önemli alanın her daim kendi benliğini korumayı başarabildiğini vurgularken, Asutay (2009: 64) ise bilişim teknolojileri ve İnternetin ortaya çıkardığı kitle iletişim araçları sayesinde okuma ve yazma alışkanlıklarımızın da değiştiğini ve özellikle zaman içerisinde okuma olgusunun sadece kâğıt sayfalar üzerinden değil bilgisayar ekranlarından da gerçekleştirebilir hale geldiğinin altını çizmektedir. Böylelikle Dilmen (2007)'in de işaret ettiği gibi yakın bir tarihte İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte pek çok alanda olduğu gibi edebiyat sitelerinde de büyük bir artış görülmüş, hatta geçmişte oldukça bilinen ve tanın ancak günümüzde kısmen geçerliğini yitirmiş birçok matbu dergi ve gazete de artık İnternet ortamından takip edilir hala gelmiştir. Öyle ki Şengül (2019)'e göre bu sayede edebiyat artık "dijital edebiyat" olarak tanımlanabilmekte ve yazın türlerine de İnternet sitelerindeki uzantıları aracılığıyla ulaşılabilinmektedir. Ancak "dijital edebiyat" dendiği zaman da akla, önceden basılmış edebi eserlerin farklı mecralarda sunulması/tanıtılması gelmemeli, tam tersine yeni edebi metinlerin ilk defa doğrudan dijital ortamlarda üretilerek sunulması gelmelidir (Hayles, 2007).

Böylelikle, Engin (2004: 67)'in de ifade ettiği gibi "dijital edebiyat" olgusuyla birlikte ortaya çıkan, bir zamanlar Türkiye'de de yaşanan "kişisel edebiyat siteleri" akımı sayesinde birçok amatör yazar edebi çalışmalarını bu sitelerde paylaşır hale gelir. Sezer (2007)'e göre de bu çerçevede kurulan sitelerde genellikle kimi sanal topluluklar/ gruplar oluşturulmakta ve amatör yazarların buralarda yayımlamış olduğu çalışmalar ya da içerikler kimi zaman övülmekte kimi zaman da olumsuz eleştirilere maruz bırakılmaktadır. Dede (2004: 55) ise kitap ve dergi gibi matbu basımların belirli bir maliyet getirmesi sebebiyle bu siteler aracılığıyla dijital okumanın yaygınlaştığına dikkat çekerken, benzer şekilde Bélisle (2011) de bu ortamlardaki içerik ve çalışmalara erişilebilirliğinin kolaylaşmasıyla birlikte okurların basılı fiziki materyalleri satın almak yerine sürekli güncellenen bu yeni ortamlara abone olmayı tercih eder hale geldiklerini belirtmekte ve aynı zamanda dijital okumanın da bu sayede büyük ölçüde gelişerek farklı platformlar altında günden güne yaygınlaştığına dikkat çekmektedir.

Bir diğer yandan, Asutay ve Çınar (2012: 150) ise sözü edilen bu ortamlarda yer alan metinlerin birçoğunun yapısı gereği *hipermetin*lerden oluşması sebebiyle *hipermetin* kavramının da bu çerçevede hayatımıza girdiğine işaret etmektedir. Çakmak ve Altun (2008: 64)'a göre *hipermetinlerin* dijital ortamlarda yer almaları nedeniyle ses, resim/grafik ve video gibi işitsel ve görsel diğer ortam (medya) türleri ile zenginleştirilmesi mümkün metinler olup, bu ve benzeri özellikleri sayesinde de okuyuculara büyük ölçüde kolaylık sağlamaktadırlar. Örneğin okurlar, okuduğu içerikle ilgili diğer alanlardaki bilgilere (*hipermetinsel*) bağlantılar/uzantılar aracılığıyla kolayca geçiş yapabilmekte, bu sayede ulaşmak istedikleri diğer bilgilere nasıl ve hangi sırayla erişmek istediklerine kendi rızalarıyla karar verebilmekte ve bütün bunları *hipermetnin* beraberinde getirmiş olduğu etkileşimli bir ortamda rahatlıkla gerçekleştirebilmektedirler. Bununla birlikte, Çelik (2014) ise *hipermetnin* beraberinde getirdiği birtakım sorunlara dikkat çekmektedir. Nitekim bu tür metinler dijital ortamlarda bulunmaları sebebiyle başkaları tarafından rahatlıkla kopyalanarak paylaşılmakta ve başka ortamlarda da herhangi bir yasal izne ya da denetime tabi tutulmaksızın özgürce yeniden yayımlanabilmektedirler. Böylelikle, az da olsa bilgisayar bilgisine sahip olan kişiler tarafından bu tür eylemler/ paylaşımlar gerçekleştirilebildiği için de içeriğin, bir diğer ifadeyle paylaşılan bilginin her zaman doğruluğundan emin olunamamaktadır. Dolayısıyla Doğan (2016)'ın da belirttiği gibi İnternet ortamında genelde büyük bir bilgi kirliliği olması sebebiyle doğru bilgiye ulaşmak için muhakkak başka kaynaklara da ulaşarak, içerikteki bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesi gerekebilir.

Alanyazın incelemesi

İnternet ve edebiyat ilişki bağlamında alanyazın incelendiğinde, başta Türkçe olmak üzere Fransızca ve İngilizce yazında da son yıllarda konuya değin edebi ve akademik çevrelerde çok sayıda denem/eleştiri türünde yazının kaleme aldığı ve bilimsel çalışmaların yayımlandığı gözlemlenmektedir. Sözü edilen çalışmaların da genelde dijital ortamda var olan edebiyatla ve klasik (matbu) edebiyatın bir tür karşılaştırılması ve dijital edebiyatın beraberinde getirdiği kimi özelliklerin üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Özellikle ülkemizde 2000'li yıllardan başlayarak günümüze kadar İnternet ortamındaki edebiyat ile matbu edebiyat karşılaştırılmasına dair deneme türünde olduğu anlaşılan birçok yazının yayımlandığı görülmektedir. Bunlar arasında; Ünal (2004) ve Erol (2004), sanal edebiyat ve matbu edebiyatın hangi noktalarda birbirinden ayrıldığını; Dede (2004), İnternet yayıncılığı ile basılı yayın arasındaki farkları; Özdenören (2004), sanal ortamda edebiyatın kendine özgü eserler meydana getirmediğini; Turanalp (2004), kitapta üzerinden yapılan okumanın verdiği hazzın İnternet ortamında yapılan okumalardan alınamadığını; Su (2004), İnternet ortamındaki edebiyatın zayıf yanlarını; Lekesiz (2004), Edebiyatın İnternette taşınmasıyla birlikte İnternetin adeta bir "edebiyat çöplüğüne" dönüştüğünü; Tosun (2004), sanal edebiyat dergiciliğin olumlu ve olumsuz yönlerini; Sönmez (2007),

ekran karşısında kitap okuma eyleminin okuyucuyu zorlaması sebebiyle e-kâğıt ve e-mürekkebe dayalı kitaplar üretilmesi gerektiğini; Çam (2008), İnternet ortamında yapılan edebiyatın hızla tüketilerek yozlaştırıldığını; Marakoğlu (2010), e-kitaplara karşı olan önyargı ve e-mürekkep teknolojisinin avantajlarını; Özdemir (2010) ve Hepkon (2010), *e-kitap* uygulamasının basılı kitap satışını olumsuz yönde etkilemeyeceğini; Çavaş (2010), teknolojik gelişmelerin "kitap" denilen nesneye herhangi bir zarar vermeyeceğini ve *e-kitap* uygulamasının kendi okur kitlesini yaratacağını; Öz (2010), *e-kitap* teknolojilerinin ilerlemesiyle birlikte yayıncıları da değişmeye zorlayarak piyasaya hâkim olabileceğini ve Taşdelen (2014) ise sosyal medyanın edebiyattaki yerine ilişkin sorun, öneri ve eleştirileri dile getirmektedir.

Dijital edebiyatın beraberinde getirdiği kimi özelliklerinin ele alındığı deneme yazıları, makale, kitap ve tez gibi akademik çalışmalar incelendiğinde ise; Dede (2002), İnternetin getirmiş olduğu etkileşim kavramı ve bu özelliğinin nasıl kullanılması gerektiğini; Batur (2001), İnternetin edebiyata nasıl yeni bir boyut kazandırdığını ve ne tür imkânlar sağladığını; Yalsızuçanlar (2004), İnternet sayesinde edebiyatın doğasında ne tür değişimler ve dönüşümler yaşandığını; Harmancı (2004), edebiyat ve İnternetin artık sürekli bir arada anıldığını; Engin (2004), İnternetin birçok alanda kendine yer edindiği gibi edebiyat alanında da kolayca yerini alabileceğini; Falay (2005), İnternet ve İnternet edebiyatını gerçek yaşam ve edebiyattan ayrı düşünmenin söz konusu olamayacağını; Dilmen (2007), yakın tarihte İnternetin gelişip yaygınlaşmasıyla birlikte edebiyat sitelerinin sayısında bir artış gözlemlendiğini; Sezer (2007), İnternetin artık her kesimden insanların kolayca edebi eserlerini yayımlayabileceği bir platform olduğunu; Asutay (2009), İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişip yaygınlaşmasına koşut olarak yazın dünyasının da geliştiğini ve farklı yazım türlerinin hızla yaygınlaştığını; Asutay ve Çınar (2012), İnternetin tüm alanlara katkı sağladığı gibi edebiyat alanına da katkıda bulunduğunu, bunun sadece okurlarla sınırlı kalmadığını aynı zamanda yazarları da kapsadığını; Güneş (2016), kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeleri; Yalçın Çelik (2016), yazının, sözden hipermetine yönelen evrimi; Şengül (2019), edebiyatın artık dijitalleştiğini ve Avcı ve Topçu (2021) ise sosyal medyanın dil ve alışılmış edebiyat anlayışımız üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ele almaktadır.

Fransızca alanyazına bakıldığında ise benzer şekilde bu bağlamda yine çok sayıda çalışmanın var olduğu görülmektedir; Carreño (1993), teknolojik gelişmelere koşut olarak kâğıt üzerinden okuma eyleminin yerini ekranlara bıraktığını; Clément (2001), metinlerin artık sadece kitap, Cd-rom ya da diskler aracılığıyla değil aynı zamanda sosyal medya ağlarında da dolaştığını; Boutiny (2002), İnternet ortamındaki hipermetinler ile kitaplardaki yazılı metinler arasındaki farkları ve hipermetnin edebiyat dünyasında yaygınlaşmasını; Ertzscheid (2002), hipermetinlerdeki metinlerarası ilişkiyi; Boisvert (2009), elektronik edebiyat ve hipermetin ilişkisini; Bélisle (2011a)'in editörlüğünü yaptığı *Dijital bir dünyada okuma eylemi* (Lire dans un monde numérique) başlıklı ortak kitapta, Bélisle (2011b), okuma ortamlarının (araçlarının) önemli ölçüde gelişmesi neticesinde okuma eyleminin de çeşitlendiğini ve bu alanda adeta bir devrim gerçekleştiğini, benzer şekilde Vandendorpe (2011) da artık elektronik ortamda okumamıza imkân sağlayan birçok teknolojik aracın bulunduğunu; Rosado (2011), hipermetnin dijital ekranlara taşınmasıyla birlikte okuma eyleminin nasıl bir hal aldığına dair soruları da beraberinde getirdiğini; Fenniche (2011), bilişsel bağ-hipermetinsel okuma, sosyo-kültürel bağlantı ve çevrimiçi okuma arasındaki bağlantıları; Bootz (2011), dijital edebiyatın özelliklerini; Saemmer (2011), dijital metinler üzerinden yapılan okumaların bir çelişki (paradoks) olup olmadığını dillendirirken; Lebert (2002), edebiyatın ve İnternet ile olan bağlantısından; Marganti (2008), çevrimiçi yayıncılığın ortaya çıkmasıyla okuma eyleminin kâğıttan İnternet ortamına taşındığından; Bouchardon (2011), dijital kavramı ve dijital edebiyattan; Beaudouin (2012), Web üzerindeki yazarların yörünge ve ağlarından; Lacelle ve Lieutier (2014), elektronik edebiyatın tipolojisi, özellikleri ve ortaklaşa yazma özelliklerinden;

Kartal ve Parlak (2016), hipermetin sayesinde klasik metnin yeniden ortamlaştırılmasından; Henry (2018) elektronik edebiyatın çevrimiçi arşivlemesinden; Bouchardon (2019), dijital edebiyata uyum sağlamak için yapılması gerekenlerden; Brunel ve Bouchardon (2020), Fransız ortaöğretim sisteminde dijital edebiyat öğretiminden; Hassani ve Mouina (2021), İnternet üzerindeki okuyucu ve yazar topluluklarının yeni rollerinden ve Metawe (2022) ise dijital edebiyat bağlamında çevrimiçi özgünlük ve şiirsellikten bahsetmektedir.

Son olarak alanyazına dair İngilizce yayımlanmış çalışmalara bakıldığında ise; Landow (1991), hipermetin bağlamında çağdaş eleştirel kuramı ve teknolojinin yakınsamasını; Hayles (2007) elektronik edebiyatın tanım ve manifestosunu; Eskelinen ve Di Rosario (2012), Avrupa'da elektronik edebiyat yayımcılığı ve dağıtımını; Rettberg (2012), elektronik edebiyatın yeni bir alan olarak ortaya çıkısını; Strehovec (2014), e-edebiyat, yeni medya sanatı ve e-edebiyat eleştirisini; Pawlicka (2014), elektronik edebiyatın tarihçesini; Rowberry (2018), dijital ve fiziki edebiyatın birbirleri üzerindeki karşılıklı etkisini ve son olarak Di Rosario, Grimaldi ve Meza (2019), elektronik edebiyatın kökenlerini inceledikleri görülmektedir.

Çalışmanın önemi ve amacı

Alınyazın incelemesinde de görüldüğü üzere Türkiye kaynaklı kimi edebiyat (Asutay ve Çınar, 2012) ya da edebiyat eleştirisi yapan sitelerinin (Şengül, 2019) ayrı ayrı olarak değerlendirilmesine/ incelenmesine rağmen bu tür sitelerin tamamına yönelik doğrudan herhangi bir genel bir değerlendirme ya da çözümleme yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bir eksikliği giderebilmesi ve ileride yapılacak benzer nitelikteki çalışmalara öncülük etmesi bakımından mevcut çalışma önem arz etmektedir. Bununla birlikte, söz konusu sitelerin ayrıntılı bir çözümleme ve değerlendirilmesinden elde edilecek veriler (çıktılar), ileride bu amaçla tasarlanması düşünülen sitelerin de planlama aşamasında kullanılabilecektir. Böylelikle, bu çalışmada, kimi değişkenler (parametreler) göz önünde bulundurularak geliştirilen bir çözümleme matrisi aracılığıyla Türkiye kaynaklı edebiyat sitelerinin, içerik, işlev ve kullanılabilirlikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Edebiyat sitelerinin genel görünümleri nasıldır?
2. Bu sitelerdeki ağırlıklı yazın türü ve bu türlerin üretilme biçimleri nelerdir?
3. Siteler kimler ya da hangi kurum/ kuruluşlar tarafından tasarlanmaktadır?
4. Edebiyat sitelerindeki ağırlıklı doküman türleri (metin, resim, video ve ses) nelerdir?
5. Okurların bu sitelerle etkileşimi hangi yollarla gerçekleşmektedir?
6. Sitelerin otonom kullanımları için okurlara sunulan belli başlı arka plan yardım araçları nelerdir?
7. Sitelerdeki ticari etkileşim türleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, var olan bir durumun sayısal ve ölçülebilir verilerle olduğu gibi değerlendirilmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "tarama" modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2020: 109)'a göre bu modele göre gerçekleştirilen araştırmalarda herhangi bir şekilde verileri değiştirme ve etkileme çabası güdülmez. Amaç, genelde var olan bir durumun geçmişteki ya da hâlihazırdaki durumunun ne olduğu, neyle ilgisinin bulunduğu ve nelerden oluştuğu türünden sorulabilecek sorulara yanıt aramaktır. Bu çalışmada da sitelere dair veriler (sitelerin içerikleri, kimi özellikleri ve nitelikleri) olduğu gibi derlenerek doküman incelemesi yaklaşımıyla çözümlenmiş ve

sayısallaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Bunula birlikte, veriler önceden hazırlanmış bir değerlendirme matrisi aracılığıyla sayısal olarak derlenip, ardından çıkarım ve yorumlarda bulunulduğu (Gürbüz ve Şahin, 2018: 175) için çalışmada aynı zamanda nicel bir yaklaşımın da benimsendiği söylenebilir.

Sitelerin derlenmesi

Araştırmanın derlemi, *Google* arama motoru üzerinden Ekim- Aralık 2021 tarihleri arasında *Türkçe edebiyat siteleri*, *Edebiyat siteleri*, *Edebiyat* ve benzeri anahtar kelimeleri ile yapılan taramalar neticesinden ulaşılan "etkileşimli" edebiyat sitelerinden oluşturulmuştur. Sözü edilen tarihlerde yapılan taramalar esnasında "edebiyat" başlığı altında sıkça rastlanan, ortaöğretim öğrencilerinin üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaları için sunulan bir takım edebiyat konulu ders notları ve soruları (alıştırma, test, denem sınavları vb.) içeren site, sayfa ve bloglar derleme dâhil edilmemiştir. Ayrıca kimi kişisel sayfalar ve bloglar da edebiyat dendiğinde ilk akla gelen öykü, şiir ve deneme gibi kimi yazın türlerini içermemesi, okuyucularına herhangi bir etkileşime imkân vermemesi, düzenli olarak güncellenmemeleri ve sadece kendi kurucuların yazılarını ya da bu kişilerin oluşturdukları içerikleri barındırıyor olmaları nedeniyle derleme dâhil edilmemiştir. Bütün bu sınırlama ve kıstaslar neticesinde bütünce aşağıdaki 14 siteye indirgenmiştir:

- *Antoloji.com*: https://www.antoloji.com
- *Edebiyat burada:* https://edebiyatburada.com
- *Edebiyat defteri:* https://www.edebiyatdefteri.com/
- *Edebistan:* https://edebistan.com
- *İnsan okur:* https://www.insanokur.org
- *İzEdebiyat:* https://www.izedebiyat.com
- *Parşömen fanzin:* https://parsomenfanzin.com
- *Şiir defterim:* https://www.siirdefterim.com
- *Litera:* https://www.literaedebiyat.com
- *Mahal edebiyat:* https://mahaledebiyat.com
- *Edebiyat evi:* https://www.edebiyatevi.com
- *Edebiyat haber:* https://www.edebiyathaber.net
- *Egoist okur:* https://egoistokur.com
- *Ne okuyorum:* https://www.neokuyorum.org

Değerlendirme matrisi

Sitelerin çözümlenmesinde kullanılacak değerlendirme matrisi, Kartal (2005: 243)'ın yabancı dil olarak Fransızca öğretimi için tasarlanmış İnternet sitelerinin çözümlemesi için kullandığı değerlendirme ızgarası (grille d'évaluation) ve benzer şekilde Yiğit, Altun, Alev, Dertlioğlu ve Bülbül (2007)'ün öğretim amaçlı web sitelerinin değerlendirilmesine yönelik önermiş oldukları ölçekten hareketle aşağıdaki 7 (yedi) ana başlığa göre yeniden uyarlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Değerlendirme matrisi

Sitenin genel görünümü	Statik-Dinamik
Sitelerdeki ağırlıklı yazın ve içerik türü	*Ağırlıklı yazın*: Şiir, roman, öykü, biyografi, deneme, tiyatro, eleştiri, gezi yazısı vb. *İçerik*: Özgün içerik, var olan içeriği paylaşma, var olan içeriği yorumlama
Site kurucuları	Şahıs, anonim, ekip
Doküman türleri	Metin, resim, video, sesli kitap, e-kitap
Site içi ve sosyal medya etkileşimleri	*Site içi:* Site yönetimi – okur etkileşimi, yazar – okur etkileşimi ya da okurların (kullanıcıların) kendi aralarında etkileşimi *Sosyal medya etkileşimleri:* Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, Pinterest, vb.
Yardımcı araçlar	Arama motoru, üç adımda bulma
Ticari etkileşim	Site içi reklam alımı, özgün içeriklerin telif hakkı alımı

Sitelerin çözümlenmesi

Çalışmanın bu bölümünde derlemdeki siteler, değerlendirme matrisindeki sıralamaya göre birbirleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşım içerisinde çözümlenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirmeler, öncelikle matris listesindeki değişkenlerin (parametrelerin) var ya da yok olması şeklinde işaretlenmesi yoluyla bulgulanmış ve ardından hemen hemen bütün başlıkları için ayrı bir derecelendirme listesi oluşturularak veriler yüzdelik cinsinden belirlenmiştir. Son olarak da bu veriler, sitelerin inceleme ve çözümleme sürecindeki verilerle sentezlenerek tek tek yorumlanmıştır.

1-Sitenin genel görünümü: Edebiyat sitelerinin *genel görünümü*, "çağdaş" ve "eski" arayüz olarak iki ana başlıkta kategorize edilmiştir. Sitelerin 2/3 (%71,4)'ünden biraz fazlasının çağdaş bir ara yüze sahip olduğu gözlemlenirken geri kalan yaklaşık 1/3 (%28,5)'nün ise daha "eski" tabir edilebilecek bir arayüze sahip olduğu görülmektedir.

2. Sitelerdeki ağırlıklı yazın ve içerik türü: *Ağırlıklı yazın* türü bakımından değerlendirildiğinde, aşağıda Tablo 2'de görüldüğü üzere derlemdeki sitelerinin bünyelerinde toplamda 14 farklı yazın türü barındırdığı anlaşılmaktadır. Sözü edilen yazın türleri içerisinde ilk sırayı ağırlıklı olarak (%85,7) şiir ve öykünün aldığı, ardından sırasıyla, sitelerin hemen hemen 3/4 (%71,4)'ünde söyleşi, 3/5 (%64,2)'inde ise biyografi, inceleme ve deneme gibi edebi türlerin ağırlıklı yazın türü olarak yer bulduğu görülmektedir. Bunula birlikte, sitelerin yarısında (%50) mektup, 2/5 (%42,8)' inden biraz fazlasında da tiyatro eserleri ve bu türe ait haberler bulunmaktadır. Ayrıca 1/3 (%35,7)'ünden biraz fazlasında makale ve eleştiri türünde yazıları yer alırken, yaklaşık 1/5'inde ise roman, masal ve anı türünün olduğu gözlemlenmektedir. Son olarak, sitelerde edebi türler içerisinde en az görülen (%14,2) türün ise gezi yazıları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Sitelerdeki ağırlıklı yazın türleri

Ağırlıklı yazın türleri	***f***	***%***
Şiir	12	85,7
Öykü	12	85,7
Söyleşi	10	71,4
Biyografi	9	64,2
İnceleme	9	64,2
Deneme	9	64,2
Mektup	7	50
Tiyatro	6	42,8
Makale	5	35,7
Eleştiri	5	35,7
Roman	3	21,4
Masal	3	21,4
Anı	3	21,4
Gezi yazısı	2	14,2

İçerik türü bakımından ise siteler 3 (üç) farklı başlıkta değerlendirilmiştir (Tablo 3). Öncelikle sitelerin neredeyse tamamına yakınının (%92,8) okurlarıyla (kullanıcılarıyla) önceden *var olan*, bir diğer ifadeyle daha önce matbu olarak basılmış bir içeriği paylaştığı görülürken, hemen hemen ¾ (%78,5)'ün ise okurlarına *özgün bir içerik* ve *var olan içeriğin yorumlanması* şeklinde bir hizmet sundukları belirlenmiştir. *Var olan içeriği paylaşma* başlığı bağlamında yukarıda da ifade edildiği üzere daha önce herhangi bir yazılı kaynakta bulunan eserlerin olduğu gibi İnternet ortamına aktarılması söz konusu iken, *özgün içerik* başlığında ise daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış yazılara/eserlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra, *var olan içeriği yorumlama* seçeneğinde de sitede sunulan/üretilen herhangi bir eser hakkında okurların kaleme aldıkları kişisel görüşlerini site yöneticileri ve/veya diğer okurlarla paylaştığı metinler yer bulmaktadır.

Tablo 3. Sitelerdeki içerik türleri

İçerik türleri	***f***	***%***
Var olan içeriği paylaşma	13	92,8
Özgün içerik	11	78,5
Var olan içeriği yorumlama	11	78,5

3. Sitelerin kurucuları: Derlemdeki edebiyat sitelerinin bünyesinde; "bize ulaşın", "hakkımızda", "künye" ve benzeri başlıkların incelenmesi yoluyla sitelerin kim ya da kimler tarafından tasarlandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İnceleme neticesinde sitelerin 1/3 (%35,7)'ünden biraz fazlasının şahıslar tarafından kurulduğu, yine aynı oranda (%35,7) bir kısmının ise kurucularına dair herhangi bir bilginin olmadığı için anonim olarak tabir edilebilecek siteler olduğu ve son olarak %28,5'lik bir kısmının ise editörlü ekiplerce profesyonel bir yaklaşımla yayına hazırlandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Site kurucuları

Site kurucuları	***f***	***%***
Şahıs	5	35,7
Anonim	5	35,7
Ekip	4	28,5

4. Doküman türleri: Sitelerindeki doküman türleri göz önünde bulundurulduğunda ise edebiyatın doğasına uygun olarak ilk sırada istisnasız tamamında (%100) metinlerin yer aldığı, benzer şekilde yine hemen hemen tamamına yakınında (%92,8) yazınsal içeriğin bağlamsallaştırılması, yani kullanıcıların sitelerdeki metinleri (içeriği) okumadan önce ya da okurken belli ölçüde içerik hakkında fikir sahibi olmaları için resimlerin bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan, sitelerin yaklaşık ¾ (%71,4)' üne yakınında videolara yer veriliyor olması da bu 3 (üç) yaygın doküman türünün aynı zamanda sitelerin büyük bir kısmında bir arada bulunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca sitelerinden yaklaşık 1/5 (%21,4)'inde e-kitaplara ve sadece tek bir sitede ise sesli kitaba rastlanmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Doküman türleri

Doküman türleri	***f***	***%***
Metin	14	100
Resim	13	92,8
Video	10	71,4
E-kitap	3	21,4
Sesli kitap	1	7,1

5. Site içi ve sosyal medya etkileşimleri: Geniş toplum kesimlerince sıklıkla kullanılan birçok sosyal medya platformunun/aracının edebiyat sitelerinin tamamına (%100) eklendiği görülmektedir. Dolayısıyla *site içi etkileşimlerin* de genellikle bu platformlar aracılığıyla sağlandığı söylenebilir. Bununla birlikte, sitelerin büyük bir çoğunluğunda (%92,8) site yönetimi ve okurlar/kullanıcılar arası etkileşime sosyal medya araçları ve elektronik posta yoluyla imkân tanınırken, benzer şekilde sitelerin yaklaşık 4/5 (%78,5)'inde ise kullanıcıların kendi aralarında değişik ortamlar aracılığıyla etkileşim sağlayabildikleri gözlenmektedir. Son olarak, sitelerin büyük bir bölümünün (%78,5) okurlarına üyelik imkânı sağladığı da anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Site içi etkileşim

Site içi etkileşim	***f***	***%***
Sosyal medya etkileşimleri	14	100
Site yönetimi ve kullanıcısı arası etkileşim	13	92,8
Site kullanıcıları arası etkileşim	11	78,5
Site üyelik durumu	11	78,5

Okurların kendi aralarında ya da site yönetimleriyle sosyal medya araçları üzerinden etkileşimleri bağlamında ise öncelikle sitelerin tamamında *Facebook* bağlantısına yer verildiği görülmektedir. *Facebook*'un hemen ardından sırasıyla sitelerin yaklaşık 4/5 (85,7)'inden biraz fazlasında *Twitter*, yarıdan biraz fazlasında (%57,1) *Instagram,* 2/5 (42,8)'nin biraz üzerinde aynı oranda *WhatsApp* ve *LinkedIn* yer almaktadır. Bunların yanı sıra, daha düşük oranlarda olmak kaydıyla *Pinterest* (%35,7), *Telegram* (%28,5) , *Youtube* ve *Reddit* (%21,4), *Tumblr* ve *Messenger* (%14,2) gibi sosyal medya araçlarının da edebiyat sitelerinde etkileşim amaçlı kullanıldığını ve son olarak sıklık bakımından az da olsa (f=1) *oauth.vk, Digg, Viber, Skype, Kik, Wechat, Kakao, Snapchat* vb. ortamların da sitelerde varlığı gözlemlenmektedir (Tablo 7).

Tablo 7. Sosyal medya etkileşimleri

Sosyal medya etkileşimleri	***f***	***%***
Facebook	14	100
Twitter	12	85,7
Instagram	8	57,1
Whatsapp	6	42,8
Linkedin	6	42,8
Pinterest	5	35,7
Telegram	4	28,5
Youtube	3	21,4
Reddit	3	21,4
Tumblr	2	14,2
Messenger	2	14,2
Diğer sosyal medyalar	1	7,1

***6. Yardımcı araçlar*:** Çevrimiçi platformlarda kullanıcıların rahat gezinimini ve aradıkları içeriklere kolay ulaşımlarını sağlamak amacıyla oluşturulan kimi yardımcı arka plan araçlarının edebiyat sitelerindeki durumu ele alındığında ise; okurların bu ortamlardaki otonom kullanımlarını arttıracak yardımcı arka plan aracı niteliğinde sitelerin tamamında (%100) sadece *arama motoru* ve *üç adımda bulma* araçlarının eklendiği belirlenmiştir.

***7. Ticari etkileşim*:** Son olarak edebiyat sitelerinin ticari bağlamda etkileşimleri incelendiğinde ise yarıdan biraz fazlasının (%57,1) bünyelerinde reklam barındırdığı görülmektedir. Bununla birlikte sitelerin yarısında (%50) da yayımlanan eserlerin telif haklarının korunduğuna dair uyarı niteliğinde ibarelerin olduğu dikkat çekmektedir. Bu ibarelerin kimi zaman eserlerin hemen altında, kimi zaman ise yayın ilkeleri kısmında *telif hakları saklıdır/korunmaktadır* şeklinde ifadelerle vurgulandığı gözlemlenmektedir.

Tartışma

Türkiye kaynaklı edebiyat sitelerinin çözümleme matrisindeki sıraya göre incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular aynı sırayla bu bölümde yorumlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak sitelerin genel görünümleri bakımından, çözümleme aşamasında da vurgulandığı üzere "çağdaş" ve "eski" arayüz

olarak iki ana başlık altında değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Dikener (2011: 157)'in da vurguladığı gibi günümüzde bir ürün alındığında ambalajının kimi zaman içeriğinin önüne geçmesi gibi, teması her ne olursa olsun, herhangi bir siteye girildiği anda ilk olarak tasarımının göze çarpması yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim sözü edilen sitenin hem emsallerine göre daha dikkat çekici olması hem de sunulan içeriğin daha anlaşılır olmasının yanı sıra kullanıcıların uzun süre gezinimine imkân vermesi, göz yormayan renklerin tercih edilmesi ve belli başlı bir tasarımının olması o sitenin sunmayı amaçlamış olduğu mesaj ya da mesajların doğru bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, hiç şüphesiz görünüş olarak canlı, ilgi çekici ve daha çağdaş bir arayüze sahip herhangi bir site, kullanıcıların dikkatini çekebilse de aynı zamanda sahip olduğu görünüm itibariyle salt bir hedef kitleye hitap etmemesi gerekir, bir diğer ifadeyle site her yaştan, her sosyokültürel yapıdan insanın aynı oranda ilgisini çekebileceği zamansız bir tasarıma sahip olmalıdır. Bu ölçütler, derlem kapsamında çözümlenen Türkiye kaynaklı edebiyat siteleri için göz önünde bulundurulduğunda; yukarıda da değişik vesilelerle vurgulandığı gibi sitelerin büyük bir çoğunluğunun *dinamik* olarak adlandırdığımız çağdaş bir arayüze sahip olduğu, ancak az sayıda da olsa "eski", yani *statik* bir görünüme sahip sitelerin varlığı da göze çarpmaktadır. Ancak bu yapıda olan sitelerin yeni içerikler yükleyerek kendilerini güncelleme durumları ise (eski) arayüzlerinden/ yapılarından daha ziyade site yöneticilerinin tercihlerinden kaynaklandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, Fang ve Holsapple (2007) 'ın da İnternet kullanıcılarının her zaman modern tasarımlara değil, bazen tasarım açısından yetersiz olan sitelere de karşılaşmalarının mümkün olduğuna dikkat çekerken Çevik (2019: 122) ise günümüzde İnternet sitelerinin özellikle sahip olması gereken temel özellikleri; ilgi çekici olmaları ve kullanılabilirlikleri bakımından kullanıcılarına kolaylık sağlamaları şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde Cormode ve Krishnamurthy (2008) de Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte günümüzde artık sitelere yazılı, görsel, sesli dokümanların kolaylıkla eklenebildiğinin altını çizerek, içerik üreticileri ve yayıncıların tasarımları sırasında rakiplerinden ayrışmalarını sağlayacak yollar izlemesi gerektiğini belirtmektedir.

Sitelerdeki ağırlıklı yazın türüne dair bulgulara bakıldığında ise en yaygın türün şiir ve öykü olduğu görülmektedir. Engin (2004: 67) bu durumu, yani edebiyat sitelerinde şiirin çok tercih edilme nedenini, insanların bir anlamda şiir ile "*haykırışlarına yankı bulabilmeleri*" şeklinde açıklarken, Yalçın ve Atmaca (2020: 187) ise öykülerin yaygınlığıyla ilgili; bu türün romanlara göre yazımının çok daha kısa olmasından ziyade olayları yoğunlaştırılmış bir şekilde anlatabilmesi ve aynı zamanda sade ve anlaşılır bir dille yazılmış olmaları sebebiyle edebi tür olarak çok rağbet görebildiklerini ifade etmektedir. Diğer yandan, sitelerde en sıklıkla paylaşılan şiir ve öykülerin her daim edebiyatımızın usta şair ve yazarlarına ait olmadığı zaman zaman amatör şair ve yazarların da çalışmalarının paylaşıldığı gözlenmektedir. Örneğin *Antoloji* (www.antoloji.com) sitesi okurlar üye oldukları taktirde anasayfanın solunda yer alan *şiir ekle* butonuna tıklayarak kendi şiirlerini bu siteye ekleyebilmekte veya diğer kullanıcılar tarafından önceden eklenen içeriklerini okuyabilmektedirler.

Şiir ve öyküyü takiben sitelerde sıklıkla tercih edilen bir diğer tür de *söyleşi*dir. Yazarın, kendi seçtiği herhangi bir konu hakkındaki görüşlerini okurlarıyla karşılıklı konuşma tarzında kaleme aldığı yazılar olarak da tanımlanabilen bu tür, Odacı (2001: 93)'nın da belirttiği Türk edebiyatında *Tanzimat* (1839-1876)'la birlikte ilerleyen gazetecilikle yerini bulur ve gelişir. Ancak edebiyat sitlerindeki mevcut *söyleşi* türünün daha ziyade günümüz Türk edebiyatının yazar ve şairleriyle yapılan sohbetlerden oluştuğu söylenebilir.

Diğer yandan, *biyografi*, *inceleme* ve *deneme* gibi edebi türlere de sitelerde eşit oranlarda yer verildiği görülmemektedir. Apaydın (2001: 170), *biyografi* türündeki eserleri; yakınlık ya da ilgi duyulan veya hayatı hakkında merak uyandıran biriyle ilgili, o kişiyi ölümsüzleştirme amacıyla yazılan eserler olarak

tanımlamakla birlikte sitelerde "biyografi" başlığında dizinlenen metinlerin aslında kimi zaman bir takım yazar ve şairlerin hayatları ve eserleri hakkında kısa bilgilendirmeler içeren metinlerden ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, herhangi bir edebi eserin, türü, konusu, teması, bölümleri, olay örgüsü gibi kimi özelliklerinin anlatıldığı/ tanıtıldığı metinlerden oluşan *inceleme* türü başlığı altında da yine kimi sitelerde yeni yayımlanan kitap veya e-kitapların okuyucular için yorumlandığı gözlenmektedir. Mengi (2005: 353)'nin; bireyi veya toplumu ilgilendiren kimi konu ya da konular hakkında anlatımı ve anlaşılırlığı kolay ancak edebi ve estetik açıdan tatmin edici eserler olarak gördüğü *deneme* türü ise sitelerde şiir ve öykü kadar yayın görünmese bünyelerinde en az onlar kadar özgün içerikler barındırdıkları söylenebilir. Bu bağlamda, son olarak sitelerde oldukça az yer verilen ve özgün içerik olarak da üretimi neredeyse yok denecek kadar az olan bir başka tür ise *gezi yazıları*dır. Bu başlıkta çoğunlukla Evliya Çelebi, Bedri Rahmi Eyüpoğlu ve Falih Rıfkı Atay gibi bu türde klasik ve çağdaş Türk edebiyatında en bilindik yazarların kült eserlerinden kimi seçmelerin kullanıcılara sunulduğu görülmektedir. Tozoğlu (2016: 64), sosyal medya araçlarının hızı ve herkes tarafından erişilebilirliğinin fotoğrafçılık sanatını olumsuz anlamda etkilediği ifade etmektedir. Benzer sebeplerin gezi yazıları için de geçerli olduğu söylenebilir. Şöyle ki özellikle her şeyin anlık olarak paylaşılabildiği farklı sosyal medya mecralarıyla birlikte gezilip keşfedilen yeni yerlerin *vlog* (video-blog) biçiminde sesli ve görsel olarak veya üzerine görüşlerin yazıldığı bir fotoğraf olarak anlık paylaşılabilir olması gibi nedenlerden bu edebi türe olan ilginin her geçen gün azaldığı söylenebilir. Böylelikle de sosyal medyanın gösterme/ yayma/ paylaşma hızıyla kıyaslandığında da ziyaret edilen/gidilen herhangi bir yer ya da yerlerden edinilen izlenimlerin yazı aracılığıyla estetik bir biçimde betimlenerek yayımlanması hiç şüphesiz daha zor olması sebebiyle daha az tercih edilir olmaktadır.

Siteler içerik türleri bakımından incelendiğinde; *var olan içeriği paylaşma*, *özgün içerik* ve *var olan içeriği yorumlama* şeklinde üç ana başlık altında değerlendirilebilecekleri görülmüştür. Öncelikle *var olan içeriği paylaşma* bağlamında sitelerde, Sait Faik Abasıyanık, Sabahattin Ali, Nazım Hikmet ve Aziz Nesin gibi çağdaş Türk edebiyatının önde gelen yazar ve şairlerinin yanı sıra, Franz Kafka, Anton Çehov, Tolstoy ve Stefan Zweig gibi 19 ve 20. yy. dünya edebiyatının önemli yazarları dâhil birçok ünlü yazar ve şairin kaleme aldığı eserleri üzerinde herhangi değişiklik yamadan (kimi zaman da sadece söz konusu eserlerin kapaklarının süslendiği görülmektedir) paylaşıldığı gözlenmektedir. Bu yaklaşımın, incelenen edebiyat siteleri tarafından hâlihazırda en çok tercih edilen içerik üretme biçimi olarak da benimsendiği söylenebilir. Söz konusu durum, yani daha önce yayımlanmış ve döneminde oldukça etki yaratmış bir eseri içerik olarak paylaşmanın bir edebiyat sitesinin yaygın kullanım politikası olması; böyle bir yaklaşımın yeni ve özgün bir içerik üretmekten çok daha kolay ve maliyetsiz olması, arama motorlarından bilindik eserleri aratan bir okurun bu vesile ile doğrudan aradığı esere ulaşabilme ihtimali, yeni bir eser ortaya koyarken yaşanabilecek olası "beğenilmeme"' kaygısının ve mevcut beğenilmiş bir eseri paylaşmanın daha risksiz olması gibi farklı dinamiklerle açıklanabilir. Ünal (2004: 70) ise bu tür içerik üretme biçimini; dijital ortamlarda yayımlanan içeriklerin hala matbu edebiyatın bir izdüşümü olduğu ve farklı bir yol çizemediği biçiminde ifade etmektedir.

Var olan içeriği yorumlama başlığı altında ise ağırlıklı olarak yukarıda bahsedilen yazarların eserleri hakkında kamuoyunun veya bireysel olarak kimi yazarların düşüncelerini dile getirdiği, bir anlamda daha çok eleştiri kategorisinde gözlemleyebildiğimiz içeriklere rastlanmaktadır. *Özgün içerik* başlığına gelince, Cormode ve Krishnamurthy (2008)'ın da vurguladığı gibi Web 2.0 araçlarının yaygınlaşması ve beraberinde kullanıcılara İnternet ortamında herhangi bir konu hakkında yorum yapabilme, içerik üretme (doküman ekleme) ve bunları paylaşabilme gibi imkanlar sunması neticesinde farklı çevrimiçi toplulukların ortaya çıktığı görülür. Böylelikle neredeyse her bir kullanıcı (okur) da artık yavaş yavaş bir içerik üreticisine dönüşür. Örneğin, *Instagram*'ın yaygınlaşması ile kimileri fotoğrafçılıktaki

yeteneklerini, *Youtube*'un yaygınlaşması ile yemek yapmayı seven kişilerin aşçılıktaki yeteneklerini sergilemeleri gibi kullanıcılarının da içerik ekleyebildiği edebiyat sitelerin çoğalması ile birlikte edebiyatseverler amatörce de olsa farklı edebi türlerde kalem oynatmaya başlar. Özdenören (2004: 45), bahsi geçen bu amatör yazarların yazdıkları şiir veya başka türlerdeki metinleri kendi sosyal medya hesaplarından paylaşma veya matbu olarak bastırmak yerine bu tür siteleri tercih etmelerini başlıca iki nedene bağlamaktadır. İlk olarak; sözü edilen amatör yazarların ortaya koyduğu eserlerin matbu olarak herhangi bir yayınevinden yayımlanması mümkün olmayan eserler olması sebebiyle bu ürünlerini edebiyat siteleri aracılığıyla diğer kullanıcılara/ okurlara sunmak istemeleri, bir diğer nedeni ise bu işi profesyonel olarak sürdüren ya da sürdürmüş yazarların kitlelerce tanınmalarını kolaylaştırmak için bu yolu tercih etmeleridir. Ancak edebiyat sitelerinin tekdüzelikten kaçınabilmeleri için amatör çalışmaların yanında farklı düşünce yapılarından çıkan eserlere de yer vermesi gerektiği de yadsınamaz bir gerçektir.

Edebiyat sitelerinin kimler tarafından kurulduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde de sitelerin bir bölümünün kişisel girişimler sonucunda oluşturulduğunu ve sözü edilen bu girişimcilerin de çoğunlukla (amatör) yazar olmaları sebebiyle edebiyat dünyasıyla yakından ilgilendikleri anlaşılmaktadır. Ortak (anonim) olarak hayata geçirilen sitelerin kurucuları hakkındaki bilgiler ise *Edebiyat defteri* (https://www.edebiyatdefteri.com/) örneğinde olduğu gibi ağırlıklı olarak sadece site isimlerini içeren elektronik posta adreslerinden (info@edebiyatdefteri.com) ibaret olduğu görülmektedir. Böylelikle Salman (2002)'ın da belirttiği gibi elektronik yayınlar açısından düşünüldüğünde, özellikle İnternet sitelerinin genelinde yaygın olarak gözlendiği üzere söz konusu edebiyat sitelerinin de kim ya da kimler tarafından hazırlandığının tam olarak bilinmemesi içerikte yer alan bilgilerin de ne derece doğru olduğu sorusunu akla getirmektedir (akt. Erol, 2009: 21).

Tüm bunların yanı sıra, editoryal ekiplerce hazırlanan edebiyat siteleri incelendiğinde ise bu siteleri emsallerinden ayıran en belirgin özelliğin, konularında uzman kişiler tarafından profesyonel bir bakış açısıyla tasarlanma ve yönetilmelerinin yanı sıra yayımlanması için buralara önerilen/ gönderilen yazıların da editoryal bir süreçten geçiriliyor olmalarıdır. Örneğin aynı zamanda çalışmanın derleminde yer alan Caner Almaz'ın genel yayın ve proje geliştirme sorumlusu olarak görev yaptığı *Ne okuyorum* (https://www.neokuyorum.org) adlı sitenin ana sayfasının üst bilgi kısmında *Ekibe Katıl* sekmesi aracılığıyla gerekli kriterleri sağlayan kullanıcıların site ekibine dahil olma durumları söz konusudur. Ancak kurulma biçimi nasıl olursa olsun, İnternet yayıncılığı yapan kişilerin uğraşlarını dijital ortamlarda sürdürmeyi amaçladıkları söylenebilir. Dede (2004: 55)'ye göre bunun en temel nedenlerinden biri ise basılı (matbu) yayıncılığın elektronik yayıncılığa göre çok daha maliyetli olması ve İnternet yayımlanan içeriğin daha geniş kitlere ulaşılabilir olmasıdır.

Sitlerde yer alan doküman türlerine dair bulgular incelendiğinde de edebiyatın doğası gereği ağırlıklı olarak yazınsal metinler yer verildiği görülmektedir. Her ne kadar günümüzde "dijital edebiyat" olgusunun ülkemizde de yeni bir gelişiminden söz edilse de sitelerdeki ağırlıklı yazın türleri içerik üretme bağlamında değerlendirildiğinde yukarıda da vurgulandığı üzere bu platformlarda çoğunlukla *önceden var olan bir içeriğin paylaşılma* durumuyla karşılaşmaktadır. Söz konusu durum, yani her sitede ağırlıklı olarak "klasik metin" formatında içeriklerin yer alması edebiyatın henüz tam olarak dijital bir formatta yapılmadığını, bir başka ifadeyle hala matbu edebiyat ürünlerinin İnternette yayımlandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özdenören (2004: 45) ise bu durumu; sanal ortamda yapılan edebiyatı, matbu edebiyattan ayıran henüz özel bir dili veya belli başlı biçimlerinin olmadığını ve bunların olabilmesi için de zamana ihtiyaç olduğu şeklinde açıklamaktadır. Metinleri takiben sitelerde kullanılan diğer doküman türleri ise resim, fotoğraf ve videodur. Son yıllarda bu alanda

görülen teknolojik gelişmelere koşut olarak sitelerde her ne kadar e-kitap ve sesli kitap gibi dokümanlar yer bulmaya başlasa da çoğunlukla sitelerdeki alt yapı yetersizlikleri nedeniyle henüz bu türden dokümanlara erişim tam olarak sağlanamamaktadır. Ayrıca sözü edilen bu doküman türlerine erişim zorluğunun bir diğer nedeni de telif haklarıyla ilgili sorunlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Edebiyat sitelerindeki etkileşimden söz edildiğinde ise bu sitelerdeki etkileşim biçimlerinden ya da bunların kullanım sıklığı ve etkisinden daha ziyade sitelerdeki bu olanakları kullanıcılarına ne tür yollarla sunuldukları göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Sitelerin okurlarla olan etkileşim süreçlerinde okurların genellikle kimi zaman içerikler hakkındaki görüşlerini site yönetimine iletmek için kimi zaman da çeşitli sorular sormak için etkileşim araçlarını tercih etikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Yıldırım (2014: 54), insanların, fikir sahibi olsunlar ya da olmasınlar, her daim ilgilerini çeken kimi olgu ve durumlar ile ilgili yorum yapmayı sevmediklerini de belirtmektedir. Böylece, özellikle günümüzde İnternet ortamı ve onun eşzamanlı ya da artzamanlı etkileşime olanak sağlayan kimi araçlarının da bu durumun özgürce gerçekleşmesine ön ayak oldukları bir gerçektir. Edebiyat siteleri için de aynı benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Kullanıcılar site üzerinden birbirleriyle rahatlıkla iletişim kurabilmekte ve üretilen içerik ile ilgili görüşlerini de yine birbirlerine aktarabilmektedirler. Ayrıca, bu tür etkileşim biçimleri sadece siteyle sınırlı kalmamakta, kimi zaman sosyal medya aracılığıyla daha da genişleyebilmektedir. Her iki etkileşim biçiminde de kimi siteler kullanıcılar içi ayrı ileti (mesaj) panelleri oluştursa da çoğunlukla paylaşılan bir içeriğin altındaki yorum kutuları üzerinden gerçekleştiği gözlenmektedir.

Sitelerin üyelik durumları ile ilgili bulgular incelendiğinde ise her ne kadar büyük bir çoğunluğuna herhangi bir ücret ödenmenden üye olunabilme imkânı sunulmuş olsa da üyeliğin okurlara, üye olmayanlara göre herhangi bir ayrıcalık sağladığı söylenemez. Böylelikle, çoğunlukla haber sitelerinde üye olunulduğu zaman karşılaşılan, "*yeni haberleri bildirim olarak görmek için üye olmak*" özelliğinin edebiyat sitelerinde pek tercih edilen bir özellik olmadığı da anlaşılmaktadır.

Etkileşim türleri içerisinde incelenen bir diğer başlık da sitelerdeki sosyal medya araçlarının varlığıdır. Bu bağlamda, ilk bakışta edebiyat sitelerin görünürlüklerini ve kullanıcılarıyla olan etkileşimlerini arttırmak için yaygın olarak kullanılan bu araçlardan yararlanmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca siteler üzerinden bu araçlar yoluyla gerçekleşen etkileşim biçiminin de site içi etkileşimlerden farklı olduğu görülmektedir. Özellikle *Facebook, Instagram, Twitter* ve benzeri araçlar üzerinden daha çok sitelerde yayımlanan içerikler hakkında kısa bilgiler paylaşılırken, *WhatsApp, Telegram* ve *Messenger* gibi platformlar üzerinden ise içeriklerin bağlantılarının paylaşıldığı gözlenmektedir. Her iki etkileşim durumunda da nihai amacın, sitenin tanınırlığını ve kullanıcı sayısını arttırmak olduğu söylenebilir.

Sitelerdeki yardımcı arka plan araçlarına dair bulgulara bakıldığında ise en sık görülen yardım araçlarının *arama motorları* ve *üç adımda bulma* özelliğinin olduğu görülmektedir. Assadi ve Beaudouin (2002: 175)'in, kalabalık bilgi yığınları içerisinde aranan içeriğin kolaylıkla bulunmasını sağlayan araçlar olarak tanımladıkları arama motorlarının edebiyat sitelerinde ne denli tercih edildiklerine bakıldığında ise özellikle son yıllarda tasarlanan edebiyat sitelerinin neredeyse tamamında arama motorlarını görmek mümkünken, "eski" denebilecek arayüze sahip sitelerde ise özelliğe rastlanmadığı söylenebilir. Söz konusu durum, sitelerin tasarlanması aşamasında kullanılan yazılımların/ programların kimi teknik özellikleriyle doğrudan bir bağlantısının olmasıyla da açıklanabilir. Diğer yandan, kullanıcıların ulaşmak istedikleri herhangi bir doküman ya da içeriğe kısa bir yola ulaşmalarına yardımcı olan *üç adımda bulma* özelliği ise benzer şekilde çağdaş/ dinamik bir arayüze sahip sitelerde yeterli sayılabilecek nitelikte olsa da eski tarihli sitelerde bu özellik

bulunmaktadır. Dolayısıyla söz konusu arka palan aracı için de yapısı gereği güncel veya dinamik kategorisindeki sitelerin sahip olabileceği bir özellik olarak değerlendirme de bulunulabilir.

Son olarak edebiyat sitelerindeki ticari etkileşim biçimlerinin ele alındığı bulgular incelendiğinde de sitelerinin yarıdan fazlasının bünyelerinde reklam barındırdıkları görülmektedir. Söz konusu reklamlar iki ana başlık altında değerlendirilebilir: İlk başlıkta, site türü fark etmeksizin *Google Ads* aracılığıyla verilen reklamların okurların karşısına çoğunlukla *banner* reklam biçiminde çıktıkları görülürken, bir diğer başlıkta ise ağırlıklı olarak sitelerde yorumlanan kimi kitapların (edebi eserlerin) o siteler aracılığıyla satılması veya satın alınabilecek diğer ticari portalların bağlantılarının paylaşılmasıyla yoluyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Dikener (2011: 153), söz konusu etkileşim biçimini, bir diğer ifadeyle İnternet reklamcılığını olağan bir durum olarak değerlendirerek, böylesi bir durumun yaygın olmasının sadece gelişmemiş ülkelere has bir olgu olmadığını, bilakis sanayileşmiş ülkelerde de sıkça rastlanan bir durum olduğunu vurgularken, Kalan (2016: 73) ise İnternet reklamcılığında pazarlanan ürün ile ilgili geri bildirimim doğrudan sağlanabildiği için hem kullanıcı hem de işletme lehine avantajlı bir durum oluşturduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, çalışmada ticari etkileşim kapsamında değerlendirilen eserlerin telif hakları durumu da yine neredeyse sitlerin yarısında korunur halde olduğu gözlenmektedir. Bu türden verilere/ uyarılara da genellikle sitelerin gizlilik politikaları kısmında ya da ara yüzlerin en alt kısımlarında yer alan "telif hakları saklıdır/korunmaktadır" yazılarıyla rastlanmaktadır.

Sonuç ve öneriler

Çözümlemeler neticesinde; Türkiye kaynaklı edebiyat sitelerin büyük çoğunluğunun dinamik bir görünüme sahip oldukları, içerik üretme biçimleri bakımından hala matbu edebiyatın egemenliğinde bulundukları ve bu bağlamda henüz kendilerine has tarzlarının olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, sitelerin çoğunlukla amatör yazarlar tarafından kuruldukları ve yönetildikleri, ağırlıklı doküman türü olarak edebiyatın doğasına da uygun olacak şekilde başta metin içerdikleri ancak kimi zaman resim ve ses türünde dokumanlar da sundukları görülmektedir. Etkileşim bağlamında ise özellikle sosyal medya araçları sayesinde site içi veya site dışı kullanıcıların ve yazarların birbirleriyle iletişim sağlayabildikleri, eserler hakkında yorum yapabildikleri ve bilgi alışverişinde bulabildikleri gözlemlenmektedir. Sitelerin ayrıca *arama motoru* ve *üç adımda bulma* gibi yardımcı arka plan araçlarıyla okuyucuların site içi arama ve gezinimlerini kolaylaştırdıkları, yarıya yakının reklam barındırdığı ve bunlar sayesinde de ticari etkileşime olanak sağladıkları ve son olarak yine yarıya yakınında sunulan eserlerin telif haklarının korunduğu anlaşılmaktadır.

Bütün bu veriler dikkate alındığında sitelerin geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Öncelikle edebiyat sitelerinin kullanıcılarına sunmayı hedeflediği öykü, şiir, deneme vb. yazınsal içerikler her ne kadar ağırlıklı olarak bu platformlarda yer alsa da ortaöğretim müfredatındaki edebiyat derslerine yönelik eğitim amaçlı içerikler ve yine çeşitli başlıklar altında daha çok edebiyatla ilgili haber niteliği taşıyan kimi yazılara da "edebiyat" başlığı yer verildiği görülmektedir. Söz konusu durum, yani herhangi bir edebi türe ait olmayan içeriklerin varlığı kullanıcıları yanlış yönlendirebilmekte ve zaman kayıplarına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla, "saf" edebiyat denebilecek içeriklerin bulunduğu platformlar ile eğitim amaçlı bilgi ve materyal sunan sitlerin ayrımı yapılarak, özellikle de eğitsel amaçlı edebi bilgiler içerebilecek platformlar için başka tasarımlar düşünülmelidir.

Bir diğer konu ise bu platformlarda sunulan içeriklerin ve buradaki bilgilerin ne derece doğru olduğuyla ilgilidir. Bu bağlamda site yöneticilerine ve editoryal ekiplere büyük bir sorunluluk düşmekle birlikte

kaçınılmaz olarak yönetici ve ekiplerin de alana dair yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Edebiyat sitelerin tercih edilebilirliğini etkileyebilecek bir diğer özellik ise bu platformların e-kitap ve sesli kitap gibi ortamlara da bünyelerinde yer vermeleridir. Sözü edilen araçların bu platformlara eklenmesi durumunda işitme ve görme engelli bireylerin edebiyat sitlerini kullanıcı (okur) olarak takip etmeleri kolaylaşacağı gibi bu durumun kitap okumaya zaman bulamayan kişiler için de fayda sağlayacağı söylenebilir. Arıca günümüzde İnternet teknolojilerinin geldiği son nokta olarak bilinen Web 3.0 araçları sayesinde her geçen gün yenilenen ve değişen yeni bir sanal dünyanın oluştuğu gözlenmektedir. Böylelikle Türkiye kaynaklı edebiyat sitelerinin de gelişen bu yeni sanal dünya anlayışına ayak uydurarak teknolojik altyapılarını yenilemeleri gerekmektedir. Son olarak, sitelerin periyodik olarak içeriklerinin güncellenmesi sayesinde takipçi sayılarında artış sağlanabilir ve bu yolla daha geniş kitlelere ulaşılarak daha kolay reklam alınabilir. Böylelikle ticari etkileşimlerini de artırarak daha çok maddi bir kazanç elde etme fırsatları ortaya çıkabilir.

Kaynakça

Apaydın, M. (2001). Biyografik romanlar ve Türk Edebiyatında biyografik romanın gelişimi üzerine bazı gözlemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(7), 165-176. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50082

Assadi, H., & Beaudouin, V. (2002). Comment utilise-t-on les moteurs de recheche sur Internet? *Réseaux,* (116), 171-198. https://www.cairn.info/revue--2002-6-page-171.htm

Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 63-86. https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30226/326373

Asutay, H., & Çınar, S. (2012). Yazınbilim bağlamında *izEdebiyat* sitesinin incelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,* (3), 149-160. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yalovasosbil/issue/21787/615583

Avcı, N., & Topçu, D. (2021). Sosyal medya, dil ve edebiyat. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 5-26. https://doi.org/10.20493/birtop.860619

Aydoğan, F., & Kırık, A. M. (2012). Alternatif medya olarak yeni medya. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* (18), 58-69. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/788651

Batur, E. (2001, 4 Kasım). İnternet ve edebiyat. *Cumhuriyet*. http://www.enisbatur.org/arsiv/okumalambasi/docs/2001/041101.html/

Beaudouin, V. (2012). Trajectoires et réseau des écrivains sur le web: Construction de la notoriété et du marché. *Réseaux,* (175), 107-144. https://doi.org/10.3917/res.175.0107

Bélisle, C. (2011a). Les nouveaux environnements de lecture. In C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 179-194). Villeurbanne, France : Presse l'Enssib.

Bélisle, C. (Ed.) (2011b). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne, France : Presse l'Enssib.

Boisvert, A.-M. (2009, 25 août). Littérature électronique et hypertexte. *La Revue des Ressources*. https://www.larevuedesressources.org/litterature-electronique-et-hypertexte,028.html

Bootz, P. (2011). La littérature numérique en quelques repères. In C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 205- 241). Villeurbanne, France: Presse l'Enssib.

Bouchardon, S. (2011). Digital literature and the Digital. *Journal of Writing in Creative Practice,* 4(1), 65-78. https://doi.org/10.1386/jwcp.4.1.65_1

Bouchardon, S. (2019). Littérature numérique: dix marches à franchir? *Komodo21 -Usages, formes et enjeux de la poésie numérique*, (12), 1-27. http://komodo21.fr/litterature-numerique-dix-marches-a-franchir

Brunel, M., & Bouchardon, S. (2020). Enseignement de la littérature numérique dans le secondaire français : une étude exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* [En ligne], (11), 1-30. https://doi.org/10.7202/1071476ar

Carreño, O. (1993). Le texte, l'image et le son en interactivité dans les hypermedias. *Communication & Langages,* (95), 96-105. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1993_num_95_1_2424

Clément, J. (2001). La littérature au risque du numérique. *Document numérique,* 5 (1-2), 113-134. https://doi.org/10.3166/dn.5.1-2.113-134

Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, 13(6) [Online]. https://doi.org/10.5210/fm.v13i6.2125

Çakmak, E., & Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (34), 63-74. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/515-published.pdf

Çam, Z. (2008, Nisan). "Edebiyata kurumsal bakış". *DüşLE Edebiyat ve Kültür Dergisi*. http://www.dusle.com/icerik/index.php?p=79&kt=6&es=51

Çavaş, R. (2010). E-kitap ortalama okuru hızlı okur yapar mı? *Notos*, (4), 19.

Çelik, T. (2014). İnternet sitelerinin içerik ve kullanılabilirlik kalitelerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(2), 137-154. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/147610

Çevik, İ. F. (2019). Üniversite resmi İnternet sitelerinin görsel açıdan mukayeseli incelemesi. *Atlas International Refereed Journal on Social Sciences,* 5(22), 700-712. http://dx.doi.org/10.31568/atlas.351

Dede, M. B. (2002, 13 Ağustos). "İnternette kâğıt yayıncılığı ve interaktivite". *Dergibi*. https://dergibi.com/internette-kagit-yayinciligi-ve-interaktivite/

Dede, M. B. (2004). Edebiyatın İnternet'teki izdüşümü. *Hece*, (96), 55-59.

Di Rosario, G., Grimaldi, K., & Meza, N. (2019). The origins of electronic literature: An overview. *Texto Digital,* 15(1), 4-27. https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n1p4

Dikener, O. (2011). İnternet reklamcılığında Web sitesi tasarımının önemi. *Erciyes İletişim Dergisi Akademia,* 2(1), 152-166. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/66311

Dilmen, N. E. (2007). Yeni medya kavramı çerçevesinde internet günlükleri-bloglar ve gazeteciliğe yansımaları. *Marmara İletişim Dergisi,* 12(12), 113-122. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2936

Doğan, R. S. (2016). *Edebiyat siteleri çerçevesinde sosyal medya edebiyatı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

Engin, S. (2004). Edebiyat nokta kom. *Hece*, (96), 66-69.

Ergün, M., & Ergün, E. (2008). Web sitelerinin çeşitli özellikleri ve eğitim kurumları Web sitelerine yansımaları. *Kuramsal Eğitimbilim,* 1(1), 2-19. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304104

Erol, A. (2009). *Dünyada ve Türkiye'de elektronik yayıncılık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.

Erol, M. (2004). Sanaldan "banala" edebiyat. *Hece*, (96), 74-78.

Ertzscheid, O. (2002, 31 Octobre). "L'hypertexte : haut lieu de l'intertexte". *La Revue des Ressources*. http://www.larevuedesressources.org/spip.php?article27

Eskelinen, M., & Di Rosario, G. (2011). *Electronic Literature publishing and distribution in Europe*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä Press.

Falay, E. (2005, Nisan). "İnternet ve İnternet edebiyatı: Sanalı gerçeğinden başka mı?". *DüşLE Edebiyat ve Kültür Dergisi*. http://www.dusle.com/icerik/index.php?p=43&kt=6&es=45

Fang, X., & Holsapple, C. W. (2007). An empirical study of web site navigation structures' impacts on web site usability. *Decision Support Systems,* 43(2), 476-491. https://doi.org/10.1016/j.dss.2006.11.004

Fenniche, R. (2011). Hyperlecture et culture du lien. In C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 163- 171). Villeurbanne, France : Presse l'Enssib.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 1-18. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000155474

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Harmancı, M. (2004). E-edebiat: Eee edebiyat. *Hece*, (96), 60-62.

Hassani, F. G., & Mouina, R. (2021). Les nouveaux rôles des communautés d'auteurs et de lecteurs sur Internet. *Sḍmḍion Med,* (6), 1-16. https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION_MED/article/view/28560/14891

Hayles, N. K. (2007, January 2). "Electronic literature: What is it?". *The Electronic Literature Organization*. https://eliterature.org/pad/elp.html#sec1

Henry, C. (2018). *L'archivage de la littérature numérique en ligne*. (Mémoire de fin d'études). Lyon, France: Université de Lyon, Domaine-Sciences humaines et sociales, Mention- Sciences de l'information et des bibliothèques (Archives numériques).

Hepkon, H. (2010). Basılı kitap sektörü adına e-kitaba karsı çıkmanın anlamı bulunmuyor. *Notos*, (4), 22.

Kalan, Ö. (2016). Yeni medyada reklam ve etik sorunlar. *Atatürk İletişim Dergisi,* (10), 71-89. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/397951

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel Yayınları.

Karataş, S., Üstündağ, M. T., Çakır H., & Şahin, S. (2017). Mobil günlüklerin (moblog) öğretmen eğitiminde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(2), 13-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/35208/390670

Kartal, E. (2005). Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 231-244. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16682/173346

Kartal, E., & Parlak, E. (2016). Re-médiation du texte: de la narration classique vers une fiction hypermédiatisée. In T. M. Migliore (Ed.), *Rimediazioni: Immagini interattive* (Tomo 2) (pp. 175-192). Rome, Italie: Aracne Editrice.

Lacelle, N., & Lieutier, P. (2014). Littérature numérique : typologie, caractéristiques et écriture collaborative. *Québec français,* (173), 56-57. https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf01579/72941ac.pdf

Landow, G. P. (1991). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Maryland, USA: The Johns Hopkins University Press.

Lebert, M. (2002, 7 Mai). "Littérature et internet des origines (1971) à nos jours: quelques expériences". *La Bibliothèque Electronique de Lisieux.* https://www.bmlisieux.com/colloque/lebertco.htm#anchor.a

Lekesiz, Ö. (2004). Net'te bulanık edebiyat. *Hece*, (96), 48-49.

Marakoğlu, O. (2010). E-kitaplar: Kâğıt kokusunun ötesinde. *Notos*, (4), 27-29.

Marganti, L. (2008, 3 Novembre). De nouveaux espaces pour la littérature? *La Revue des Ressources.* https://www.larevuedesressources.org/de-nouveaux-espaces-pour-la-litterature,1023.html

Mengi, N. (2005). Bir edebi tür olarak deneme ve Türk Edebiyatı'ndaki yeri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (2), 353-368. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4372/59840

Metawe, D. (2022). La littérature numérique : spécificité et poéticité en ligne. *Egyptian Journals,* 11(2), 1007-1032. https://doi.org/10.21608/jbsu.2022.215268

Odacı, S. (2001). Türk Edebiyatı'nda sohbet türü üzerine bazı görüşler. *Türkolog,* (2), 92-96. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/987201

Öz, C. (2010). E-kitap yayıncıları değiştirecek ve piyasaya hâkim olacak. *Notos*, (4), 20.

Özdemir, İ. (2010). E-kitap okuma cihazı ucuzlarsa e-kitap alıcısı artar. *Notos*, (4), 21.

Özdenören, R. (2004). Sanal ortamda edebiyat. *Hece*, (96), 44-45.

Pawlicka, U. (2014). Towards a history of electronic literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture,* 16(5), 1-9. https://doi.org/10.7771/1481-4374.2619

Rettberg, J. W. (2012). Electronic literature seen from a distance: The beginnings of a field. *Dichtung-Digital,* (41), 1-13. https://hdl.handle.net/1956/6272

Rosado, E. (2011). Qu'est-ce que lire ? C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 68-102). Villeurbanne, France: Presse l'Enssib.

Rowberry, S. (2018). Continuous, not discrete: The mutual influence of digital and physical literature. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 26(2), 319-332. https://doi.org/10.1177/13548565187550

Saemmer, A. (2011). Lectures immersives du texte numérique-un paradoxe ? In C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 255-270). Villeurbanne, France : Presse l'Enssib.

Sezer, M. B. (2007). "Sanal alem edebiyatı, şiiri ve insan manzaraları". *Cemaat*. http://www.cemaat.com/kirlenen-siir-algisi-ve-sairin-ozgurlugu#comment-14477

Sönmez, S. (2007, 11 Şubat). "İnternet ve edebiyat". *Güneş Tam İçimde.* https://www.gunesintamicinde.com/internet-ve-edebiyat/

Strehovec, J. (2014). E-Literature, new media art, and e-literary criticism. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16(5), 1-11. https://doi.org/10.7771/1481-4374.2486

Su, H. (2004). İnternet ortamında edebiyat. *Hece*, (96), 46-47.

Şengül, S. (2019). Dijitalleşen edebiyat ve *eleştirihaber.com* örneği. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* (63), 289-303. https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniefd/issue/50981/631213

Taşdelen, V. (2014). Sosyal medya ve edebiyat: Sorunlar, eleştiriler, öneriler. *Hece*, (213), 83-94.

Tosun, N. (2004). Sanal dergi/reel dergi. *Hece*, (96), 50-52.

Tozoğlu, E. (2016). *Sosyal medyanın fotoğraf sanatı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fotoğraf ve Video Anasanat Dalı.

Turanalp, F. (2004). Endişeye son, kaygıya merhaba. *Hece*, (96), 63-65.

Turgut, Y. E., & Kurşun, E. (2019). Türkiye'deki çocukların erişim, kullanım ve etkinlikler bağlamında mobil İnternet deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama,* 9(2), 349-371. https://doi.org/10.17943/etku.512137

Ünal, H. (2004). Severim teknolojiyi; barutu ve tüfeği, tahta atı, matbaayı. *Hece*, (96), 70-73.

Vandendorpe, C. (2011). Quelques questions clés que pose la lecture sur écran. C. Bélisle (Ed.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 49-62). Villeurbanne, France : Presse l'Enssib.

Yalçın Çelik, S. D. (2016). Yazının sözden üstmetin'e (Hipermetin'e) yönelen evrimi. *Hece*, (234-235–236), 458–471.

Yalçın, P., & Atmaca, E. (2020). Çeviri stratejileri ve işlemleri açısından Maupassant'ın *La Parure* öyküsünün Türkçeye çevirilerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 8(3). 187-199. https://doi.org/10.29228/ijlet.45595

Yalsızuçanlar, S. (2004). Sanal edebiyat. *Hece*, (96), 53-54.

Yıldırım, A. (2014). İnternetin görülen yüzü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 51-59. https://doi.org/10.18493/kmusekad.38449

Yiğit, N., Altun, T., Alev, N., Dertlioğlu, K., & Bülbül, M. Ş. (2007). Öğretim amaçlı web sitelerinin değerlendirilmesine yönelik bir ölçek tasarımı. *İlköğretim Kongresi: İlköğretimde Eğitim ve Öğretim (ss. 1-13) İçinde*. https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ogretim-amacli-web-sitelerini-degerlendirme-olcegi-toad.pdf

53. Meşşâî felsefede varlık, bilgi ve değer ekseninde ilke kavramı

Seda ENSARİOĞLU[1]

APA: Ensarioğlu, S. (2022). Meşşâî felsefede varlık, bilgi ve değer ekseninde ilke kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 922-935. DOI: 10.29000/rumelide.1222149.

Öz

İlke (*arkhe*) kavramı filozofun düşünme eylemindeki dayanağı oluşturması açısından merkezi bir kavramdır. Filozofun ilke kavramını kabul etmesi, ona verdiği anlam boyutları ve bu ilkelerin kaynağına dair yaptığı izah, onun felsefî kimliğini oluşturacak özelliktedir. Zira ilke, var oluşun ve bilginin kendisinden çıktığı kaynaktır. Aristoteles'in sözlük niteliğinde olan *Metafizik*'in "Delta" kitabının ilk maddesinde ele aldığı bu kavram daha sonra İslam felsefesinin baskın geleneği olan Meşşâî gelenekte de önemini muhafaza ederek nazarın konusu olmuştur. Bu çalışmada öncelikle ilke kavramının Aristoteles'in sisteminde ve Fârâbî ve İbn Sînâ'nın görüşlerine istinaden Meşşâî gelenekte hangi anlamlarda kullanıldığı, bu anlamların kesin bilginin imkânı başta olmak üzere hangi felsefî kabullere işaret ettiği ele alınacaktır. Daha sonra bu felsefî sistemlerde ilke kavramının ontoloji, epistemoloji ve ahlak alanlarında karşılıklarının ne olduğu incelenecektir. Bu bağlamda varlık ve iyi kavramları ile doğru düşünmenin ilkeleri olan özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü halin imkansızlığı ilkeleri ele alınacaktır. Son olarak ise tasavvur ve tasdik türünden olan bu ilkelerin insanda doğuştan mı olduğu yoksa tecrübeye mi dayandığı tartışması dikkate alınarak ilkelerin kaynağı hakkındaki görüşlere yer verilecektir. Bütün bu incelemenin birbiriyle irtibatlandırılması sonucunda "kendisi burhan olanın burhanı olmaz", ilkesine binâen bilginin ilkelerinin kabul edilmesinin varlığın tek bir ezelî ilkeye dayandırılmasıyla kopmaz bir ilişkiye sahip olduğu düşüncesi ortaya konacaktır.

Anahtar kelimeler: İlke (*arkhe*), Aristoteles, Meşşâî gelenek, akıl, burhan.

The concept of "principle" in Peripatetic philosophy on the basis of existence, knowledge and value

Abstract

The concept of the first principle (*arche*) is a central concept in terms of forming the basis of the philosopher's act of thinking. The philosopher's acceptance of the concept of principle, the dimensions of meaning he gave to it and the explanation he made about the source of these principles are in the feature of forming his philosophical identity. Because principle is the source from which existence and knowledge emerge. This concept, which Aristotle dealt with in the first article of the dictionary *Metaphysics*, "Delta", later became the subject of thought, preserving its importance in the Peripatetic tradition, which is the dominant tradition of Islamic philosophy. In this study, first of all, it will be discussed in which meanings the concept of principle is used in Aristotle's system and in the Peripatetic tradition based on the views of Fārābī and Ibn Sīnā, and which philosophical assumptions these meanings indicate, especially the possibility of precise knowledge. Then, the equivalents of the concept of principle in these philosophical systems in the fields of ontology, epistemology and ethics

1 Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, (Bursa, Türkiye), seda1024@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2928-9595 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222149]

will be examined. In this context, the concepts of existence and good, as well as the principles of correct thinking, the principle of identity, the principle of non-contradiction, and the the law of excluded third will be discussed. Finally, the views on the source of the principles will be given, taking into account the discussion of whether these principles, which are in the form of concept and approval, are innate in humans or based on experience. As a result of associating all this analysis with each other, the idea that the acceptance of the principles of knowledge based on the principle of "the one who is proven has no proof" will have an inseparable relationship with basing the existence on a single eternal principle.

Keywords: Principle (arche), Aristotle, Peripatetic tradition, reason, burhān.

Giriş: İlke kavramının mana ve mefhumu

İlke kavramı bir felsefî sistemin kimliğini teşkil eden iki kabule işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir. Birincisi, ilke kavramı nedensellikle yakından ilişkili bir kavramdır. Varlık ve bilgide ilkenin kabulü, her iki alanda etki ve değişime kapalı mutlak bir otoritenin kabulü manasına gelir. Aynı zamanda muğlaklığın ve müphemliğin hakimiyet iddiasının, sabitelerin kabulüyle kökten reddedilmesi suretiyle varlık ve bilginin izahının imkanı, ilke kavramının kabulüyle ilişkilidir. Başka bir deyişle kesin bilginin dayanağı olan ilkeler, bu bilginin geçerli olduğu ve düzenin hakim olduğu varlık âlemi kabulüyle irtibatlıdır. Bu suretle, varlık ve bilgi hakkındaki felsefenin imkanı ilke kavramında zımnen ifade edilir. İkincisi, ilke kavramının farklı bilim dallarındaki karşılıkları ve bu bilimlerde ilke kavramıyla ilgili kabuller, metafizik disiplinin, bilimlerin dürüldüğü son noktada bulunduğu, dolayısıyla, felsefenin en üst basamağını oluşturduğu sonucunu desteklemektedir. Zira bu hiyerarşiye göre duyusal olanı araştıran fizik ve duyusal olanla irtibatlı olanı araştıran matematik bilimlerinin ilke tayin edici bilim olarak, duyusal olmayanı inceleyen metafizik disiplinine dayandığı görülmektedir.

İlke kavramının Grekçesi *arkhe*, Arapçası *mebde*, Latincesi ise *principium*'dur. Türkçe felsefede, konuya uygun olarak ilke manasında esas, kâide-i esâsiye, kâide-i asliye, asıl, madde-i asliye, kâide, kanun, düstur, künh, mastar, meslek, müstenidün aleyh, rükn-i mutlak, menşe, cevher, menba', mukaddeme, uknum gibi kelimeler kullanılmıştır.(Çankı, 2021, ss. 282-285)

İlke hakkında düşünme Aristoteles'in anlatımına göre, presoktratik felsefede varlığın kendisinden meydana geldiği maddî neden ve dayanak (*hypokeimenon*) arayışıyla irtibatlıdır.(Aristoteles, 1996, s. 983b 5-10) Thales, suyu; Anaksimandros, *apeioron*'u (sınırsız şey); Anaksimenes, havayı; Pythagorasçılar, sayıyı; Herakleitos, ateşi; Empedokles dört unsuru ve Anaksagoras, *nous*'u evrendeki düzenin dayandığı ilke olarak kabul ederler. Onların bu kabulleri daha ziyade dünyanın meydana gelişiyle ilgili bir araştırmanın neticesi olmakla sınırlı kalmıştır. Aristoteles'te ise ilke hakkındaki inceleme, genel olarak varlık hakkında bir araştırmanın temelini oluşturması itibariyle (presokratik dönemdeki) kozmolojinin ötesine geçerek ontolojik bir incelemeye geçişi mümkün kılmıştır.

Aristoteles'in *Metafizik*'te temel kavramların tanımlarını yaptığı Delta kitabı ilke kavramının tanımıyla başlar. Aristoteles ilke kavramının altı manası olduğunu ifade eder.[2] Aristoteles'in yaptığı tanımlar, ilkenin varlık ve bilgi alanına dair anlamlarını ayrıştırmaktadır. Kavramın ikinci ve altıncı tanımı

[2] a) Bir şeyin kendisinden hareket etmeye başlanan ilk noktası; b) Her şeyle ilgili ilk mükemmel hareket noktası; c) Meydana gelen bir şeyi, bu şeyin bir parçası olarak meydana getiren ilk şey; d) Meydana gelen bir şeyi, bu şeyin bir parçası olmaksızın meydana getiren ilk şey ve hareket ve değişmenin başlangıç noktası; e) Bilinçli iradesiyle hareket edeni, hareket ettiren; değişeni değiştiren şey; f) Nihayet bir şeyin bilgisinin kendisinden başladığı şeye de bu şeyin ilkesi denir. [(Aristoteles, 1996, s. 1013a)]

doğrudan bilgi edinme sürecine işaret eder. Aristoteles bu tanımlarda ilke kavramının bir şey hakkındaki bilginin başlangıç noktası ve şey hakkında bilgiye ulaşmada en mükemmel hareket noktası anlamlarını ifade eder. Üçüncü, dördüncü ve beşinci anlamlar ise varlığın başlangıcı konusuyla irtibatlıdır. Bu üç tanımda Aristoteles ilkenin hem şeyi meydana getiren fail anlamına hem de şeyi meydana getiren parça anlamına dikkat çeker.

Fârâbî'nin varlık ve siyaset felsefesini en ayrıntılı şekilde incelediği *Kitâbü Mebâdi-i Ârâ-i Ehl-i Medîneti'l-Fâzıla* ve *es-Siyâsetü'l-Medeniyye ev Mebâdi'ü'l-Mevcûdât* kitaplarının başlıklarında mebde kavramının kullanımları da Aristoteles'in ilke kavramına verdiği anlamlar cihetinden dikkat çekicidir. Fârâbî bu kitapların birincisinde erdemli şehir halkının görüşlerinin ilkeleri ile daha ziyade mebde kavramının bilgi felsefesindeki anlamına işaret ederken; ikinci kitabın başlığında, kavramı varlık felsefesindeki anlamıyla kullanmaktadır. Eserlerin isimlerindeki bu kullanımlar kavramın bu çok boyutlu manasının Meşşâî gelenekteki devamlılığına delil teşkil etmektedir.

Bu çalışmada ilke kavramının düşünmenin dayanağını oluşturan müşterek bir zemine sahip bu zengin anlam çeşitliliği ele alınacaktır. Bu amaçla öncelikle ilke kavramının Meşşâî geleneğin temel kaynakları çerçevesinde kaplamı hakkında bilgi verilecek, daha sonra ise kavramın felsefenin farklı dallarında kazandığı manalara ve ilkenin kaynağı hakkındaki tartışmalara yer verilecektir. Böylece hem varlık, hem bilgi hem de ahlak konusunda felsefede hakikate, sadık bir tabiat tasavvuruna ve sahih bir hayat görüşüne ulaşmanın imkanı konusunda, ilke olarak kabul edilen kavramların nasıl sağlam bir temel sunduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

İlke kavramının boyutları

İlke kavramı felsefenin varlık, bilgi ve değer alanlarında farklı karşılıkları olan bir kavramdır. Ontolojide varlığın ilkeleri; epistemolojide bilimlerin ilkeleri; ahlakta ise müşterek ahlakî ilkeler, kavramın kullanım alanlarını oluşturmaktadır.

İlke kavramının ilimler hiyerarşisindeki belirleyici rolüne işaret ederek, kavramın boyutlarından biri olan epistemolojik yönünün önemini delillendirmek mümkündür. Her bir ilmin öğrenimi ve öğretiminde temel teşkil eden dört sacayağı vardır. Bunlar o ilmin konusu (*mevzû'),* ilkeleri (*mebâdi'*), meseleleri (*mesâ'il*) ve gayeleridir (*metâlib*). Bu dört boyut hakkında bilgi sahibi olunduğu takdirde bir ilim talibi için o ilmi belli bir disiplin dahilinde öğrenme imkanı oluşur; bir âlim için ise o ilmin meseleleri hakkında yeni tahliller yapmak ve/veya bir boşluğu doldurmak mümkün hale gelir, denilebilir.

İslam filozoflarının hem varlık hem de bilgi tasavvurunu yansıtan ilim tasniflerine baktığımızda bu dört boyutun etkisini görmekteyiz. Nitekim ilimler arasındaki hiyerarşi veya irtibat ağı, ilimlerin bu dört boyutuyla şekillenmiştir. Konu, ilmin tartışmaksızın kabul ettiği ve zâtî arazlarını incelediği şeydir. İncelenen bu zâtî arazlar ise o ilmin meseleleridir. Meselelerin tahlilinde dayanak oluşturan kavram ve öncüllere ilke denilmektedir. Tahliller ve terkipler sonucunda ilimle ulaşılmak istenen hedef ise o ilmin gayesidir.

İlmin bu dört boyutundan ilke, ilmin hareket alanının köşe taşlarını oluşturmakta ve onun diğer ilimler arasındaki yerini tayin etmektedir. İlimler tasnifinde de genel itibariyle diğer bir ilimden ilkesini alan ilim, ilkesini kendisinden aldığı ilmin altında yer alır. Bu özelliği sebebiyle ilke, ilimler hiyerarşisinde belirleyici bir unsurdur.

Meşşai felsefede ilke terimi mebde lafzıyla ifade edilmiştir. Nitekim *arkhe*, Aristoteles'in *İkinci Çözümlemeler* kitabının Arapçasında da bu şekilde tercüme edilmiştir. Bilgi, biri tecrübe kaynaklı veya ona bağlı olan bilgiler (*a posteriori; ba'dî*); diğeri tecrübe dahilinde tatbik olunmakla birlikte tecrübe ile izah edilemeyen bilgiler (*a priori; kablî*) olmak üzere iki sınıfa ayrılır. Bilginin epistemik niteliği bakımından ilkeler, apriori bilgi kategorisine girer. Bilginin metafizik niteliğine baktığımızda ise bazı bilgilerin akıl sahibi bir varlık olması açısından her insan için *zorunlu*; bazı bilgilerin ise *mümkün* olduğu görülmektedir. Bu açıdan ilkelerin bilgisinin *zorunlu* kategorisine girdiği görülmektedir. Bu iki cihetten bakıldığında, ilkelere dair bilginin *apriori* olmasının onun *epistemik*; zorunlu olmasının ise *metafizik* niteliğine işaret ettiği söylenebilir.(Moser, 2018, s. 105)

Bilginin ilkeleri konusunu Fârâbî kitaplarında farklı bağlamlarda ele almıştır. Fârâbî bu bağlamlarda ilk ilkelere farklı isimler vermektedir. Bu isimlendirmelerde kullanılan lafızlar bu ilkelerin temel özelliklerine işaret etmektedir. İlk olmalarıyla irtibatlı olarak kullanılan isimler, el-mebâdi'ü'l-üvel(Fârâbî, 2020a, s. 103) 'ale'l-ıtlâk(Fârâbî, 2008, s. 127), ma'lûmât üvel(el-Fârâbî, 1961, s. 63), el-ma'kûlâtu'l-üvel(Fârâbî, 2018b, s. 39), mukaddimât sâdıka zarûriyye külliye evâ'il(el-Fârâbî, 1971, s. 51), müştereke, el-mukaddimâtü'l-üvel(Fârâbî, 2008, s. 135), 'ilm evvel(Fârâbî, 2020b, s. 25), el-evâ'il, ve el-mebâdi'ü'l-üvel(el-Fârâbî, 2009, s. 83) isimlendirmeleridir. Zaruri olduğuna işaret eden isimler el-mukaddimatü'l-vâcib kabûluhâ(Fârâbî, 2008, s. 165), el-ma'ârifü'z-zarûriyye(el-Fârâbî, 1961, s. 21), ve el-mukaddimâtü'l-külliyyetu'z-zarûriyyetü'lletî hiye mebâd'iü'l-'ulûm(el-Fârâbî, 1971, s. 50) isimlendirmeleridir. Tabii olarak hasıl olduklarına işaret eden isimler, ma'kule bi't-tab've ulûm müte'ârife bi't-tab'(el-Fârâbî, 2009, s. 97) isimlendirmeleridir. Müşterek olduğuna işaret eden isimler el-ma'kûlâtü'l-üvel elletî hiye müştereke li-cemî'i'n-nâs(Fârâbî, 2018a, s. 163) ve el-'ulûmu'l-'âmmiyye(el-Fârâbî, 2009, s. 96) isimlendirmeleridir. Külli olduğuna işaret eden isimler el-mukaddimâtü'l-külliyyetü's-sâdıkatü'z-zarûriyye, el-mukaddimâtü'l-külliyyetu'z-zarûriyyetü'lletî hiye mebâdi'ü'l-ulûm(el-Fârâbî, 1971, s. 50)ve el-mukaddimâtü's-sâdikatü'l-üvel külliye(el-Fârâbî, 1986b, s. 23) isimleridir.[3]

İbn Sînâ ise nefsle ilgili yazılarında ilk akledilirleri açık seçik akledilirler (*el-ma'kûlâtü'l-bedîhiyye*), aklın başlangıç ilkeleri (*el-bidâyetü'l-'ukul*), genel bilgiler (*el-ârâ'u'l-âmmiye*), doğuştan gelen ilk bilgiler ('*ulûmün evveliyyetün ve garîziyyetün*) ve üstün bilgiler (el-ârâ'u'l-'âliye) olarak isimlendirmekte ve genellikle mantığın özdeşlik ve çelişmezlik ilkelerini bunlara örnek olarak vermektedir.(Peker, 2000, ss. 111-112)

Aristoteles'in *İkinci Çözümlemeler* eseri, bilginin temel öğelerini, önermelerin gerçeklik konusundaki bilgisel değerini inceler. Bu eser, felsefe tarihinde "ilk bilgi teorisi kitabı" olarak kabul edilir. *İkinci Çözümlemeler* için bu nitelendirilmenin yapılmasının nedeni, ilk "meta-bilgi kuramı"nı, yani daha ötesinde bir bilginin aklın konusu olmasının imkansız olduğu bir bilgi derecesini konu edinmesidir. Böyle bir bilgi için iki gereklilik imkân zemini oluşturur: 1. Mutlak manada doğru, zaruri, ilk önermelerden hareketle yapılan ispat (*apodeiksis* ya da *episteme apodeiktike; burhan*); 2. Bu önermelerin nasıl edileceğini belirleyen yöntem (*epagoge*) ve bu ilk önermelerin bilinmesi.(Aristoteles, 2005a, s. 6) Buna binaen, Aristotelesçi teknik metodolojide burhan, eğer öncüller doğru ve ilksel ise epistemeye götürecek olan kıyasa dayalı kanıtlamadır.(Peters, 2004, s. 44) İspatın başlangıç noktası, tümeller, tümevarımın dayanağı ise tekillerdir.(Aristoteles, 2005a, s. 81a) Başka bir deyişle, prensip olarak, "tikelin algılanması zorunludur; bilgi ise tümeli bilmektir."(Aristoteles, 2005a, s. 88a)

[3] Bkz. Tekin, 2017, ss. 287-290.

Aristoteles de *Metafizik*'te, doğru düşünmenin, düzgün akıl yürütme ve çıkarsama yapmanın temelinde bulunan "özdeşlik", "çelişmezlik" ve "üçüncü halin imkânsızlığı" ilkelerinin kanıtlanamaz olduğunu ifade etmektedir. Aristoteles'e göre akıl yürütmenin ve ispatın ilkeleri olan "ortak ilkeler"i(Aristoteles, 2005a, s. 77a) de bir kısır döngüye sebep olacak şekilde ispata konu etmek imkansızdır. Zira diğer ispatlamalarda bu ilkelere dayanırken bu ilkelerin ispatlanmasında neye dayanacağımız sorusu sorulabilir. Bu Aristoteles'in *Sofistik Delillerin Çürütülmesi*'nde geçen türden bir mantık hatasına neden olur. Aynı zamanda bu ilkelerin aksinin imkansızlığını kanıtlamaya çalışmak bir kültür eksikliğini ifade eder.(Aristoteles, 1996, s. 1006a 5-20) Biz akıl sahibi varlıklar olarak bu ilkeler*le*, bu ilkelere *uygun olarak* akıl yürütür ve ispatlamalarda bulunuruz. Tabii ve akla uygun olan da budur.(Arslan, 2017, ss. 52-53)

Fârâbî ise meta-bilgi kuramını *Kitâbu'l-Burhân*'da ele alır. Arapça bir kelime olan *burhân*, "berraklaştırmak, açıklığa çıkarmak, delil getirmek" anlamındaki b-r-h kökünden türemiş olup, çoğunlukla "ayırt edici kesin delil, bir şeyi kanıtlamak, bir şey hakkında sağlam delil getirmek" anlamında kullanılır. Mantıkta ise burhan, "yakîniyâttan olan öncüllerle kurulan bir kıyas türü"dür.(Emiroğlu, 2005, s. 207)

Kesin bilgiye ulaştıran burhanın, iki tür ilkesi vardır. Birincisi mutlak olarak bilgi bakımından burhanın ilkesidir ve mutlak olarak orta terimsiz bir öncüldür. İkincisi ise herhangi bir ilim bakımından burhanın ilkesidir. Burhanın ilkesi olan, kesinlikle orta terimi bulunmayan ve akıldan başka yolla kazanılamayan öncül, müteârif bilgi (aksiyom) ve kabulü zorunlu öncül olarak adlandırılır.(İbn Sînâ, 2006, s. 57)

Burhanın ilkesinin (*mebde'ü'l-burhân*) burhandan daha açık ve daha bilinir olması gerektiği doğrudur. Ancak her şeyin burhanla açıklandığı zannı yanlıştır. Bu zannın savunulması iki görüşün ortaya çıkmasına neden olur: (1) Burhan geçersizdir. (2) Burhanın ilkeleri bir kısır döngü içerisindedir. Birinci görüşü savunanlar, "her burhanın öncülü başka bir burhanı gerektiriyorsa, sonsuz sayıda burhanın bulunması gerekir. Bu ise imkânsızdır" demişlerdir. İkinci görüşü savunanlar ise "burhanın ilkeleri yine o burhanla açıklanır" diyerek geçersiz bir gerekçelendirmede bulunmaktadırlar. Çünkü döngüselliğin kendisi de teselsülle sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla her şeyin burhanla bilindiği öncülü yanlıştır. Aksine şöyle söylersek doğru olur: Ya hiçbir şey bilinmez ya da bir şey bilinir. Bu ifade çözümlendiğinde şu ortaya çıkar: "Hiçbir şey bilinmemektedir" sözü dahi bir bilmeyi gerektirir. Bu nedenle her şeyin bilinemez olduğunu ifade etmek çelişiktir. Buna binaen bir şeyi bilmenin mümkün olduğu ispatlanmış olur. Şey ise ya kendiliğinden ya da burhan yoluyla bilinir. Burhan öncüllere dayanır. Bilgi edinmemizi sağlayan burhanın öncüllerinin döngüsel olması ya da sonsuza kadar gitmesi imkânsızdır. Dolayısıyla bazı öncüller kendiliğinden bilinmektedir.(İbn Sînâ, 2006, ss. 64-66)

Bir bilgi sistemi olarak burhanla, sadece duyular, tecrübe ve düşünme gibi insan aklının tabiî bilgi kaynaklarına istinaden varlığın hem bütünü hem de tek tek parçaları hakkında bilgi elde edilmeye çalışılır. Akıl, bu güçleri kullanarak bilme arzusunu tatmin edecek şekilde farklı cins ve türlerdeki varlıklar arasında bir insicam ve tutarlılık temin etmeye; böylelikle bir dünya görüşü inşa etmeye çalışır. Aklı tatmin edecek bilgi, bu dünya görüşünü yakînî bilgi düzeyinde gerçekleştirmeyi gerektirir. Yakîniyât, aksi düşünülemeyecek olan, asla şüpheye mahal bırakmayacak derecede açık, doğruluğu kesin ve hakikate uygun olan önermelerdir.

Yakîniyât, "nazariye" ve "bedihiye"[4] diye ikiye ayrılır. Nazariye türünden olan önermeleri akıl ancak bir kanıtla kabul eder. Bedihiyeye gelince, bunların doğruluğunu akıl hiçbir kanıta başvurmadan kabul eder. Bedihiyenin içine giren başka bir terim ise "evveliyât"tır. Evveliyât, zihnin hiçbir vasıtaya başvurmadan doğrudan doğruya kabul ettiği önermelerdir. Başka bir deyişle, "aklın yapısını, tek başlarına kendilerini onaylamak zorunda bırakan bilgiler"dir. Meselâ, "bütün, parçadan büyüktür", "zıtların birleşmesi imkânsızdır" gibi. Bu tür hükümler evvelî (*a priori*) olarak akılla bilinirler ve tecrübeye gerek duyulmadan kavranırlar. Kendiliğinden apaçık olan bu hükümlerin değişmesi ve zıtlarının tasavvur edilmesi mümkün değildir.[5][6] Dolayısıyla kesin bilgiye karşı çıkmak mümkün değildir. Çünkü önermenin doğruluğu hakkındaki kesin bilginin dayanağı, o önermenin karşıtının yanlışlığı hakkındaki kesin bilgidir.(Türker-Küyel, 1990, s. 60)

Tümel öncüllerin çeşitlerine Fârâbî'nin *Kitâbu'l-Burhân* eserinde işaret edilmektedir. Fârâbî burada iki tür tümel öncülden bahsetmektedir. Bu öncüller (*el-mukaddemâtü'l-külliyye*) hakkında zorunlu kesinlik (*el-yakînü'z-zarûrî*), kıyas olmaksızın (*lâ 'an kıyâs*) meydana gelmektedir. Bunlardan biri doğal olarak (*bi't-tab'*), diğeri ise tecrübeyle (*bi't-tecribe*) edinilirler.[7]

"Doğal olarak elde edilenler, nereden ve nasıl elde edildiği bilinmeksizin, herhangi bir zaman diliminde onları bilmediğimizi idrak etmeksizin, onların bilgisini elde etmeye yönelik bir istekte bulunmaksızın ve herhangi bir zaman dilimi içersinde onları asla araştırma konusu yapmaksızın elde ettiğimiz öncüllerdir. Dahası, nefislerimizi, başlangıcımızdan itibaren sanki onlarla birlikte yaratılmış buluruz; sanki onlar bizim için doğuştandır da onlardan yoksun kalamayız. Bunlar, insana ait doğal ilk öncüller (*el-mukaddemâtü'l-evvelü't-tabî'iyye*) ve yine ilk ilkeler (*mebâdiü'l-üvel*) olarak isimlendirilir."(Fârâbî, 2008, s. 5; Küyel, 1990, s. 46; Türker-Küyel, 1990, s. 61)

Fârâbî, *Şerâitu'l-Yakîn* eserinde, kesin bilginin altı şartı olduğunu söylemektedir. "Salt halde kesin bilgi (*el-yakîn 'ale'l-ıtlâk*): (1) Bir şeyin öyle olduğuna veya öyle olmadığına inanmaktır. (2) Bunun dışarıdaki şeyin varlığına uygun olduğunu, ona karşı olmadığını kabul etmektir. (3) Bunun ona uygun olduğunu bilmektir. (4) Bunun ona uygun olmaması veya ona karşı olması mümkün değildir. (5) Bunun ona karşı olması hiçbir zaman mümkün değildir. (6) Bundan hâsıl olan ârızî olarak değil fakat zâtî olarak hâsıl olmuştur."(Türker-Küyel, 1990, s. 55) Bu son şart, mutlak kesin bilginin tanımını tamamlamaktadır. Bu şartları taşıyan kesin bilgi, nazarî ilimlerin ilkelerinde (*mebâdi'u'l-ulûm*) olduğu gibi, "ilk makuller (*el-ma'kûlâtü'l-üvel*)" demek olan öncüller hakkındaki kesin bilgidir. Bu bilgi bir kıyastan hâsıl olmamıştır, kendisinden daha önce gelen bir kesin bilgi yoktur. O, tabiat ve zaman bakımından önce gelen bir kesin bilgidir.(Türker-Küyel, 1990, ss. 50, 59) Kesin bilginin bu özellikleri kesin bilginin aynı zamanda doğru, tümel ve ilk olduğuna işaret eder. İlk özelliğe göre kesinlik doğruluğa ilişkin aklın zihnin bilinçlilik halini bildiren terimdir. Sonraki özellikler zihindekinin hariçteki varlıkla mutabakatını, yani doğruluğunu ifade eder. (Tekin, 2017, s. 259)

İlke ve kesinlik ilişkisinin bilme eyleminin felsefenin bütün alanlarındaki rolünü ontolojinin kavram şemasında da görmek mümkündür. Varlık felsefesindeki izahlar da bilgi felsefesindeki izahlar gibi tasavvurlar yoluyla gerçekleşir. Bu eylemde tasavvurlar arasında olumlu veya olumsuz ilişkiler

4 Kendinden apaçık önermelerle ilgili tartışmalarda Helenistik düşüncede kullanılan kavramlardan biri bedâhetin Grekçe karşılığı olan enargeia (bedâhet) kavramıdır. Bkz. Peters, a.g.e, "enargeia", s. 96-97. Kavram hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.(Ierodiakonou, 2012, ss. 60-73)

5 Bkz. Emiroğlu, a.g.e., s. 209-210. Evveliyât ve fıtriyâttan olan önermelere "akılsal apaçıklık (bedîhiyât-ı akliye)" denir. Emiroğlu, a.g.e., s. 210.

6 (Emiroğlu, 2005, ss. 209-210; Gazâli, 2002, s. 87) Evveliyât ve fıtriyâttan olan önermelere "akılsal apaçıklık (bedîhiyât-ı akliye)" denir.(Emiroğlu, 2005, s. 210)

7 (Fârâbî, 2008, s. 5) "Kesin bilgi veren sanatlarda kendilerinde kesin bilgi hâsıl olan önermeler ikiye ayrılır: Bu sanatların ilkeleri olan, 'ilk makuller' ve bu ilkelerden hâsıl olan sonuçlar." (Türker-Küyel, 1990, s. 61)

kullanılarak mevzu-yüklem ilişkisi kurulur. Tasavvurlar, tekillerden yola çıkarak yapılan soyutlamalara, tasdik ise bu soyutlamalar sonucunda elde edilen kavramlara dayanmaktadır. Fârâbî'ye göre bunları önceleyen ve aşkın olarak, düşünmemizi mümkün kılan ve anlamlarını duyular yardımıyla edinmediğimiz, "birlik, zorunluluk, varlık, imkân" gibi kavramlar (tasavvurlar) bulunmaktadır. Bedihî olan bu tasavvurlar ancak ilahî feyz ile izah edilebilir.(Dişkaya, 2021, ss. 158-159) Bunlar tanımlanmaya muhtaç olmadıkları gibi, tanımlanabilir de değildir. Tanımlanamaz kavramların varlığı, teselsülü de engellemiş olmaktadır. Aynı durum önermeler (tasdikler) için de geçerlidir.(Fârâbî, 2003, s. 118) Bütün akıl yürütmelerde temel olan, kendileri ile zorunlu kesin bilgi elde edilen hakîkât önermeleri vardır.(Aydınlı, 2008, ss. 59-63) Bununla birlikte, akıl yürütmenin ve realitenin kanunları varlık kavramına sıkı sıkıya bağlıdır. Eğer varlık kavramı hakiki ise ilk ilkeler de hakikidir.(Hammond, 2001, s. 31) Bilginin imkanı ilk ilkelerin kabulüne dayandığı gibi, şeyler hakkında konuşmanın imkanı da varlık kavramına dayanır.

Felsefenin zemini olarak ilkelerin kaynağı

Hem kavram hem de önermeler açısından dayanak olan ilksel olanların bilgisinin zorunluluğu ortaya konduktan sonra bu bilginin kaynağı hakkındaki izahlar ele alınabilir. Aristoteles *İkinci Çözümlemeler* eserinin sonunda, kanıtlamada (burhan) kullanılan ancak kanıtlama yoluyla bilinmeyen ilk öncüllerin bilgisinin bizde nasıl oluştuğu sorusunu ele alır. Bunları bilmemizi sağlayan yeti nedir; bu bilgi sonradan edinilmiş midir, yoksa başlangıçtan beri insanda örtük bir şekilde mevcut mudur? Aristoteles'in burada özetlediği bilgiyi elde etme yolu, ne katıksız deneyimci bir yoldur, ne de akıl ilkeleri bilmek için tümevarım öğesine ilişkin tek dayanma noktasıdır.

Aristoteles'e göre kesinlik niteliği taşıyan bu ilk bilgilerin başlangıçtan itibaren içimizde olduğunu varsaymak zordur. Bu görüşüyle Aristoteles Platon'dan ayrılır. Diğer taraftan başlangıçtan beri sahip olmadığımızı kabul ettiğimizde nasıl edinmiş olabileceğimizi anlamlandırmak da güçtür; zira edinilmiş bilginin özelliği olan başka bir bilgiye dayanma özelliği ilk bilgi için söz konusu değildir.(Aristoteles, 2005a, ss. 71a, 99b 21-26) Bilginin doğuştanlığı ve başka bir bilgiye dayanma açmazlarına düşmemek için kendisinden hareketle bu ilk bilgilerin ortaya çıkabileceği nispeten genel düşünme sistemine daha uygun bir yetiyi açıklamanın varsayımı olarak kabul etmek gerekir. Aristoteles'e göre bu yeti, bütün hayvanlarda doğuştan var olan ayırt etme gücünde bulunmaktadır. Duyumdan sonra hatıra, duyumların muhafaza edilmesiyle gerçekleşir. Bundan sonraki aşama, "tecrübe" veya aynı türden şeylerin üst üste eklenen hatıralar temelinde bir kavramın çevrelenmesi, bir "tümel"in oluşmasıdır. Duyum, hatıra ve tecrübe sonucunda ulaşılan tümel, ilgi alanına göre varlık hakkında bilginin kökenini oluşturan kaynaktır. Tikellerden tümellere geçiş Aristoteles'te bozgun halindeki bir ordu benzetmesi üzerinden izah edilir. Ordudaki her bir unsur başlangıçtaki düzenini elde edinceye kadar yeniden bir araya getirilir. Tikelden tümele geçişi mümkün kılan ise duyumda örtük olarak bulunan tümellik öğesidir. Tümellikteki bu yükseliş süreci nihayet en yüksek tümellere, çözümlemeye açık olmayanlara kadar devam eder. Tümevarım tikellerde örtük olarak bulunan tümellere geçiştir. Aristoteles ispat yaptığımız yeti ile ilk ilkelere ulaştıran yetiyi birbirinden ayırır, böylece bilimin ilk ilkelerini teşkil eden tümellerin idrakinin bilimden daha yüksek bir yetiyle izah edilebileceğini söyler; bu yeti ancak sezgisel akıl (*nous*) olabilir.(Kayar, 2011, ss. 114-118; Ross, 2002, ss. 74-75) Taakkul (*phronesis*), hikmet (*sophia*), bilgi (*episteme*) ve sezgisel akıl (*nous*) arasında mukayese yapan Aristoteles, ilkelerin kaynağının sezgisel akıl olduğunda kanaat kılar.(Aristoteles, 2005b, ss. 1140b-1141a)

Aristoteles'e göre biz ilk önermelerden *hareketle* değil, bunlarla *birlikte* akıl yürütürüz.(Jones, 2006, s. 372) Görüldüğü gibi Aristoteles bu ilk önermelerin elde edilmesini çoklu bir yapıyla izah ediyor. Bu

inşada sürecin basamaklarını duyum (*aisthesis*), hatırlama (*mneme*) ve tecrübe (*empeiria*) oluşturuyor ve sonuç olarak tümevarım yoluyla bu ilk önermeler ortaya çıkıyor. Dolayısıyla Aristoteles kesin bilgi için hazırlayıcı olarak duyumu, *fail neden* olarak da aklı şart koşmaktadır. Duyu ve aklın ilk önermelerin inşasında işlevleri farklıdır. Platon bu ilkelerin bilgisinin bizde önceden bulunduğunu ifade eder. Aristoteles ise ilk ilkelerin bilgisini doğuştan ayırt etme gücümüz olan duyumla irtibatlandırır. Duyumların birikimi tecrübeyi meydana getirir. Bununla birlikte ilk ilkelerin bilgisine ulaşmak duyumla başlasa da duyuma dayanmaz. Buna göre Aristoteles'i "empirist" olarak addetmek yanlış olacaktır. Çünkü ilk ilkelerin bilgisini deneyim değil, akıl/nous gerçekleştirmektedir. Aristoteles'i "rasyonalist" olarak nitelendirmek de kesin çizgilerle mümkün değildir. Zira ilk ilkelerin bilgisi deneyim olmaksızın mümkün değildir. Tecrübe bu bilgi için zorunludur, ama yeterli değildir.(Aristoteles, 2005a, s. 7) Aristoteles duyum ve akıl arasındaki bu işbirliğini ortaya koyduğu için ılımlı bir rasyonalist olarak kabul edilebilir. (Arslan, 1999, ss. 43-44)[8] Dolayısıyla Aristoteles aklın ilkelerinin kaynağı hakkında aşkın bir prensiple değil, insânî yetilerin sınırları dahilinde bir açıklama getirir.

Fârâbî'nin ilk ilkelerle ilgili farklı kitaplarındaki izahlara bakıldığında bu konunun birden fazla boyutu olduğu dikkat çekmektedir. Bu boyutlardan biri ilk ilkelerin türleriyle ilgilidir. İlk ilkeler bütün ilimleri kapsayıcı olan genel ilk ilkeleri içermekte ve bununla birlikte matematik, metafizik ve ahlak ilkeleri olarak disiplinlere göre özelleşmektedir. İlk ilkelerin türleriyle ilgili ikinci bir ayrım bu ilkelerin tabii veya tecrübî olmasıdır. Buna göre ilk ilkeler aklın doğasında bulunanlar ve tecrübeyle elde edilenler olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. İlk ilkeler konusunun ikinci boyutu bu ilkelerin dayanağı ile ilgilidir. İlk ilkeler varlık kavramına dayanmaktadır. Varlık kavramının idraki bütün bu ilkelerin temelini teşkil etmektedir.

Fârâbî'ye göre ilk öncüllerin kaynağının incelenmesi mantık sanatının konusu değildir. Çünkü ilk öncüllerinin nereden ve nasıl elde edildiklerini bilmemek, öncüllere ilişkin kesinliği ne arttırır ne de eksiltir. Mantıkta, "bu öncüllerin sınıfları, betimlemesi ve sayımının yapılması, ayrıca onların kıyasın parçaları olarak kullanılma yönünün tanıtılması ve diğer bilimlerin onların seviyesine nasıl çıkacağının açıklanması" (Fârâbî, 2008, s. 6) gerekmektedir.

Fârâbî bütün insanlarda ortak olarak bulunan(Fârâbî, 2020a, ss. 140-147) ilk düşünülürleri veya ilk bilgileri üç temel kategoriye ayırmaktadır.

"Kendisi karşısındaki konumu ışığın görme karşısındaki konumu gibi olan bu şey Faal Akıl'dan gelerek akletme gücüne yerleştiğinde, mütehayyile gücünde mahfuz halde bulunan duyulurlara dayalı birtakım makuller de, o anda akletme gücünde ortaya çıkar. Bunlar, 'bütün parçadan daha büyüktür.', 'Aynı şeye eşit olan miktarların hepsi eşittir.' gibi bütün insanlar için ortak olan ilk makullerdir. (Bütün insanlar için) ortak olan ilk makuller üç sınıftır. Birinci sınıf amelî/pratik becerilerin ilkeleri[9]. İkinci sınıf: Özelliği itibariyle insanın yapmasına konu olan şeylerde güzel ve çirkinin tanınmasını sağlayan ilkeler. Üçüncü sınıf: Gökler, İlk Sebep ve bütün diğer ilkeler gibi, özellikleri itibariyle insanın yapmasına konu olmayan mevcutların ve onların ilkelerinin ve mertebelerinin bilinmesinde ve bunlardan meydana gelme özelliğine sahip olan şeylerin bilinmesinde kullanılan ilkeler."(Fârâbî, 2018a, ss. 162-163)

Fârâbî'nin bu paragraftaki sınıflandırması aklî/felsefî ilimlerin tasnifini akla getirmektedir. Nazari ilimlerde gaye metafizik; ameli ilimlerde ise ahlaktır. Yukarıda işaret edilen üç temel kategoriden son ikisi bütün ilimlerin dürüldüğü bu iki disiplinin ilk ilkelerini teşkil etmektedir. Buna binaen, bu ilk

8 Aristoteles'in rasyonalist veya empirist olarak nitelendirilmesiyle ilgili bir tartışma için bkz.(Sarı, 2011, ss. 123-131)
9 İlk ilkelerin bu ilk sınıfı, matematik bilimlerinin ilk ilkelerini kapsamaktadır.

ilkelerin önemi bir kez daha gündeme gelmektedir. İnsanın varlığını tahakkuk ettirmesini sağlayacak olan iki bilim, ancak bu ilk ilkelerin varlığıyla mümkün hale gelmektedir.

Yine bu paragrafta ilk makullerin bütün insanlar arasında ortak olduğu ifade edilmektedir. Buna göre insan nefsi var olduğunda şayet bir engel yoksa ilk makuller iradesiz olarak meydana gelir. Oluşum sürecindeki iradesizlik, ilk makullerin insan nefsine zaten çakılı olduğu düşüncesine götürebilir. Bu ise Fârâbî'nin Platoncu bir görüşe vardığı hissini uyandırır. Fakat bilindiği üzere Fârâbî bilme konusunda Platoncu hatırlama teorisini savunmamaktadır. Bu sebeple Fârâbî'nin ilk makullerin garizî olduğunu ifade ederken, doğuştan olmayı değil düşünme öncesi bir aşamayı kastettiğini söylemek daha uygun ve tutarlı olacaktır.(Cengiz & Çınar, 2018, ss. 14-15)

Fârâbî'nin ilk akledilirler hakkındaki açıklamalarında Aristoteles gibi duyusal idrake yaptığı vurgu, onun bu akledilirlerin kaynağı hakkındaki görüşlerinin duyu merkezli olduğu fikrini oluşturmuştur. Hâlbuki duyusal idrak tekil olanın algılanmasını sağlar, tümel olan ise duyumun ötesinde bir etkinliği gerektirir. Nitekim ilk düşünülürler de akılda tümeller olarak bulunur.(Aydınlı, 2008, s. 62)

İlk düşünülürlerin kaynağına dair metafizik anlatım, mantıkta değil, insanî aklın varlık mertebeleri bahsinde incelenmiştir. Fârâbî'nin sistemindeki hiyerarşik-pramidal tasavvura uygun olarak, insan aklı edilginlikten etkin duruma geçişte bazı aşamalardan geçer. *Fusûlü'l-Medenî*'de ele alındığı gibi, nefsin nazarî ve fikrî olmak üzere iki kısmı vardır. Nazarî akıl, araştırma ve kıyas yoluyla değil bizzat doğuştan (*bi't-tab'*), ilimlerin ilkeleri (*mebâdiu'l-'ulûm*) olan küllî zarûrî öncüllerin (*el-mukaddemâtü'l-külliyetü'z-zarûriyyetü*) kesin bilgisi kendisi için meydana gelen bir kuvvedir. Bu ilk ilkeler (*el-evâil*) kendisinde vuku bulduğunda o bilfiil olur.(Fârâbî, 1961, ss. 124-125) Başka bir deyişle, insanı düşünülür realite ile ilişki içerisine sokan ve var olanların kesin bilgisine ulaştıran akıl, doğal durumunda gerçekleşmemiş bir güç, düşünülürleri almaya elverişli bir yatkınlık olarak bulunur. Bir bakıma insanın türsel formu olan bilkuvve akıl bütün insanlarda özsel bir nitelik olarak bulunmaktadır. Bilkuvve halden bilfiil duruma geçiş, zorunlu olarak bir bilfiil olan bir failin varlığını gerektirir. Meşşâî gelenekte bu fail, gayrı maddî ve özü gereği akıl olan, dolayısıyla bilkuvvelik barındırmayan *Faal Akıl*dır. Faal akıl bu şekilde insanda akletme eylemini başlatır. Böylece insanda bilkuvve akıl nazarî ve amelî bütün bilimlerin kavranmasıyla nihaî gerçekliğine, bilfiil varlığına kavuşur.(Aydınlı, 2008, ss. 105-108)

İbn Sînâ, zihnî öğretme ve öğrenmenin bilinenlerden bilinmeyenlere doğru oluşunu izah ettikten sonra, her öğretme ve öğrenmenin birtakım ilk ilkelerde sonlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, bir tasavvurî evvelî ilkelerin ve bir de tasdiki evvelî ilkelerin var olması gerekir.(İbn Sînâ, 2006, s. 26)

Saf akıl apaçık olan ilk doğruları yani evveliyâtı, hariçte bir neden olmaksın varlığı ve tabiatı gereği zorunlu kabul eder.(İbn Sînâ, 2005a, s. 50) İbn Sînâ, "birinci düşünülürler ile herhangi bir kazanım olmaksızın kendisiyle tasdikin oluştuğu öncülleri (*mukaddemât*) kastediyorum" diyerek bu düşünülürlerin önemli bir özelliğine işaret etmektedir: Birinci düşünülürler herhangi bir kazanım ve öğrenim olmaksızın, yani burhanî bir çıkarım ve kıyasla elde edilmeksizin meydana gelirler.(İbn Sînâ, 2006, s. 26) Ona göre, duyular aracılığı ile elde edilen kavramların bir takım apriori kavramlarda durması gerektiği gibi, kazanıma dayalı öncüllerin de kazanıma dayanmayan bazı önermelerde sonlanması gerekmektedir.[10]

"İlksel öncül (*mukaddeme evveliyye*)", "yüklemi ilksel olan öncül (*mukaddemetün mahmûlühâ evveliyyün*)"den farklıdır. İlksel öncül, konusu ve yüklemi arasındaki tasdik ilişkisi kurulurken başka

[10] Bkz. Peker, 2000, ss. 112-114.

bir ara unsura ihtiyaç duyulmayan öncüldür.(İbn Sînâ, 2006, s. 85) Çünkü bu önermelerin konusu ile yüklemi arasındaki ilişki kendiliğinden apaçıktır (*beyyinün binefsihi*).(Cihan, 1998, s. 74) İlk bilgilerin önerme haline gelmesi, basit kavramları olumlama ya da olumsuzlama yoluyla meydana gelir. Bunu gerçekleştiren ise müfekkire yetisidir. Bu yeti, duyu ve hayal yetisinin yardımıyla basit kavramları, bir şekilde bir araya getirdiği ve birbirine nispet ettiği zaman, başka bir nedene ihtiyaç duymadan birbirine nispet edilen bu anlamları akıl tasdik eder. İnsan böyle bir önermeyi, nereden edindiğini bilmeden, tasdik eder. Bu tasdik, aklın doğasından ileri gelir.(Cihan, 1998, s. 74)

Sözlerin hak olmaya en layığı, doğruluğu kesintiye uğramayandır. Bunlar arasında doğruluğu kesintiye uğramadığı gibi doğruluğu bir illete bağlı olmayanlar vardır; bu sözler evvelîdir ve en hak olandır. Her şeyin son tahlilde kendisine ulaştığı ve bu nedenle kendisiyle açıklanan her şeye bilkuvve veya bilfiil yüklem olan doğru sözlerin ilki "her bir şey ya olumlu ya da olumsuz olarak tasdik edilir" ilkesidir.(İbn Sînâ, 2004, ss. 46-47)

İbn Sînâ, *Kitâbü'n-Nefs*'te akletme sürecinin bütün ayrıntılarıyla anlatmakta, nefsin maddî tahlilinden gayri maddîye, temelden yüce ve mükemmel olana yükselen açıklayıcı bir plân takip etmektedir. Sırasıyla nebâti nefsi, hayvânî nefsi ve görme yetisini, iç duyuları inceledikten sonra akletmeyi incelemektedir. Burada ifade edildiğine göre, akledilirler, insan aklında depolanmamıştır ve Eflâtuncu idealara benzer şekilde bağımsız olarak da var olamazlar. Bunların depolandıkları yer Faal Akıldır.(Gutas, 2004, ss. 111-112) Bunlar teorik aklın aşamalarından ikincisi olan meleke halindeki akıl seviyesinde insana Faal Akıl tarafından verilmektedir.(Cihan, 1998, s. 53; İbn Sînâ, 2005a, s. 112)

İbn Sînâ meleke hâlindeki aklın, sûretleri mümkün yetenek düzeyinde kabul ediş durumu olduğunu ifade eder. Teorik akıl "düşünülürlerden, kendileriyle ikinci düşünülürlere (*el-ma'kûlâtü's-sâniye*) ulaşılan birinci düşünülürlerin (*el-ma'kûlâtü'l-üvel*) maddesel güçte meydana gelmesiyle mümkün güç derecesine yükselir. İbn Sînâ, teorik aklın gelişim aşamalarını Nûr Sûresi'nin 35. âyetiyle izah etmektedir.(İbn Sînâ, 2005b, s. 113; Peker, 2000, ss. 61-62) Bu açıklamaya göre, âyetteki kandil maddî (*heyûlânî*) aklı, fanus ise meleke hâlindeki aklı sembolize etmektedir. Yani kandilin ışığı kabul etmesini sağlayan fanus, meleke hâlindeki akıldır.

Maddî akıl, insan türü için müşterektir ve makul suretleri ihtiva etmez. Maddî aklın heyûlânî olarak da isimlendirilmesi, heyûlânın kendi zatında bir suret içermemesi, bununla birlikte her suretin mevzuu olmasından kaynaklanır. Heyûlânî akıl da aklî öncülleri içermez, fakat aklî öncüller ancak onda meydana gelir. Varlığın farklı alanlarına dair bilgilerin edinilmesi için gerekli olan ilkeler, yani düşünmenin temel ilkelerinin ve kavramların öğrenildiği aşamada ise bu nazarî kuvvete "bilmeleke" akıl ismi verilir. Bu aşamada aklın tanım ve kıyas yapabilmesi için özdeşlik, çelişmezlik ve üçüncü halin imkansızlığı gibi ilkelerin öğrenilmesi, bilinmesi gerekir.(El-Câbirî, 2000, s. 583) İbn Sînâ, ilk ilkelerin oluştuğu bu aşamanın ancak bir fail nedenle mümkün oluğunu belirtir. Konu hakkındaki izahını Faal Akılla ilgili istiaresinde görmek mümkündür. Bu anlatımda Faal Akıl, güneş; bilkuvve akıl göz; akledilirler ise aydınlattığı şeylere benzetilmektedir. Güneşin ışığının görülenleri bilkuvve görülür olmaktan bilfiil görülür hale getirmesi; gözü de bilkuvvelikten bilfiil gören haline getirmesi gibi Faal Akıl bilkuvve aklı bilmeleke akıl haline getirir. Dolayısıyla bu ilkeler sürecin sonunda Faal Akılla ilişkilendirilir.(El-Câbirî, 2000, s. 584)

İbn Sînâ, ilk akledilirlerin ilâhî feyz sonucu gerçekleştiğini ispatlamak için bir açıklama yapmaktadır. Çocuklar cevherî akla, akledilir sûretlerden bütünüyle yoksun olarak sahiptir. Bu akledilirler sonrasında bir düşünme ve öğrenim olmaksızın ortaya çıkar. Bunların meydana gelmesinin açıklaması ya duyu ve

tecrübe ile ya da ilahi feyz ile izah edilebilir. Ancak, tecrübe ve duyu verileri daima yanlışlanabilme ihtimalini barındırdığından dolayı, kesin bilgi niteliğindeki bu ilk bilgilerin kaynağı ancak ilâhî feyz olabilir.(Peker, 2000, ss. 114-115)

Kıyasın on dört ilkesinden biri olan evveliyâtın tamamı aynı zamanda meşhûrdur, ama bunun tersi doğru değildir.(İbn Sînâ, 2006, ss. 16-17) Evveliyât, tüm insanlarda ortaktır. Evvelî bilgilerin bir kimse tarafından reddedilmesi, ondaki zihnî bir eksiklikten ya da meşhûr bilgilerin fıtratını karıştırmasından ileri gelir.(İbn Sînâ, 2006, s. 58) Evvelî bilgilerin doğruluğu kanıtlanamadığına göre bunları kabul etmekte zorlanan kişiler için yapılabilecek en doğru şey, istikrâ ile yani tümel olan evvelî bilginin duyulur tikellerinden örnekler vererek kendinden apaçık bilgiyi hatırlatmaktır.(Haklı, 2008, s. 159)

Ahlakî ilkelerin kaynağı

Filozofların evvelî bilgiler, kelamcıların ise mübtede' bilgiler dediği kavram ve önermeler, insana has ikinci bir farkındalığın neticesidirler. Bu farkındalık insanı bir eyleme yönlendirir veya bir eylemden alıkoyar. Bu fiilin insanın yetkinlik kazanmasıyla irtibatlı olduğu açıklık kazandığı noktada, farklındalığı sağlayan bu ilk bilgilerin arasında ahlakî nitelik taşıyanların da olduğu açığa çıkmış olur.(Özturan, 2013, s. 96; Türker, 2022, ss. 84-85)

Aristoteles tekrarlanmış duyudan yola çıkarak tümel ilkelere ulaşıldığını konu aldığı gibi tekrarlanmış ahlakî yargılardan ahlak ilkelerine ulaşılacağına da işaret eder.(Lee, 1935, ss. 121-122) *Nikomakhos'a Etik*'te bu ahlakî ilkeleri yine sezgisel akılla ilişkilendirir.(Aristoteles, 2005b, s. 1143b; Kayar, 2011, ss. 122-124) Mantığın ilkelerinin kaynağı konusunda işaret edilen sezgi konusu ahlakta da gündeme gelmektedir. Sezginin kaynaklığı varlık, bilgi ve ahlak alanlarını birleştirebilir özelliktedir. Sezgiler, zihnin zaman ile mekan salt biçimleyici etkenleri çerçevesinde de yer almazlar. Aklın kategorilerineyse tabi olmayıp onları dahi biçimleyip düzenleyen güçlerin mebdeidirler (*Y arkhe*). Metafiziğin esası varlıköğretisinden edindiğimiz sezgi verisi temel ilke, varlık vahdetidir. Mantık-matematiğinki özdeşliktir. Sanata gelince; onunki de, güzelliktir. Ahlakınkisiyse, iyiliktir.(Duralı, 2021, s. 239)

Nikomakhos'a Etik her sanat ve araştırmanın, dolayısıyla her türlü akıl yürütmenin iyiyi arzuladığı cümlesiyle başlar.(Aristoteles, 2005b, s. 1094a) Bu da ahlakî ilk makullerin ne olduğu konusunda ilk mefhumun "iyi (*agathos*)" kavramı olduğuna delil teşkil eder. Yine Aristoteles şârihlerinden İskender Afrodisyas'ın *Metafizik* şerhinde "iyi, tabiatı gereği iyi"dir önermesi(Özturan, 2013, s. 99), iyinin ilk akledilirler arasında kabul edildiğini tazammun eder. Dolayısıyla iyinin gaye neden olmaklığı ilkeseldir, demek mümkündür.

Fârâbî'nin sisteminde insanın irade sahibi olduğu, ahlakî bir ilke olarak kabul edilir(Özturan, 2013, s. 101) ve ahlakî ilk makuller yine Faal Akılla irtibatlandırılır. *Es-Siyâsetü'l-Medeniyye*'de "medenî topluluklar" başlığı altında gök cisimlerinin milletlerin (*ümem*) farklı özellikler kazanmasında ve yetkinliklere ulaşmasındaki etkisi anlatıldıktan sonra Faal Aklın insanın yetkinleşmesindeki rolü ele alınmaktadır.(Fârâbî, 2020a, ss. 102-105, 108-109) İnsanın, gök cisimlerinin verdiği (tabiî) yetkinliklerin dışındaki yetkinlikleri kazanması için gerekli ilke Faal Akıl tarafından verilir.

"İnsana verdiği şeyler hususunda Faal Akıl semâvî cisimlerin yolunu takip eder. Çünkü o, insana ilk olarak, sayesinde geride kalan yetkinliklerine doğru kendiliğinden çabalayacağı veya insanın kendisi sayesinde çabalama kudretine sahip olacağı bir güç ve bir ilke verir. Bu ilke (*mebde*), nefsin akleden parçasında ortaya çıkan ilk bilgiler (*el-'ulûmü'l-üvel*) ve ilk akledilirlerdir (*el-ma'kûlâtü'l-üvel*).(el-Fârâbî, 1986a, ss. 71-72; Fârâbî, 2020a, s. 102)

Ancak insana bu ilkelerin verilmesinin başlangıcı insanın iradesini gerektirir.[11] Fârâbî bu aşamada üç kademeli bir irade hiyerarşisinden bahsetmektedir. Birinci irade aşamasında, insanda nefsin duyum gücü (*el-cüz'ü'l-hâsse*) ile bu gücü takip eden istek ve nefreti doğuran arzu gücü (*el-cüz'ü-nüzûʿî*) hâsıl olur. Bu iki gücün âletleri bedenin cüzleridir ve bu iki güçle, (birinci) irade hâsıl olur. İkinci aşamada, nefsin hayal gücü (*el-cüz'ü'l-mütehayyile*) ve onun ardından gelen istek (*şevk*) hâsıl olur. Böylece ikinci irade ortaya çıkar. Bu irade, hayal etmekten doğan bir istektir.(el-Fârâbî, 1986a, s. 72; Fârâbî, 2020a, s. 102) Fârâbî'ye göre, ilk bilgilerin (*el-ma'ârifü'l-üvel*) Faal Akıldan kaynaklanarak, insanın düşünme gücünde (*el-cüz'ü'n-nâtıka*) hâsıl olması sadece bu iki iradenin gerçekleşmesinden sonra mümkün olur. Düşünme yetisinin kuvve hâlinden fiil durumuna geçmesiyle, bilkuvve düşünülürler de bilfiil düşünülür hâline gelir. Bu şekilde Faal Aklın, düşünen nefs için yaptığı şey, ışığın göz karşısında gördüğü işe benzer.(Fârâbî, 2018a, ss. 160-161) Bu "şey" sayesinde, daha önce maddî bir yatkınlık olarak bulunan akıl, fiil hâlinde akıl olur.(Aydınlı, 2000, s. 92)

Üçüncü irade türü, düşünme fiilinden gelen bir istek olup, "ihtiyâr" özel ismini almaktadır. Düşünen canlı olan insana özgü olan bu üçüncü irade, iyi ve kötü arasında seçim yapmasını mümkün kılar.(Fârâbî, 2020a, ss. 102-105) İyi ve kötü arasındaki seçimin gerçekleşmesi ilk düşünülürlerin bilinmesini gerektirdiğine göre, insanın varlık gâyesi olan mutluluk hakkındaki bilgisi, Faal Aklın kendisine vermiş olduğu ilk düşünülürleri ve ilk bilgeleri (*el-ma'ârifü'l-üvel*) kullanmakla mümkün olur. İnsanî yaratılışı eksiksiz (*selîm*) olan herkes bu ilk düşünülürleri oldukları gibi kabul etmekte ortaktırlar.(el-Fârâbî, 1986a, ss. 74-75; Fârâbî, 2020a, ss. 106-107) İnsanın ödül ve cezaya müstahak olmasına neden olan, irâdî ya da ihtiyârî fiillerdir; ihtiyârî fiiller, ise bu ilk bilgileri gerekli kılar.

Ahlaka dair olan ilk bilgilerin varlığının kabul edilmesi ahlakî önermelerin epistemolojik değerini takdir etmek açısından ehemmiyet arz eder. Başka bir deyişle, ahlakın hangi tür önermeler üzerinde temellendirildiğini izah cihetinden oldukça önemlidir. Zira ahlakî önermeler arasında ilk bilgilerin bulunduğunu kabul etmek, ahlakî önermelerin kesinliği hakkında fikir verecektir.(Özturan, 2013, s. 95)

Sonuç

Felsefe, klasik düşüncede fizik ve metafiziği birlikte içeren anlamıyla, niçin ve nasıl sorularını birleştiren bir yapı arz etmektedir. İnsan hariçteki varlığı duyulur olduğu ölçüde düşünmesine konu yapar; bununla birlikte, nihai kertede salt düşünülür olana yönelerek kendi akıl ve irade sahibi olmaklığını anlamlandırmayı gaye edinir. İnsanî epistemik evrende hak ve hakikat bilgisi ve bu bilginin insanda tahakkuku olan ahlak bununla mümkündür. Ontoloji söz konusu olduğunda varlık ve birlik kavramları; epistemolojide aklın ilkeleri; ahlakta ise iyi kavramı bu anlamlandırmanın dayanağını oluşturur.

Aklın ilkeleri konusunun önemini işaret etmek için iki hususa dikkat çekilebilir. Birincisi, aklın ilkelerinin kaynağı konusundaki yaklaşım, bir düşünüre ya da felsefi sisteme ait epistemolojik görüşlerin tamamını etkilediği gibi, ontolojik görüşlerin de seyrini belirlemektedir. Zira kesin bilginin kaynağı hakkındaki yaklaşım ile varlığın kaynağı hakkındaki yaklaşım arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu nedenle, düşünmenin ne olduğuna dair tartışmaların temel konularından biri olan aklın ilkelerinin kaynağı ilk çağlardan günümüze kadar tartışılagelmiştir. İkincisi, kesin bilgi değeri taşıyan tek kıyas türü olan burhanın da temel iki dayanağından biri aklın ilkeleridir.

[11] İbn Bâcce'ye göre, ilk düşünülürler, insan herhangi bir çaba ve düşünme faaliyeti göstermeksizin, tabiat tarafından verilir. (Aydınlı, 1997, ss. 163-164)

Kendinden apaçık olan tasavvur ve tasdik türü bilgileri güvenli bir şekilde kullanabilmek için kaynağının mutlaka bilinmesi gerekmediği görüşüne rağmen, bu bilgiler aklî bir zemine oturtulmuştur. Şöyle ki, kendinden apaçık olan bu bilgiler, son noktada duyu verilerine dayanmakla birlikte asla duyu bilgisi değildir. Başka bir ifadeyle, duyuların yardımı ile elde edilen ama kendileri duyusal olamayan bilgilerdir. Bu bilgiler duyum ve aklın müşterek işleyişini gerektirir. Duyumun tekrarlanmasına yapılan vurgu, bu bilgilerin, hiçbir zaman yanlışlanmasa da, insan tarafından daima sorgulandığı izlenimini uyandırmaktadır. Bununla birlikte duyum ve aklın ötesinde, hiçbir zaman edilgin olmayan başka bir kaynağının olması gerekir. Aristoteles'te nihaî olarak sezgisel akılla (*nous*) ilişkilendirilen ilkelerin bilgisi, Fârâbî ve İbn Sînа'da Faal Akılla izah edilmiştir.

Bu iki hususu birleştirdiğimizde şu sonuca varılmaktadır. Bilgi bilinebilir, bilebilir ve bildirebilir olanın varlığına bağlıdır. Bunların varlığı ise bu üç unsurun sebebini, varlığın ilkesini, yani İlk Sebebi gerektirir. Zira varlık kavramından bahsetmek, İlk İlke'nin/İlk Mevcûd'un varlığını kabul etmeksizin imkansızdır.

Aklın ilkeleri konusunda getirilen bu açıklamalar filozofların varlık felsefesi hakkındaki görüşleri hakkında da ipuçları vermektedir. Filozofların bilgi ve varlık felsefeleri arasındaki ilişkileri tespit etmek ve her bir filozofun düşüncesinde aklın ilkelerine ait ilişki ağını bir diğeriyle mukayese ederek benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak incelenmeye değer başka bir konudur.

Kaynakça

Aristoteles. (1996). *Metafizik* (A. Arslan, Çev.; 2. bs). Sosyal Yayınları.

Aristoteles. (2005a). *İkinci Çözümlemeler* (A. Houshiary, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

Aristoteles. (2005b). *Nikomakhos'a Etik* (S. Babür, Çev.). Kebikeç Yayınları.

Arslan, A. (1999). *Felsefeye Giriş*. Vadi Yayınları.

Arslan, A. (2017). *İlkçağ Felsefe Tarihi 3: Aristoteles*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Aydınlı, Y. (1997). *İbn Bâcce'nin İnsan Görüşü*. İFAV.

Aydınlı, Y. (2000). *Fârâbi'de Tanrı-İnsan İlişkisi*. İz Yayıncılık.

Aydınlı, Y. (2008). *Fârâbî*. İSAM Yayınları.

Cengiz, Y., & Çınar, S. (2018). *İslam Düşüncesinde Vicdan Kavramı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Cihan, A. K. (1998). *İbn Sina ve Gazali'de Bilgi Problemi*. İnsan Yayınları.

Çankı, M. N. (2021). *Büyük Felsefe Lûgatı* (R. Alpyağıl, Ed.; C. 1-3). İz Yayıncılık.

Dişkaya, A. (2021). *Aklın Sınırlarında Metafizik -Felsefi Akledilirler Öğretisi-*. Ketebe Yayınları.

Duralı, Ş. T. (2021). *Sorun Nedir?* Dergah Yayınları.

el-Fârâbî, E. N. (1971). *Fusûlün Münteze'a* (F. M. en-Neccâr, Ed.). Dâru'l-Meşrık.

el-Fârâbî, E. N. (1986a). *Es-Siyâsetü'l Medeniyye*. Dâru'l-Meşrik.

el-Fârâbî, E. N. (1986b). Kitâbu'l-Cedel. İçinde *El-Mantık 'inde'l-Fârâbî*. Dâru'l-Meşrık.

el-Fârâbî, E. N. (2009). *Kitâbu Mûsîka'l-Kebîr: C. I* (G. A. Haşebe, Ed.). Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâ'iki'l-Kavmiyye.

El-Câbirî, M. Â. (2000). *Arap-İslâm Kültürünün Akıl Yapısı* (B. Köroğlu & H. Hacak, Çev.). Kitabevi.

el-Fârâbî. (1961). *Feslefetü Aristûtâlîs* (Muhsin Mehdî, Ed.). Dâru'l-Mecelleti'ş-Şi'r.

Emiroğlu, İ. (2005). *Klasik Mantığa Giriş* (3. bs). Elis Yayınları.

Fârâbî. (1961). *Fusûl al-Madanî -Aphorisms of The Statesman* (D. M. Dunlop, Çev.). Cambridge University Press.

Fârâbî. (2003). Felsefenin Temel Meseleleri (Uyûnü'l-Mesâil). İçinde M. Kaya (Çev.), *İslam Filozoflarından Felsefe Metinleri*. Klasik Yayınları.

Fârâbî. (2008). *Kitâbu'l-Burhân* (Ö. M. Alper & Ö. Türker, Çev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Fârâbî. (2018a). *El-Medînetü'l-Fâzıla -Tanrı Âlem İnsan-* (Y. Aydınlı, Çev.). Litera Yayıncılık.

Fârâbî. (2020a). *Es-Siyâsetü'l-Medeniyye -Mevcutların İlkeleri-* (Y. Aydınlı, Çev.). Litera Yayıncılık.

Fârâbî. (2020b). *Kitâbü'l-Mille -Din Üzerine-* (Y. Aydınlı, Çev.). Litera Yayıncılık.

Fârâbî, E. N. (2018b). *Mantığa Giriş Risaleleri* (Y. Aydınlı, Çev.). Litera Yayıncılık.

Gazâli. (2002). *Felsefenin Temel İlkeleri-Makasıd el-Felasife* (C. Erdemci, Çev.; 2. bs). Vadi Yayınları.

Gutas, D. (2004). *İbn Sînâ'nın Mirası* (M. C. Kaya, Çev.). Klasik Yayınları.

Haklı, Ş. (2008). *İslam Felsefesinde Metafizik Bilgi, İmkanı ve Değeri*. Lider Matbaacılık.

Hammond, R. (2001). *Farabi Felsefesi ve Ortaçağ Düşüncesine Etkisi* (U. Nutku & G. Küken, Çev.). Alfa Yayınları.

Ierodiakonou, K. (2012). The Notion of Enargeia in Helenistic Philosophy. Içinde B. Morison & K. Ierodiakonou (Ed.), *Episteme, etc.: Essays in Honour of Jonathan Barnes* (ss. 60-73). Oxford University Press.

İbn Sînâ. (2004). *Kitâbu'ş-Şifa-Metafizik I* (E. Demirli & Ö. Türker, Çev.). Litera Yayıncılık.

İbn Sînâ. (2005a). *İşaretler ve Tembihler* (E. Demirli, A. Durusoy, & M. Macit, Çev.). Litera Yayıncılık.

İbn Sînâ. (2005b). *İşaretler ve Tembihler* (A. Durusoy, M. Macit, & E. Demirli, Çev.). Litera Yayıncılık.

İbn Sînâ. (2006). *II. Analitikler* (Ö. Türker, Çev.). Litera Yayıncılık.

Jones, W. T. (2006). *Klasik Düşünce/Batı Felsefesi Tarihi 1. Cilt*. Paradigma Yayınları.

Kayar, E. (2011). *Aristoteles'te İlke Sorunu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Küyel, M. T. (1990). *Fârâbî'nin Bazı Mantık Eserleri*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Lee, H. D. P. (1935). Geometrical Method and Aristotle's Account of First Principles. *The Classical Quarterly*, *2*, 113-124.

Moser, P. K. (2018). *Oxford Epistemoloji* (H. Y. Başdemir & N. Mehdiyev, Çev.). Adres Yayınları.

Özturan, H. (2013). *Akıl ve Ahlâk -Aristoteles ve Fârâbî'de Ahlâkın Kaynağı-* (2. bs). Klasik Yayınları.

Peker, H. (2000). *İbn Sina'nın Epistemolojisi*. Arasta Yayınları.

Peters, F. E. (2004). *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü* (H. Hünler, Çev.). Paradigma Yayınları.

Ross, D. (2002). *Aristoteles* (Z. Kurtoğlu, İ. O. Anar, & Ö. Y. Kavasoğlu, Çev.; 2. bs). Kabalcı Yayınları.

Sarı, M. A. (2011). Aristoteles'te İlk İlkelerin Bilgisi ve Nous Üzerine. *Kaygı*, *16*, 123-131.

Tekin, A. (2017). *Varlık ve Akıl-Aristoteles ve Fârâbî'de Burhan Teorisi*. Klasik Yayınları.

Türker, Ö. (2022). İnsan Olmanın Hafifliğine Ermek: Özgürlük. *Teklif*, *3*.

Türker-Küyel, M. (1990). *Fârâbî'nin "Şerâ'it ul-Yakîn"i*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

54. "Çeşitlilik" araştırmalarına bir bakış: Sistematik bir derleme

Nagihan TEPE[1]

Gülşen YILMAZ[2]

APA: Tepe, N. & Yılmaz, G. (2022). "Çeşitlilik" araştırmalarına bir bakış: Sistematik bir derleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 936-945. DOI: 10.29000/rumelide.1222153.

Öz

Bu araştırmanın amacı çeşitlilik ile ilgili yabancı alanyazındaki çalışmaları yayın yılı, hangi kategorilerdeki dergilerde yayınlandığı, tercih edilen araştırma yöntemi, örneklem grupları ve çeşitliliğin hangi boyutları ile ele alındığını inceleyerek, çeşitlilik ile ilgili bilgi birikimine katkıda bulunmaktır. Bu çalışma "çeşitlilik" ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmaları incelemeyi amaçladığından sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında SSCI veri tabanında taranan Educational Administration Quarterly (EAQ), Educational Management Administration & Leadership (EMAL), International Journal of Leadership in Education (IJLE) ve School Leadership Management (SLM) dergilerinde "çeşitlilik" konusunda yayınlanan makaleler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çeşitlilik konusu ile ilgili en fazla çalışmanın 2014 yılında gerçekleştirildiği; 2011 yılında hiç çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili makalelerin en çok EAQ dergisinde, en az sayıda makalenin ise IJLE dergisinde yapıldığı görülmüştür. Kullanılan yöntem olarak en çok nitel yöntemler tercih edildiği, nitel araştırma yöntemlerinden ise sıklıkla görüşme tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir. Çeşitlilik konusunda en çok incelenen değişkenin ırk, kültür ve cinsiyet olduğu en az ise fiziksel engel durumu, ekonomik durum ve din değişkeninin çalışıldığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çeşitlilik, farklılık, çeşitlilik yönetimi, sistematik derleme

A glance at "diversity" research: A systematic review

Abstract

The aim of this research is to contribute to the knowledge about diversity by examining the studies in the foreign literatüre. This examination includes the year of publication, the journals in which categories they are published, the preferred research method, sample groups and the dimensions of diversity. This study was designed as a systematic review, as it aimed to examine previous studies on "diversity". Within the scope of the research, articles on "diversity" published in the Educational Administration Quarterly (EAQ), Educational Management Administration & Leadership (EMAL), International Journal of Leadership in Education (IJLE) and School Leadership Management (SLM) journals, scanned in the SSCI database were examined. According to the results of the research, the highest number of studies on the subject of diversity were carried out in 2014. It was determined that no study was conducted in 2011. It was also observed that the most of the articles on the subject were published in the EAQ journal, and the least number of articles were published in the IJLE journal. It

1 Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Yönetimi Bölümü (Samsun, Türkiye), nagihan.tepe@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5923-435X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222153]

2 Dr., Novi Pazar Devlet Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Novi Pazar, Sırbistan), gulsendanaci7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8505-0714

has been determined that qualitative methods are preferred the most as the method used, and the interview technique is frequently used among the qualitative research methods. It is seen that the most studied variable on diversity is race, culture and gender, and the least physical disability, economic situation and religion.

Keywords: Diversity, diversity management, sistematic review

Giriş

Çalışanlar bir örgüte yeni katıldıklarında, birçok kişilik özellikleri ve farklılıkları ile birlikte gelirler. Küreselleşme, yaşanan savaşlar, göçler, toplumlardaki demografik değişimler, insan ömrünün uzaması, nüfus artış hızının azalması vb. sebeplerle işyerlerinde çeşitlilik artmıştır. Artan çeşitlilik örgütleri politikalar geliştirmeye, bu çeşitliliği oluşturan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak uygulamalar geliştirmeye yöneltmektedir. Son yıllarda işgücünün farklılaştığı kabul edilirken, işgücü çeşitliliğinin faydaları ve çeşitliliği yönetme sürecindeki engeller olarak tartışılmaktadır. İş gücünün etkin yönetilmesi ile kurumlar büyük bir fikir, yetenek ve özellik havuzuna kavuşabilirler (Robbins ve Judge, 2013). Bu bağlamda çeşitlik ve çeşitlilik yönetiminin hem politika yapıcı ve uygulayıcılarının hem de bilimsel araştırmaların ilgi odağı haline geldiğini söylemek mümkündür.

Rekabetin giderek arttığı sektörlerde işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte çalışanları kurum bünyesinde tutmanın ise zorlaştığı görülmektedir. Çeşitliliklerle uğraşma yöneticilerin kurumdaki benzerliklerin ve farklılıkların kolektif karışımını uyumlu hale getirmesini gerektirir. Bu nedenle bu çalışmada *diversity* kavramının karşılığı olarak çeşitlilik sözcüğü tercih edilmiştir. Çeşitliliğin tanımı noktasında bir uzlaşmaya varıldığını söylemek mümkün değildir. Çok boyutlu yapısı ve boyutların duygusal nitelikler taşıması nedeniyle farklı düşünülmekte ve farklı tanımlar yapılmaktadır (Barutçugil, 2011). Bazıları sadece çeşitlilik olarak cinsiyet, ırk ve yaşı vurgularken diğerleri bölgesel kökenleri de farklılıklara katmaktadırlar (Vecchio, 1995). Çeşitlilik insanların birbirine benzer ve farklı yollarını kapsayan geniş bir terimdir ve kontrol edilebilen, seçimi mümkün olmayan faktörlerdeki farklılıkları içermektedir (Gardenswartz ve Rowe, 2009). Çeşitlilik geniş bir kavram olup, işyerinde çeşitlilikten kasıt insanları birbirinden ayıran özelliklerdir (Judge ve Robbins, 2013). Çeşitlilik kavramı kabul ve saygıyı vurgular. Yani, her bireyin biricik olduğunun kabulü ve bireysel farklılıklarının tanınmasıdır. Bu farklılıklar ırk, etnisite, cinsiyet, cinsel tercih, sosyoekonomik statü, yaş, fiziksel yetenekler, dini inançlar, politik inançlar ya da diğer ideolojiler olabilir.

Başka bir tanıma göre çeşitlilik insanları benzer yapan ya da birbirinden ayıran kişisel farklılıklara sahip olmaktır. Çeşitlilik insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların çokluğunu gösterirken bu tanım üç önemli konuyu vurgulamaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2004): (1) Çeşitliliğin birçok farklı boyutu ya da bileşeni vardır. Bu farklılığın herkese özgü olduğunu göstermektedir. Yaş, ırk ya da cinsiyet meselesi değildir. Çeşitlilik hepimizi biricik yapan ve diğerlerinden ayıran bireysel farklılıklara sahip olma anlamına gelmektedir. (2) Çeşitlilik farklılıkla eş anlamlı değildir. Çeşitlilik hem farklılık hem benzerlikleri kapsamakta çeşitlilikleri yönetme her ikisi ile eş zamanlı uğraşma anlamına gelmektedir. (3) Çeşitlilik benzerlik ve farklılıkların kolektif karışımı olup her ikisinin birer parçası değildir.

Çeşitlilik yüzeysel ve derin olarak sınıflandırılabilir (Robbins ve Judge, 2013): Yaş, dil, din, ırk ve etnik köken, cinsiyet, engellilik durumu gibi kolay algılanabilen biyografik özelliklerdeki farklılıklar yüzeysel çeşitliliktir ve bu farklılıklar insanların nasıl hissettiği veya düşündüğünü belirlememekle birlikte, belirli bir kalıp yargıya zemin hazırlamaktadır. Diğer biyografik özellikler kıdem, din, cinsel tercih ve cinsel

kimliktir. Derin çeşitlilik ise insanların birbirlerini tanıdıkça keşfedecekleri ve benzerliklerini saptamakta giderek daha önemli hale gelecek olan; değerler, kişilik, çalışma tarzı ve yetenek gibi konulardaki farklılıklardır. Kişilik ve bireysel farklılıklar, ödüllendirme tercihlerini, iletişim şekillerini, liderlere verilen tepkileri, arabuluculuk tarzlarını ve örgütsel davranışın birçok farklı boyutundaki tercihleri belirlemektedir.

Çeşitlilik yönetimi "kişisel farklılıkların tanınması ve yaygınlaştırılması" olarak ifade edilmekte olup; çeşitlilik yönetimi bir kavram olarak 1960'lar ve 1970'lerde ortaya çıkmış ve ivme kazanmış, 1980'lerde çeşitlilik örgütler için bir değer olarak görülmeye başlanmış, 1990'larda ise çeşitliliğin yönetilmesi vurgulanmıştır (Rosado, 2006). Çeşitlilik yönetiminin gerekçesi yasal, sosyal ve ahlaki nedenlerin ötesine geçmiş olup temel nedeni giderek artan rekabetçi piyasada büyüyebilmek ve bunu koruyabilmektir (Kochan, Bezrukova, Ely, Jackson, Joshi, Jehn vd., 2003; Richard, Barnett, Dwyer, ve Chadwick, 2004; Thomas ve Ely, 1996). Eğer çalışanlar tüm yetenek, beceri motivasyon ve bağlılıklarını işe katmada başarısızlarsa örgüt çeşitliliğin stratejik avantajlarını kullanamıyor denebilir. Bunun için örgütün çalışanlarına tam potansiyellerine ulaşmasına imkân sağlayan çevreyi ya da kültürü yaratması gerekmektedir (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Çeşitlilik ve performans arasındaki ilişki Richard, Barnett, Dwyer, ve Chadwick (2004) ile Kochan, Bezrukova vd (2003) tarafından da betimlenmiş ve birkaç olumlu ya da olumsuz etkisi bulunmuştur. Bu araştırmalar çeşitlilikten faydalanmak için çeşitliliğin iyi yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Etkin farklılık yönetimi insanlar arasındaki farklılıklar hakkında yeni bir düşünme yolunun benimsenmesini, bir grubu diğerinin üstünde tutmak yerine, her çalışanın kuruma katkısının tanınmasını gerektirmektedir. Bir grubu diğerine karşı üstün tutmak yerine, çeşitliliğe değer verme ve çeşitlilik yönetimi her çalışanın örgüte kattığı eşsiz katkıyı tanımaya çabalamaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Birbirine benzeyen, benzer bakış açıları, inanç ve değerler sistemine sahip olan çalışanları yönetmek zor değildir, asıl zorluk farklılıklara sahip olan işgücünü yönetebilmek, ortak noktalarda buluşturabilmek ve çatışmaları mümkün olduğunca azaltabilmektir. Bu zorluğu, her iki taraf için de avantajlı hale getirerek aşmak amacıyla ortaya atılmış olan "farklılıkların yönetimi", çalışanların farklılıklarını örgütsel bir zenginlik olarak değerlendirmekte ve örgütler için önemli bir rekabet avantajı yaratmaktadır (Tozkoparan ve Vatansever, 2011). Olumlu çeşitlilik kültürü çalışanların bağlılığını yükseltmekte iken devir hızını düşürmektedir (Judge ve Robbins, 2013).

Gelişen teknoloji ile insanların daha mobil hale gelmesi, savaşlar ve göçler nedeniyle birçok insanın yer değiştirmesi, kuşaklar arasındaki farklılıklar ile örgütlerin çalışan profilleri farklılaşmış, çeşitlenmiştir. Eğer daha iyi bir örgütsel performans isteniyorsa farklılıklar bir zenginlik olarak görülüp iyi yönetilmelidir. Çünkü günümüzün sorunları eskisinden daha karmaşık bir hal almıştır. Türkiye'de de konunun akademik açıdan gelişiminin yanında, örgütlerin gündemine de son yıllarda girmeye başlayan bir yönetsel anlayış olduğu farklılıkların yönetimi ile ilgili örgütlerin ancak belirli bir düzeyde sınırlı kalacak şekilde uygulamalar gerçekleştirdiği, bunların yeterli sayılamayacağı ve uygulamada gelişmeye muhtaç alanların olduğu Sürgevil ve Budak (2008) tarafından saptanmıştır. Çeşitlilik ile ilgili çalışmalara daha çok uluslararası alanyazında rastlamak mümkündür. Bu çalışma da çeşitlilik ile ilgili yabancı alanyazındaki çalışmaların hangi yıllarda yoğunlaştığı, hangi kategorideki dergilerde yayınlandığı, araştırma yöntemleri, örneklem grupları, çeşitliliği hangi boyutları ile ele aldığı gibi boyutları ile tanımlayarak çeşitlilik ile ilgili bilgi birikimine katkıda bunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

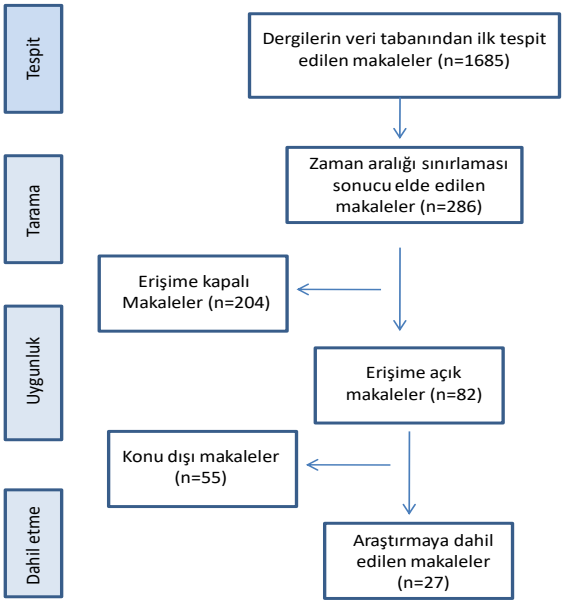
Bu çalışma "çeşitlilik" ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmaları incelemeyi amaçladığından sistematik derleme olarak tasarlanmıştır. Belli bir konuda yapılan araştırmaların çok detaylı ve geniş bir biçimde taranıp, dışlanma ve dâhil edilme kriterleri kullanılarak, bulgularının sentez edildiği bilimsel inceleme çalışmaları sistematik derleme olarak adlandırılır (Aslan, 2018). Bu çalışmalarda incelenen bir soruya yanıt oluşturmak amacıyla o alanda daha önce yapılmış olan çalışmalar kapsamlı bir biçimde taranmaktadır (Yılmaz, 2021).

Veri kaynağı ve tarama süreci

Sistematik derleme çalışmalarında etkili bir tarama stratejisi oluşturmak için araştırmacılar ve diğer bilgi kaynağı olan profesyoneller birlikte çalışmalıdırlar (Karaçam, 2013). Bu nedenle her iki araştırmacı da tarama aşamasını birlikte gerçekleştirmişlerdir. Veri kaynağını belirlerken ise aşağıdaki kriterler uygulanmıştır.

- Bu çalışma SSCI alanında taranan dergilerde yer alan makaleleri kapsamaktadır.
- Bu dergilerden Educational Administration Quarterly (EAQ), Educational Management Administration & Leadership (EMAL), International Journal of Leadership in Education (IJLE) ve School Leadership Management (SLM) taramaya dâhil edilmiştir.
- Yayın tarihine göre 2010-2019 yılları arasında yayınlanan makaleler çalışma kapsamına alınmıştır.
- Açık erişimi olan makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada SSCI veri tabanında taranan Educational Administration Quarterly (EAQ), Educational Management Administration & Leadership (EMAL), International Journal of Leadership in Education (IJLE) ve School Leadership Management (SLM) dergilerde "çeşitlilik" konusunda yayınlanan makaleler incelenmiştir. Dergilerin veri tabanında arama motoruna "diversity (çeşitlilik)" kavramı yazılarak tarama yapılmıştır ve 1685 makaleye ulaşılmıştır. İkinci aşamada zaman aralığı sınırlaması ile 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 286 makaleye erişilmiştir. Bir sonraki adımda erişime kapalı olan 204 makale araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıntılı inceleme aşamasında konu dışında olduğu düşünülerek 55 makale araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Son aşamada ise incelenecek çalışmalar kapsamına 27 makale dâhil edilmiştir. Şekil 1'de, mevcut sistematik inceleme kapsamında yer alan kaynakların tanımlanması ve taranması adımları gösterilmektedir.



Şekil 1. Mevcut sistematik derlemede kaynakların belirlenmesi ve taranmasındaki adımlar

Verilerin analizi

Bu çalışma kapsamında çeşitlilik konusunda yapılan makaleleri incelemek için araştırmacı tarafından bir araştırma günlüğü hazırlanmıştır. Bu araştırma günlüğüne araştırma süreci ile ilgili detaylı bilgiler not edilmiştir. Verilerin betimlenmesi, kapsamı, ayıklanma ve dâhil edilme süreci gibi bilgiler bu günlükte yer almaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen verileri analiz edebilmek için araştırmanın amaçlarına uygun olarak ayrıca bir veri toplama formu hazırlanmıştır. Bu formda araştırma kapsamında belirlenen makalelerin analiz kriterlerine ilişkin şu başlıklar yer almaktadır:

1. Yayın yılı nedir?
2. Hangi dergide yayınlanmıştır?
3. Yayınlanan dergi hangi kategoride yer almaktadır?
4. Kullanılan araştırma yöntemi nedir?
5. Örneklem grubu nedir?
6. Hangi farklılık türü araştırılmıştır?

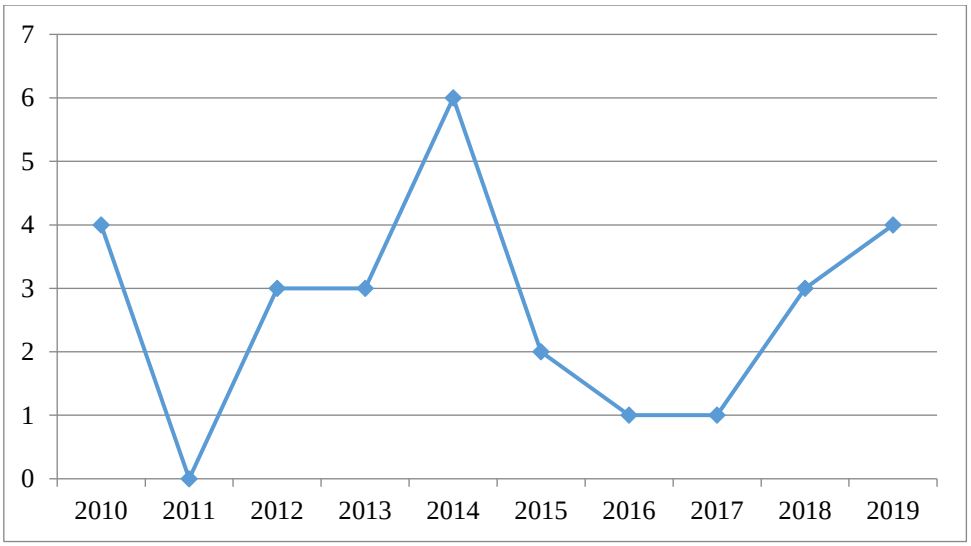
Araştırma kapsamında belirlenen makaleler derinlemesine incelenip, yukarıda belirtilen başlıklar çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonucu her iki araştırmacının elde ettiği veriler karşılıklı olarak incelenmiş; çalışma kapsamında elde edilen bulgular çeşitli figür, tablo ve grafik görselleri aracılığıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirliği sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. İç geçerliği sağlamak için Merriam'ın (2018, s. 210) önerdiği uzman incelemesi tekniği ile araştırmanın ham verileri araştırmacıların dışında bir uzman tarafından gözden geçirilerek ortaya konulan bulguların makul ve mantıklı olup olmadıkları denetlenmiştir. Güvenirliği sağlamak için denetleme tekniği (Lincoln & Guba, 2010) kullanılmış olup, bağımsız bir okuyucu araştırmada kullanılan yol ve yöntemi takip etmiş, çalışmanın bulgularını doğrulamıştır. Bu yönteme ek olarak güvenirliği sağlamak için süreç boyunca araştırma günlüğü tutularak (Merriam, 2018, s. 214) araştırma ile ilgili bilgi ve detaylar not edilmiştir.

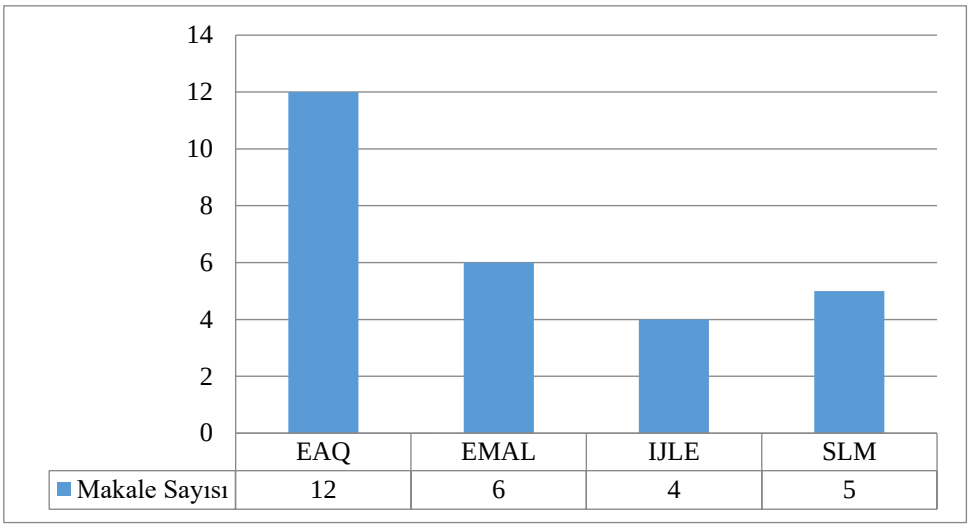
Bulgular

Araştırmanın amaçlarından ilki çeşitlilik konusunda yapılmış makalelerin yayın yıllarına göre nasıl dağılım gösterdiğini sorgulamaktadır. Tablo 1' de makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı gösterilmektedir.



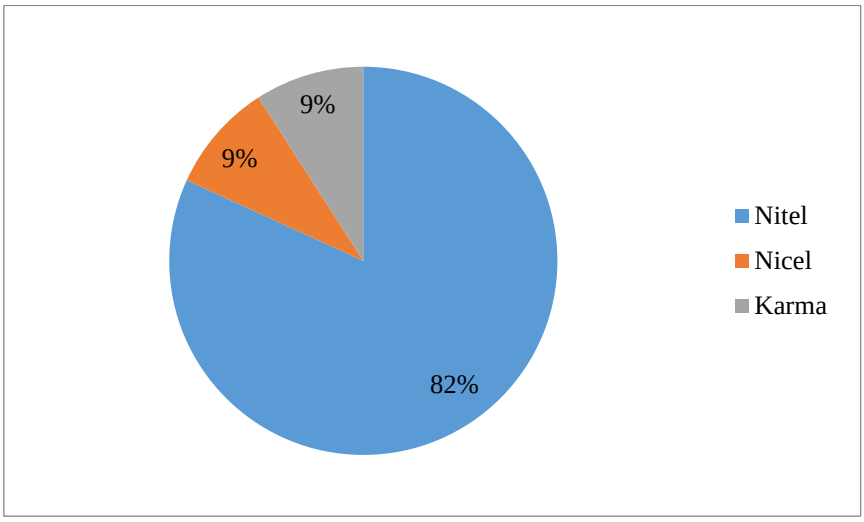
Şekil 2. Çeşitlilik konusundaki makalelerin yayın yıllarına göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde çeşitlilik konusu ile ilgili en fazla çalışmanın 2014 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. İkinci sırada 2010 ve 2019 yılları yer alırken; 2011 yılında hiç çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Çeşitlilik konusunda yapılmış makalelerin hangi dergilerde yayınlandığına ilişkin sonuçlar Şekil 3'te gösterilmektedir.



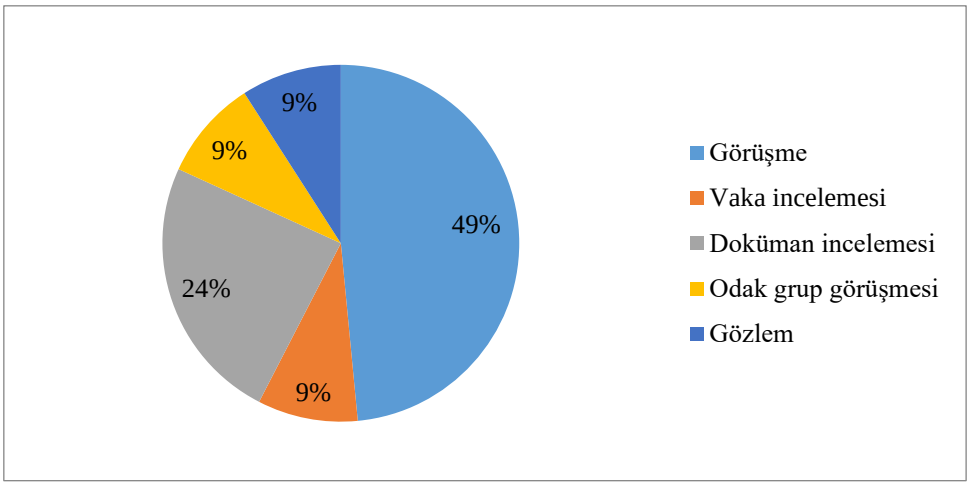
Şekil 3. Çeşitlilik konusundaki makalelerin yayınlandıkları dergilere göre dağılımı

Yukarıda Şekil 3'te çeşitlilik konusunda en çok makalenin EAQ dergisinde, en az sayıda makalenin ise IJLE dergisinde yapıldığı görülmüştür. Bu dergilerden EAQ, EMAL ve SLM Q1 kategorisinde yer alırken, IJLE Q2 kategorisinde yer almaktadır. Bu araştırmanın çalışılmaya başladığı dönem IJLE dergisi Q1 kategorisinde yer almaktaydı, ancak 2021 yılından itibaren Q2 kategorisinde yer aldığı görülmüştür.



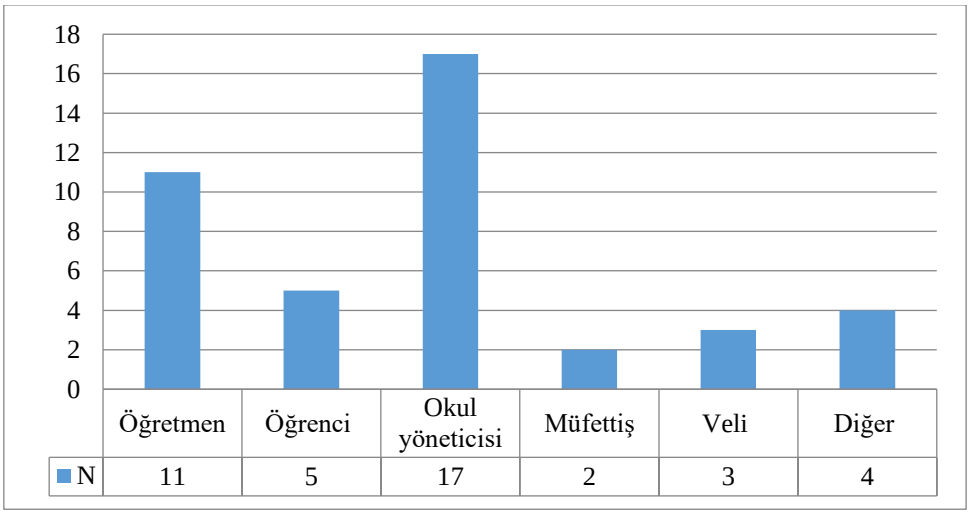
Şekil 4. Makalelerde kullanılan araştırma yöntemine göre dağılım

Şekil 4 incelendiğinde çeşitlilik konusunda yapılmış çalışmalarda en çok nitel yöntemin (N=24) kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntem (N=3) ise karma yöntem (N=3) olarak nitel yöntem ile birlikte tercih edilmiştir.



Şekil 5. Nitel araştırma yönteminde kullanılan tekniklere göre dağılım

Nitel araştırma yöntemlerinde hangi tekniklerin kullanıldığına ilişkin bulgular incelendiğinde (bknz. Şekil 5) ise en çok görüşme tekniğinin (N=16) kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra doküman incelemesi (N=8) tekniği tercih edilmiştir. Odak grup incelemesi (N=3), vaka incelemesi (N=3) ve gözlem (N=3) de kullanılan teknikler arasında yer almaktadır.



Şekil 6. Makalelerde çalışma grubuna göre dağılım

Şekil 6'da çeşitlilik konusunda yapılmış makalelerin çalışma gruplarına ilişkin veriler görülmektedir. Bu verilere göre en çok okul yöneticisi (N=17) ve öğretmenler (N=11) ile çalışıldığı, bu sıralamayı ise öğrenci (N=5) grubunun takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci velileri (N=3) ve müfettişler (N=2) ile de çalışmalar yapılmıştır. Şekil 6'da yer alan diğer kategorisinde ise yönetim kurulu üyeleri, topluluk üyeleri, şehir konseyi üyeleri, aktivistler, topluluk paydaşları gibi gruplar yer almaktadır.



Şekil 7. Çeşitlilik konusunda ele alınan değişkenlere göre dağılım

Çeşitlilik konusunda incelenen değişkenler Şekil 7'de gösterilmektedir. En çok incelenen değişkenin ırk (N=13), olduğu, en az ise fiziksel engel durumu (N=1), ekonomik durum (N=1) ve din (1) değişkeninin çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca kültür (N=8), dil (N=4) ve cinsiyet (N=3) değişkenleri de çeşitlilik kategorisinde çalışılmıştır.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmanın amacı "çeşitlilik" ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmaları inceleyerek, yayın yılı, dergi ismi, kullanılan yöntem, çalışma grubu ve çeşitlilik kavramı ile birlikte ele alınan değişkenlere göre incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre çeşitlilik konusu ile ilgili en fazla çalışmanın 2014 yılında gerçekleştirildiği; 2011 yılında hiç çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Çeşitlilik ile ilgili çalışmaların sayısında son üç yıla bakıldığında artan bir eğilimden söz edilebilir. Makalelerin en çok EAQ dergisinde, en az sayıda makalenin ise IJLE dergisinde yapıldığı görülmüştür.

Kullanılan yöntem olarak en çok nitel yöntemler tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden sıklıkla görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Yapısı itibariyle çeşitliliğin ve örgütlere olumlu ya da olumsuz yansımalarının nicel yöntemlerle tespitinin daha yüzeysel kalacağı söylenebilir. Bu noktada araştırmacıların çeşitliliğin örgütsel etkililiğe, çalışan performansına, çalışan devir hızına vb. örgütsel çıktılara etkisini derinlemesine anlamak için nitel yöntemlere başvurdukları görülmektedirler. Çalışma grubuna göre yapılan sınıflandırmada en çok okul yöneticisi ve öğretmenler ile çalışıldığı, bu sıralamayı ise öğrenci grubunun takip ettiği görülmektedir. Bu şekilde bir dağılımın okulların iç paydaşları olması sebebiyle ortaya çıkması beklenilen bir sonuçtur.

Çeşitlilik konusunda en çok incelenen değişkenin ırk, kültür ve cinsiyet olduğu en az ise fiziksel engel durumu, ekonomik durum ve din değişkeninin çalışıldığı görülmektedir. Bu değişkenler arasında yer alan, ırk, kültür ve din değişkenine Türkiye'de yapılan çalışmalarda sık rastlandığı söylenemez. Bunun sebebi olarak kişilerin ırkının, dininin ya da kültürünün bir farklılık olarak görülüp bir değişken olarak araştırmalarda yer almadığı söylenebilir. Burada çeşitliliğin öteki olarak değil de zenginlik olarak görüldüğü bir anlayıştan söz edilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları eğitim kurumlarında çeşitliliğin önemi ve örgütün gelişimini ne boyutta etkilediğini anlamak için bir bakış açısı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu çalışma kapsamında yapılan yerli ve yabancı alanyazın taramasından, yazarların ulaştığı çalışmalardan yola çıkarak yabancı alanyazında çeşitlilik ile ilgili çalışmalar artsa da bunun yerli alanyazına yansımadığı söylenebilir.

Bu çalışma yorumlanırken çeşitli sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle bu çalışma, araştırmacıların ulaşabildiği makalelerle sınırlı olup tez, kitap, bildiri vb. çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Başka bir çalışmada bu tür çalışmalar ele alınabilir. Çıktıları nedeniyle önemi giderek artan çeşitlilik ile ilgili daha fazla çalışma yapılabilir. Toplumlardaki farklı örgütlerde mevcut çeşitlilik türleri tespit edilerek bu alanlarda ihtiyaç tespiti şeklinde uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Aslan, A. (2018). Sistematik derleme ve meta analizi. *Acta Medica* Alanya. *2*(2), 62-63.

Barutçugil, İ. (2011). Kültürler arası farklılıkların yönetimi. İstanbul: Kariyer

Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2009). The effective management of cultural diversity. Michael A. Moodian (Edt), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* içinde (s. 35-43), USA: Sage Publications

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, *6*(1), 26-33.

Kochan, T., Bezrukova, K., Ely, R., Jackson, S., Joshi, A., Jehn, K., Leonard, J., Levine, D. & Thomas, D. (2003). Theeffects of diversity on business performance : Report of the diversity research network. *Human Resource Management*, *42* (1), 3-21.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (2004).*Organizational behavior*(6th ed.). BurrRidge, ILL: McGraw-Hill/Irwin.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (2000). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel.

Richard, O.,Barnett, T., Dwyer, S. & Chadwick, K. (2004). Cultural diversity in management, firm performance, and the moderating role of entrepreneurial orientation dimensions, *Academy of Management Journal*, *47* (2), 255–266.

Robbins S.& Timothy J. A. (2013).*Örgütsel davranış*. Çev: İnci Erdem. Organizational Behavior. Ankara: Nobel.

Rosado, C. (2006). Paradigm shift and stages of social change: A descriptive model. http://www.rosado.net/articles-paradigm.html.

Sürgevil, O. & Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,10* (4), 65-96.

Thomas, D. & Ely R., (1996). 'Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. *Harvard Business Review*, *74* (5), 79-90.

Tozkoparan, G. & Vatansever, Ç. (2011). Farklılıkların yönetimi: İnsan kaynakları yöneticilerinin farklılık algısı üzerine bir odak grup çalışması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi,* (21) , 89-109.

Vecchio, R. P. (1995). Organizational behaviour. (3th ed.). Orlando, FL: Dryden.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *10* (2), 1457-1490.

55. Reklam etiği ve Türkiye'de reklam denetimi: Vodafone, TEB ve Coca Cola örneği[1]

Özal KARADENİZ[2]

APA: Karadeniz , Ö. (2022). Reklam etiği ve türkiye'de reklam denetimi: Vodafone, TEB ve Coca Cola örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 946-974. DOI: 10.29000/rumelide.1222162.

Öz

Reklamcılık alanının teorisi ve uygulamaları hızla gelişmektedir. Her hızlı gelişim veya değişim sürecinde yaşandığı gibi reklam uygulamalarında da sıklıkla etik ve mevzuat açısından birçok ihlalin ortaya çıktığı görülmektedir. Reklamın denetimi ile ilgili mevzuat hükümleri, reklamcılıktaki değişimlerle bağlantılıdır. Reklam etiğine ilişkin değerlendirmeler ise daha çok toplumların kültürleriyle ilintilidir. Reklam mevzuatı reklamcılıkta yaşanan değişimleri takip etmek durumundadır. Reklamın etik ilkelere ve hukuka uygunluğunu denetleyen mevzuat için ortalama tüketici kıstası son derece önemlidir. Başka ifadeyle kamu otoritesi denetim işlevini toplumun değer ve yargılarını dikkate almak suretiyle tüketicileri ve adil rekabeti korumak için yapmaktadır. Öte yandan yetkili merciler hemen her konuda olduğu gibi reklam denetimi konusunda da hata yapabilmektedir. Reklam Kurulu Türkiye'de reklam denetimi ile ilgili en yetkili kurumdur. Bu çalışmada, Reklam Kurulu'nun yasaklamış olduğu dönüşümsel televizyon reklamlarının ve reklam etiği ile ilgili Türkiye'de en çok tartışılan konulardan biri olan örtülü reklam ya da ürün yerleştirme adı verilen uygulamaların insanlar tarafından nasıl değerlendirildiği ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Literatürde yaygın şekilde kullanılan bir etik ölçeğinin reklama uyarlanmasıyla geliştirilen 34 soruluk anket aracılığıyla Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinde yaşayan toplam 352 katılımcıya ulaşılmıştır. İncelemeye alınan üç televizyon reklamı, her bir katılımcıya izletilmiş kendilerine anket soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Reklam Kurulu'nun dönüşümsel reklamlarla ilgili cezai müeyyide kararları verirken daha dikkatli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Reklam etiği, reklam denetimi, izleyiciler.

Advertising ethics and advertising regulation in Turkiye: Sample of Vodafone, TEB and Coca Cola

Abstract

The theory and practices of the advertising field are developing rapidly. As it is experienced in every rapid development or change process, it is seen that many violations in terms of ethics and legislation occur frequently in advertising practices. Legislative provisions regarding the control of advertising are linked to changes in advertising. Evaluations regarding advertising ethics are mostly related to the cultures of societies. Advertising legislation has to follow the changes in advertising. The average consumer criterion is extremely important for the legislation that controls the compliance of the

[1] Bu makale yazarın "Türkiye'de Reklam Denetimi ve İzleyicilerin Yasaklı Televizyon Reklamlarını Değerlendirmesi: Coca Cola, Vodafone ve TEB Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, Halkla İlişkiler ABD (Sivas, Türkiye), okaradeniz@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2232-4623 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222162]

advertisement with ethical principles and the law. In other words, the public authority performs its supervisory function to protect consumers and fair competition by taking into account the values and judgments of the society. On the other hand, the competent authorities can make mistakes in advertising control, as in almost every other issue. Reklam Kurulu is the most authoritative institution for advertising control in Turkey. In this study, it is tried to reveal how people evaluate the transformational television advertisements banned by Reklam Kurulu and the practices called covert advertising or product placement, which is one of the most discussed issues in Turkey regarding advertising ethics. A total of 352 participants living in 7 different geographical regions of Turkey were reached through a 34-question questionnaire developed by adapting an ethics scale, which is widely used in the literature, to advertisement. The three television commercials that were examined were watched by each participant and survey questions were asked to them. Based on the findings, it has been concluded that the Board of Advertisement should be more careful when making penal sanction decisions regarding transformational advertisements.

Keywords: Advertising ethics, advertising legislation, audiences

1. Giriş

İletişim sürecinin biçimi ve içeriği birbirinden farklılaşsa da bir özelliği çoğu zaman aynıdır. İletişim genellikle ikna edici bir doğaya sahiptir. İkna, bilinçli ve maksatlı bir şekilde birini etkilemek ve onu belli tepkiler vermesi için motive etmektir (Moriarty, 1990, s. 45). Söz gelimi, bir sinema filminin temel amacı insanların beğenisini kazanmak ve o filmi daha fazla kişinin izlemesini sağlamaktır. Benzer şekilde, reklam da bir ürüne ya da hizmete olumlu bir imaj kazandırılması, onun daha çok kişi tarafından ve daha fazla miktarda tüketilmesi gibi amaçlarla yapılır.

Tanıttıkları ürünleri diğer ürünlerden farklı kılma çabasındaki reklamlar, klişe düşünüş biçimleri veya hemen her yeni ürünün çok kısa bir süre içinde taklit edilmesinden kaynaklı olarak başka reklamları taklit veya tekrar edebilmektedir. Bu durum başta promosyon reklamları olmak üzere rasyonel çekiciliğe dayalı pek çok reklamda yaygın şekilde görülmektedir. Bu nedenle iletişim alanındaki diğer çalışmalara benzer şekilde reklam uygulamalarının da mümkün olduğunca duygusal temeller üzerinde şekillenmesi gerektiği söylenebilir (Edell & Burke, 1987). Örneğin, bir taraftan onlarca çeşit deterjan üretilmekteyken diğer taraftan hemen her marka rakiplerinin geliştirdiği ürünlerin özelliklerini taklit edebilmektedir. Böylece hem pazardaki ürünler hem de bunları tanıtmak için yapılan reklamlar aynılaşmaktadır. Öte yandan dönüşümsel/duygusal çekiciliğe dayalı (transformasyonel) reklamlar yaratıcı ekibe daha fazla hareket alanı sağladığından, reklamın ürünleri farklılaştırma görevini daha başarılı bir şekilde yerine getirmesine olanak tanıyabilmektedir.

Zamanla kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi ve herhangi bir pazarda faaliyette bulunan reklam verenlerin artmasıyla birlikte dolaşımdaki reklam sayısı hızla artmıştır. Bu gibi nedenlerle diğer iletişim unsurlarına benzer şekilde reklamların da denetlenmesi gerektiği fikri daima kamu otoritelerinin gündeminde olmuştur. Reklamların denetimi etik, özdenetim ve mevzuata dayalı üç temel eksende şekillenmektedir. Mevzuat ve özdenetim hükümleri ortak birer mutabakata dayalı yazılı metinler olduğundan çerçevesi daha nettir. Reklam etiği ise oldukça göreceli bir konudur. Reklama dair etik değerlendirmeler ülkeden ülkeye, şehirden şehire hatta kişiden kişiye değişebilmektedir.

Türkiye'de reklam denetimi konusunda kamu otoritesini Reklam Kurulu temsil etmektedir. Kurul tüketiciyi ve adil rekabet ortamını korumak adına çeşitli gerekçelerle bazı reklamlar hakkında yayın

durdurma, düzeltme, yayından kaldırma ve para cezaları uygulamaktadır. Kurul kararları tüm reklam verenler için bağlayıcı olmakla birlikte bu kararlara karşı adli yargı yolu da açıktır. Reklamda yer alan ana vaatlerin istisnası niteliğindeki hususlarla ilgili ihmaller söz konusu olduğunda kurul kararları pek tartışılmaz. Kurul'un sıklıkla verdiği kararlardan hareket ederek açmak gerekirse, eğer bir otel üç yıldızlı olmasına rağmen tüketicilere kendini dört yıldızlı olarak tanıtıyorsa tüketicileri aldatmış olur. Dolayısıyla Kurul'un bu tür kararları pek tartışılmaz. Buna karşın, çoğunlukla etik gerekçelerle yasaklanan duygusal çekicilikleri kullanan reklamlar için aynı şeyleri söylemek güçtür. Bu tür kararlar kamuoyunda sıklıkla tartışılmaktadır. Bu çalışmada bahsi geçen türden Coca Cola, Vodafone ve Türkiye Ekonomi Bankası (TEB)'na ait televizyon reklamlarını izleyicilerin nasıl değerlendirdiği incelenmektedir.

1.1. Problem

İletişim sürecinde iletilmek istenen mesajların belirli kurallara göre ifade edilmiş olması gerekir. Günlük konuşmalar için ifade özgürlüğünün yarattığı geniş alanla birlikte kişi ve kurumlara hakaret edilmemesi gerektiğine dair sınırlayıcılar vardır. Reklam iletileri için de özellikle tüketiciyi ve adil rekabet ortamını korumak adına belirlenmiş kurallar vardır. Bu tür kurallar hukukun üstünlüğünün sağlanması ve etik bir toplum düzeni için oldukça zaruridir.

Hem iç tüzük hem de dış denetimlerdeki genel kurala göre, incelenen herhangi bir reklam kampanyası için ortalama insanın değerlendirmesini dikkate almak ve buna göre hüküm vermek esastır (bkz. Reklam Kurulu Yönetmeliği Madde 3/e). Tütün ve alkollü içecekler, ilaç, kozmetik ve sağlık hizmetleri gibi özel denetim kurallarına sahip ürün ve hizmetler bu kuralın dışında fakat daha kısıtlayıcı kurallara göre değerlendirilir.

Reklam denetimi hakkında yapılmış çalışmaların tüketicinin korunması ekseniyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda denetime tabi tutulan reklamları izleyiciler açısından nasıl değerlendirildiği üzerinde durulmadığı görülmektedir. Yukarıda bahsi geçen yönetmelik hükmü gereğince Kurul'un incelemeye aldığı reklamları ortalama tüketici kıstasına göre değerlendirmesi gerekmektedir. Ortalama tüketici, Ticari Reklam ve Haksız Ticari Uygulamalar Yönetmeliği'nin 4. Maddesi'nin j bendinde "Ticari veya mesleki olmayan amaçlarla hareket eden, tüketici işlemi ya da tüketiciye yönelik uygulamaların her aşamasında makul düzeyde bilgiye sahip olan gerçek veya tüzel kişi" (2015) olarak tanımlanmaktadır. İlgili yönetmeliğin çeşitli maddelerinde de reklamların tüketicileri bu bağlamda değerlendirerek yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı yönetmelikteki Madde 7 (3)'te yer alan, "reklamlar, ortalama tüketicinin algılama düzeyi ile reklamın tüketici üzerindeki olası etkisi göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır." hükmü ile de ilintili olarak bu çalışmada Reklam Kurulu kararlarıyla yasaklanmış olan televizyon reklamları mercek altına alınmaktadır. Çalışmada "yasaklanan dönüşümsel televizyon reklamlarını tüketiciler nasıl değerlendirir?" sorusunun cevapları ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

1.1.1. Reklam ile etik arasındaki ilişki

Reklam, pazarlama faaliyetleri içerisinde ikna edici iletişimin önemli bir aracıdır. Söz konusu ikna edici iletişim pazarlama literatüründe tutundurma veya promosyon kavramlarıyla ifade edilen faaliyetler içinde ele alınır ve işletmenin potansiyel tüketicilerde veya halihazırdaki kullanıcılarda, davranış değişikliği yaratma amacıyla, ürün ve hizmetleriyle neler vaat ettiğini, neler sağlayabileceğini anlatmak için gerçekleştirdiği, programlanmış, inandırıcı iletişim çabalarının tümüdür (Kotler, 1984, s. 268).

Reklam, pazarlama iletişiminin üzerinde en çok tartışılan elemanıdır. Pazarlama tanımının gelişmesiyle birlikte ürün, hizmet, kişi ve düşünceler de pazarlama kapsamı içinde düşünülmüş, böylece reklamın ilgi alanları da genişlemiştir (Odabaşı & Oyman, 2004, s. 95). Gerek reklamın ilgi alanının genişlemesinden gerek reklamın fiili alanının genişlemesinden, yani tüketiciye iletilen reklam mesajlarının ve mecralarının hızlı bir şekilde artmasından kaynaklı olarak, reklama yönelik farklı denetim mekanizmalarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Reklama yönelik denetimde etik kodlar çok önemli bir yere sahiptir. Etik belli bir zaman ve yerde yaşayan bir toplumda kabul edilebilir olan davranış kodlarını ifade eder (Erdoğan, 2007, s. 4). Etik, terminolojide ahlaki değerler ve örf olarak bilinir ve bir toplumdaki sosyal kurallar rolünü üstlenir (Balkaş Erdoğan, 2006, s. 72). Etik, insanın kendine ve diğer insanların kişiliklerine karşı olumlu davranması, genel bir ifadeyle iyiliğe varılması için kendini zorunlu hissettiği manevi ve ruhsal görevler ve bunlara ilişkin kurallardır (Bülbül, 2001, s. 10).

Etik ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanıdır. Ahlaki yargı yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem-kusur ve davranışların sebep ve sonuçlarını değerlendirme üzerine kuruludur (Aydın, 2001, s. 4). Bu tanım kapsamında etiğin; bireylerin yaptıkları seçimleri ve nasıl davranacaklarını etkileyen, doğru ve yanlışa ilişkin ilkeler olarak tanımlandığı görülmektedir (Dedeoğlu, 2004, s. 113). Reklamcılık açısından etik, reklam sürecinde yer alan ve reklamı oluşturan reklam veren, ajans, medya, reklamın vaadi, mesaj ve yaratıcı strateji gibi unsurların birlikte ele alındığı bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir (Karpat Aktuğlu, 2006, s. 7-8). Zinkhan'a göre (Zinkhan, 1994, s. 1), Warnock'un iyilik, zarar vermeme, aldatmama ve ayrımcılık yapmama şeklinde indirgediği dört temel etik ilke reklamcılık için son derece uygundur. Murphy de (1998, s. 316), doğruluk, insana saygı ve sosyal sorumluluk ilkelerinin reklamda dikkate alınması gerektiğini aktarmaktadır.

Adil rekabet ve tüketicinin korunması açısından reklam uygulamalarının ne düzeyde etik olduğu önemli bir inceleme alanı haline gelmiştir. Her alanda olduğu gibi reklamcılık alanında da reklamın kendi kendisini denetleyebileceği (özdenetim), kendine ait etik değerlerinin ve kurallarının mevcudiyetinin ne derece mümkün olduğu tartışılagelmiştir. Bu durum reklama nazaran çok daha eski uğraş alanları olan tıp, eczacılık, felsefe gibi alanlar için de geçerlidir; ancak söz konusu alanların olgunlaşma evrelerinin çok daha ileriki seviyelerinde olmasından kaynaklı olarak etik ile ilgili meselelerinde ciddi tartışmaların yaşanması ihtimali daha düşüktür. Reklam etiği ile ilgili araştırmalar ise reklam ile ilgili genel araştırmaların içinde ya da pazarlama etiği ile ilgili çalışmaların içinde ele alınmıştır (Hyman vd., 1994, s. 5). Bu açıdan konunun yeterince derinlemesine ele alınmadığı görüşü savunulabilir.

Hemen her alanda etik konusuyla ilgili tartışmalar yaşanmaktadır. Bu tartışmalardan biri de reklam etiği ile ilgilidir. Reklam etiği reklamı denetleme amacıyla ortaya çıkmış olan kurul, yasa ve yönetmeliklerden; kısaca mevzuattan bağımsız olarak düşünülemez. Nitekim reklamda etik ile ilgili düşüncelerin birçoğu mevzuat nedeniyle sorunlu görülen reklamların denetlenmesi ve sınırlandırılması üzerine kuruludur. İzleyici açısından aşırı seksi, ayrımcılık klişelerini kullanan, toplumu sapkın davranışlara yöneltici, haksız bir şekilde çocukları hedefleyici olarak algılanan reklamlar bu endüstrinin etik dışı davranışlarına örnek olarak verilebilir (Dunn, 2003, s. 133). Herhangi bir etik ihlalinde ihlal unsuru doğru bir şekilde tespit edilmeli, ihlale karşı uygulanacak yaptırımlar ve bunları yapacak kurum ve kişiler de doğru bir şekilde hareket etmelidir.

1.1.2. Reklam denetimi

Bakanlık, radyo televizyon yayın kurulları, reklam kurulları ve tüketiciyi koruma kurulları gibi çeşitli kurumlardan gelen dış denetim faaliyetleri, reklama kendine çeki düzen vermesi gerektiğini hatırlatmıştır. Bununla bağlantılı olarak dünya genelinde pek çok ülkede, yasa koyucu kurumların dışında, özdenetim kurulu olarak faaliyet gösteren yapılanmalar görülmektedir. Bu kurullar sadece yayınlanan reklamların içeriği ile ilgili etik meselelerle değil; bununla birlikte medya, reklam ajansı, reklam veren, tüketici ve adil rekabetin korunması gibi genel etik çerçeveyle de ilgilenirler (Karpat Aktuğlu, 2006, s. 8).

1900'lerin ilk yarısında ABD'de, 1960'lardan sonra da İngiltere'de denetim mekanizmaları boy göstermeye başlamıştır. 1914 yılında ABD'de Federal Ticaret Komisyonu (FTC) konuyla ilgili en yetkin organ olarak kurulmuştur (Federal Trade Commission, 2022). Ayrıca konuyla ilgili farklı eyaletlerin farklı yasaları da vardır. Çalışmalarına 1962 yılında İngiltere'de başlayan Reklamcılık Standartları Otoritesi (ASA) Avrupa'da reklamın denetlenmesi faaliyetlerinin öncüsü konumundadır. ASA aynı zamanda ulusal reklam özdenetim kurumlarını ve reklam sektörünün temsilcisi olan kurumları bir araya getiren EASA (European Advertising Standards Alliance)'nın kurucu üyesidir (ASA, 2022). Her ne kadar Avrupa ülkeleri için temel bir referans kaynağı olsa da EASA mevzuatı bu ülkeler için yasal bir bağlayıcılık teşkil etmez. Ayrıca EASA'nın her ülkeyi kendi reklam denetimleri konusunda özgür bıraktığı görülmektedir. Bunun sebebi her ülkenin etik ile sıkı bir bağa sahip kendine özgü kültürel değerlerinin olmasıdır (European Advertising Standards Alliance, 2022).

1990'lı yılların ortalarında tüketicinin korunması ve reklama ilişkin denetim ve düzenlemelerin eşzamanlı olarak ortaya çıkmaya başladığı Türkiye'de, 1994 yılında konuyla ilgili bir organ olan Reklam Özdenetim Kurulu (RÖK) faaliyete geçmiştir (Ziylan, 2009). Ayrıca Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nın, Tüketicinin ve Rekabetin Korunması Genel Müdürlüğü bünyesinde çalışmalarını yürüten Reklam Kurulu'nun, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu'nun (RTÜK) ve adli mercilerin reklam denetimi konusunda faaliyetleri olduğunu belirtmek gerekir. Buna bağlı olarak Türkiye'de reklamda etik sorunların çözümlenebilmesi için 1923'te Paris'te kurulan International Chamber of Commerce'nin (ICC) Uluslararası Reklam Uygulama Esasları'nın örnek alındığı bir reklam mevzuatı bulunmaktadır. Halen geçerli olan ve reklamdaki gerek etik gerek mesleki düzenlemelere ışık tutan bu mevzuat; Reklam Özdenetim Kurulu'nun benimsediği Reklam Uygulama Esasları ile birlikte Tüketicinin Korunması Hakkındaki Kanun, Rekabetin Korunması Hakkındaki Kanun, Radyo ve Televizyon Yayınlarının Esas ve Usulleri Hakkında Yönetmelik, Medya Ölçümü Araştırma Sonuçlarının Ticari Reklam ve İlanlarda Kullanılmasına Dair Tebliğ, Ticaret ve Sanayi Odaları Hakkındaki Kanun, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumuna Ait Kanun, Reklam Kurulu ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarla bunların çalışma alanlarını belirleyen yasa, yönetmelik ve prosedürleri kapsamaktadır (Karpat Aktuğlu, 2006, s. 8).

İlk bakışta buraya kadar bahsedilen kurum ve yasalar arasında sistematik bir eşgüdüm ve yetki paylaşımı varmış gibi görünmektedir; ancak durum bu kadar basit değildir. Bu kadar farklı kurum ve mevzuatın dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de sebep olduğu ciddi bir yetki karmaşası yaşanmaktadır (Ziylan, 2009, s. 11). RÖK ise bu durumun ortadan kaldırılmasını da içeren birtakım gerekçelerle, Türkiye'deki hukuki mevzuatın dışına taşmayacak ve geniş bir kavramsal çerçeve ortaya koyacak şekilde ICC'nin reklamla ilgili esaslarını Türkçe'ye kazandırmıştır (Reklam Özdenetim Kurulu, 2022).

Pek çok alanda olduğu gibi reklamcılık alanında da etik konusu genellikle kitapların son ünitesi olarak yer alır. Bazı akademisyenlerin ise bu konulardan öğrencilerine hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Sonuç olarak reklamcıların önemli bir kesimi sadece kendileriyle ilgili mevzuata dahi hakim değildir. Bunun da ötesinde, reklam uygulayıcıları kendi alanlarıyla ilgili etik araştırmalara karşı ilgisizdir (Hyman vd., 1994, s. 5). Sözü edilenlerin ve artan sayıdaki reklam üretiminin neticesinde ortaya çıkan mevzuat ihlalleri bu durumun en somut kanıtlarıdır. Buna karşın, zaman zaman da kamu otoritesini temsil eden kişilerin reklamlarla ilgili almış olduğu yaptırım kararları kamuoyunda tartışılmaktadır.

Etik ve reklamın denetimi konuları reklam alanında veya reklama dair en çok tartışılan konulardır. Şimdiye kadar reklamların gereksiz bir tüketimi teşvik ettiği, reklamı yapılan ürün ya da hizmette bulunmayan bazı özelliklerin varmış gibi anlatılarak tüketicileri yanlış bilgilendirdiği, ürün ve hizmetin vadettiği yararın abartıldığı, tüketiciyi satın alma davranışına yönlendirmek için duygusal güdülerine aşırı seslenildiği ve bunun bir sömürü seviyesine geldiği gibi tartışmalar yapılmıştır (Elden & Ulukök, 2006).

Reklam mecrası ve içerikleri ile ilgili her ülkenin farklı yasa ve sınırlandırmaları vardır. Reklamı tamamen yasaklamak yerine belirli hükümler şeklinde ortaya çıkan sınırlandırmaların varlığından hareketle bu çalışmada, reklamın özünde etik ve hukuk açısından sakıncalı bir doğaya sahip olmadığı kabul edilerek yayınlanan reklamların etik ilkelere ve mevzuata uygun olup olmadığı üzerinde durulmaktadır.

1.1.3. Reklam etiği ve reklam denetimi hakkındaki tartışmalar

Reklam etiği ve reklam denetimi hakkındaki en çok tartışılan konular:

- Aldatıcı/yanıltıcı reklamlar,
- Abartılı reklamlar,
- Karşılaştırmalı reklamlar,
- Reklamda tanık gösterme, ünlü ve uzman kullanımı,
- Bilinçaltı reklamlar,
- Örtülü/gizli reklamlar veya ürün yerleştirme,
- Çocukları kullanan reklamlar ve çocuklara yönelik reklamlar,
- Reklamda kadın, erkek ve cinselliğin kullanımı,
- Ayrımcılık,
- Sağlığa zararlı ürünlerin reklamları,
- İlaç ve tedavi hizmetlerinin reklamları şeklinde sıralanabilir.

Reklam etiği ve denetimi açılarından en çok üzerinde durulan konu aldatıcı/yanıltıcı (deceptive/misleading) reklamlardır. Bu noktadaki aldatıcı ve yanıltıcı kavramları literatürde genellikle eşanlamlı olarak kullanılır. Ancak bu iki kavram arasında bir ayrım yapılabilir. Çok açık şekilde ifade edilen iddialara sahip ve net bir şekilde yanlışlığı kanıtlanabilen veya doğruluğu kanıtlanamayan reklamların aldatıcı olduğu söylenebilir. Yanıltıcılık ise reklamdaki iddianın açık veya üstü kapalı olarak ifade edilmesiyle izleyende oluşan yanlış bir izlenim veya algı yaratan durumlar için geçerlidir (Olson & Dover, 1978, s. 29). Sonuç olarak her ikisi de tüketicileri aldatır. Sayıları hızla artan bu tür reklamlar dünya genelinde etik ve hukuk açısından uygunsuz olarak değerlendirilir. Türkiye'de de Reklam Kurulu'nun en çok bu tür reklamlara karşı cezai yaptırım uyguladığı görülmektedir. Bu durumun temel sebebi Türkiye'de çok fazla sayıda bilgisel mesaj stratejisi üzerine kurulu reklam yapılması olarak

gösterilebilir. Örneğin, 2007 yılında Türkiye'de yapılan kuşak reklam, kuşak dışı reklam ve advertorial tanımlı reklamların (13366 adet) %63'ü rasyonel çekicilik üzerine kuruludur. Bu reklamların %90.3'ünde ise bilgisel unsurlara rastlanmıştır (Uztuğ vd., 2007). Türkiye'de gazete ve TV reklamlarına yönelik olarak yapılmış olan başka bir çalışmaya göre de bilgisel reklamlar ağırlıktadır; ancak bunların %16.5'i yeterli oranda bilgi vermemektedir (Bozkurt, 2006, s. 105-107). Bilgi vermek suretiyle ilgili ürünün satışını arttırmaya yönelik olarak yapılmış olan bu tür reklamların önemli bir bölümünün tüketiciye yeterli bilgi vermemesi herkes tarafından kestirilebilir bir sonuç doğurmaktadır. Bu tür reklamlara genellikle para, yayın durdurma-düzeltme ve yayından kaldırma cezaları uygulanır.

Kimi reklam mesajları birden fazla anlam veya belirsiz ifadeler taşımaktadır. Bu gibi durumlarda her zaman için reklamın aldatıcı olduğunu söylemek doğru olmaz. Bu tür reklamların ortalama (makul) tüketicilerce nasıl algılandığına bakılması gerekir. Ortalama tüketiciler çoğunlukla reklamı aldatıcı şeklinde algılıyorsa reklam aldatıcı olarak kabul edilmektedir (Göle, 1983, s. 71).

Reklam etiği ve denetimi açılarından en çok tartışılan konulardan bir diğeri abartılı reklamlardır. Reklamda gerçeklikle ilgisi olmayan her durum için aldatıcılık yakıştırması yapılamaz; dolayısıyla cezai yaptırım uygulanamaz. Avusturalya'da yapılan bir araştırma tüketicilerin abartılı iddialar ile gerçeklik arasındaki ayrımı son derece rahat bir şekilde yapabildiklerini göstermektedir (Cowley, 2006, s. 728). Reklam mesajındaki abartı unsuru anlaşılmayacak durumdaysa ya da tüketicinin abartıyı ciddiye alması söz konusuysa, reklam abartılı değil aldatıcı olarak değerlendirilmektedir (Karpat Aktuğlu, 2006, s. 12).

Reklam etiği ve denetimi açısından tartışmalı konulardan bir diğeri karşılaştırmalı reklamlardır. Bazı ülkelerin mevzuatlarında belirli ölçüler çerçevesinde reklamda karşılaştırmaya izin verilmektedir. Öte yandan bu izinlere rağmen yasal ölçütlerin dışına çıkıldığı tespit edildiğinden cezai yaptırım uygulanan birçok karşılaştırmalı reklam bulunmaktadır. Reklamcılığın özel bir formu olan karşılaştırmalı reklam, üstlenilen role göre, diğer ürün-hizmetlerle ya da aynı kategoride faaliyet gösteren rakiplerle karşılaştırmanın yapıldığı satış aracıdır. Bütün karşılaştırmalı reklamlar söz konusu ürün veya hizmetlerin diğerlerinden üstün olduğu noktalara işaret etme üzerine kuruludur. 1970'e kadar denetimi sadece rekabet yasalarına bırakılmış olması sebebiyle karşılaştırmalı reklamlar için cezai müeyyidelerin tatbik edildiğini söylemek pek mümkün değildir (Miskolczi-Bodnar, 2004, s. 29). Konuya özgü bir denetim mevzuatının eksikliği, bu yıllardan itibaren bu tür reklamlar için top yekûn yasaklamalara sebep olmuştur. 2000'li yıllara kadar özellikle Avrupa'da karşılaştırmalı reklam genellikle yasal olmayan bir pazarlama iletişimi unsuru olarak görülmüştür.

Konuyla ilgili en detaylı ve açık düzenlemeleri hayata geçiren ABD diğer ülkeler için bu konuda da model olarak öne çıkmaktadır. Amerikan Ticaret Komisyonu (FTC) karşılaştırmalı reklamın -marka ismi verilerek karşılaştırma yapılmış olsa dahi- net, doğru ve yanıltıcı olmayacak şekilde yapılması kaydıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Komisyona göre, böyle reklamlar tüketicinin rasyonel satın alma kararı verebilmesini kolaylaştırabilecek önemli birer bilgi kaynağıdır (Federal Trade Commission, 2022).

Son yıllara kadar Avrupa'nın birçok ülkesinde konuyla ilgili çok katı düzenlemeler bulunmaktaydı. Ancak konunun daha iyi anlaşılmasıyla ve ABD ile daha güçlü bir şekilde rekabet edilebilmesi amacıyla bu düzenlemeler esnetilmiştir (International Trademark Association, 1998). İngiltere'de karşılaştırmalı reklam her şekilde ispatlanabilen iddialara dayansa dahi yasaktı. Bugün ise İngiltere ile birlikte çeşitli Avrupa ülkelerinde karşılaştırmalı reklam yasaldır (Miskolczi-Bodnar, 2004, s. 25-28). Türkiye'de karşılaştırmalı reklamların yapılabileceği yasal zemin söz konusu olsa da uygulamada durum böyle

değildir. Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun Madde 61 (5)'te (2013) yer alan *"Aynı ihtiyaçları karşılayan ya da aynı amaca yönelik rakip mal veya hizmetlerin karşılaştırmalı reklamı yapılabilir."* şeklindeki ifadelere rağmen pratikte bu tür reklamlara izin verilmez. Herhangi bir reklamda örtülü bir şekilde olsa dahi rakip markalarla karşılaştırma yapıldığı taktirde cezai müeyyide uygulanır.

Reklam etiği ve denetimi açısından tartışılan bir diğer konu ise reklamda tanık gösterme, ünlü ve uzman kullanımıyla ilgilidir. Tanıklı reklamlar (testimonial advertisements), tanığın ürünün üstün yönlerini ve ürünü kullanmaktan duyduğu memnuniyeti dile getirdiği reklamlardır. Bu tekniğin kullanıcı tanıklığı, kurum sahibi tanıklığı, ünlü tanıklığı ve uzman tanıklığı gibi kullanımları bulunmaktadır. Bu tür reklamlarda hedef kamu grubu açısından en önemli kriter kaynağın güvenilirliğidir. Örneğin, uzman tanıklığı bilimsellik yönü nedeniyle, sıradan insan tanıklığı ise insanlara samimi geldiği için güvenilir bulunur (Freedman vd., 2003, s. 371). Ünlü kullanımı reklamcılığın en yaygın olarak başvurduğu yollardan biridir. Böylelikle, tüketici zihninde ünlünün sahip olduğu imaj ürüne transfer edilir ve bu durum ürünü satılır kılar (Byrne vd., 2003). Kurum sahibi tanıklığı ise reklamcıların nadiren başvurdukları bir tekniktir.

Tanıklı reklamlar açısından temel tartışmaların aldatıcılık ekseninde şekillendiği görülmektedir. RÖK'ün Reklam Özdenetim Esasları'nda konuya ilişkin 13. Madde (2022) dikkat çekmektedir. Buna göre "Pazarlama iletişimi, gerçek olmayan ve tanıklığına başvurulan kişinin tecrübesine dayanmayan hiçbir tanıklık ya da onay ifadesine yer vermemeli veya atıfta bulunmamalıdır. Zamanla geçerliliğini yitiren ya da yanıltıcı duruma gelen tanıklıklar ya da onaylar kullanılmamalıdır." şeklindedir. RTÜK Kanunu'ndaki 20. Madde ise (Yayın Hizmeti Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2011) "Haber veya güncel programları düzenli olarak sunan kişilerin görüntü ve seslerine ticari reklamlarda yer verilemez." şeklindedir. Bu yasa muhtemel bir güven suiistimaline karşı alınmış bir tedbir olarak değerlendirilebilir.

Tanıklı reklamlarla ilgili en çok karşılaşılan etik tartışmaların ve mevzuat ihlallerinin tanık olarak uzmanları kullanan reklamlarda olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili en çok cezalandırılan reklamların, belirli sayıdaki uzman görüşünün o alandaki meslektaşların tamamının görüşüymüş gibi sunulduğu reklamlar olduğu görülmektedir (Reklam Kurulu, 2022). Bu durumun mevzuatta geçen bilimsel verilerin çarpıtılması konusuyla da ilintili olduğunu belirtmek gerekir.

Bilinçaltı reklam gerek etik olmaması, gerek etkilerinin tam olarak ölçümlenememesi sebebiyle fazla kullanılmaz. Bu tür reklamlar görsel, işitsel ve basılı mecralarda nadiren görülür. Mesajlarını insanlara çok kısa bir süre içinde televizyon ekranına veya sinema perdesine gelip giden görüntüler, düşük tonda-hızlandırılmış sesler, basılı mecralardaki gizli sözcük ve özellikle cinsel anlamlar taşıyan imgelerle iletmektedirler (Karpat Aktuğlu, 2006, s. 16). Bilinçaltı (subliminal) reklam aldatıcı-çıkarcı (manipulative) reklam olarak değerlendirilir; çünkü insanların algılama kabiliyetlerini göz ardı ederek bir ürünü tüketmelerini sağlamaya çalışır.

Türkiye'nin de dahil olduğu pek çok ülkenin mevzuatında (Bkz. Yayın Hizmeti Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2011) bilinçaltı reklamlara karşı bir yasaklama mevcuttur; çünkü bu reklamların tüketiciyi nasıl olduğu net bir şekilde anlaşılmamakla birlikte söz konusu ürünü alma yönünde etkilediği kabul edilir (Karremans vd., 2006, s. 793). Bu etkiyi ölçmeye yönelik araştırmaların sonuçları arasında bir tutarlılık olmadığından böyle bir etkinin varlığını reddedenler de vardır (Pratkanis & Greenwald, 1988). Bu tür reklamları izleyiciler algılayamaz ya da algıladıklarının farkında olmaz; ancak herhangi bir reklamın reklam olduğunun açık bir şekilde belirtilmesi gerektiği pek çok reklam mevzuatında açık

bir şekilde belirtilir (Phillips, 1997, s. 19-21). Yasak olmalarına rağmen bilinçaltı reklam örnekleriyle nadiren de olsa karşılaşılmaktadır.

Reklam etiği ve reklam denetimi konularıyla ilintili olarak en çok tartışılan konulardan biri de örtülü/gizli reklam veya ürün yerleştirmedir. Ürün yerleştirme ABD dışındaki pek çok ülkede mevzuat düzenleyiciler tarafından uzun yıllar boyunca gizli (surreptitious) reklam şeklinde isimlendirilmiştir. Öte yandan, reklam literatürü ve uygulayıcıları açısından gizli reklam şeklinde bir kavramın varlığından söz edilemez (Quinn, 2005). Reklam uzmanları açısından kamu otoriteleri gizli reklam şeklinde ifade edilen kavramı sponsorluk, ürün yerleştirme ve bilinçaltı reklam gibi kavramlarla karıştırmaktadır (Bir, 2006).

İlk örnekleri yirminci yüzyılda Hollywood filmleriyle ABD'de ortaya çıkan ürün yerleştirme örnekleri yıllar içerisinde farklı mecralarda da kullanılmış ve zamanla daha profesyonel şekillerde uygulanmıştır. ABD'de ürün yerleştirme uygulamalarının yasal zemini 1934 yılına dayanmaktadır. İlgili İletişim Kanunu yayıncıları yayın esnasında ilgili yayının herhangi bir şekilde para, hizmet veya değerli kabul edilen herhangi bir şey karşılığında yapılıp yapılmadığını açıklamaktan sorumlu tutmaktadır (bkz. Communications Act of 1934, 1934, s. 167-168). Reklam teorisyenleri ve uygulayıcıları tarafından kullanılmayan gizli reklam kavramı ABD mevzuatında da yer almamaktadır.

AB ülkelerinde ise uzun yıllar gizli reklam şeklinde etiketlenen ürün yerleştirme uygulamalarına karşı katı yaklaşım zamanla esnemiştir. Örneğin Hollanda'da 2008, Fransa'da 2009 ve İngiltere'de 2010 yılında ürün yerleştirme kavramları mevzuata girmiştir (Yazıcı, 2016, s. 101-106). Benzer durum AB'ye uyum sürecindeki Türkiye için de geçerlidir. Öncesinde ürün yerleştirme uygulamalarına yönelik herhangi bir kanun bulunmayan Türkiye'de 03.03.2011 tarihinde yayınlanan 6112 sayılı "Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun" aracılığıyla ürün yerleştirme uygulamaları için yasal zemin tesis edilmiştir. Buna karşın gizli reklam kavramı da mevzuattaki yerini korumaktadır. Gizli reklam "Gizli ticarî iletişim: Medya hizmet sağlayıcı tarafından reklam yapmak maksadıyla veya kamuyu yönlendirebilecek şekilde; mal veya hizmet üreticisinin faaliyetlerinin, ticarî markasının, adının, hizmetinin ve ürününün reklam kuşakları dışında ve reklam yapıldığına ilişkin açıklayıcı bir ses veya görüntü bulunmaksızın programlarda sözcükler veya resimler ile tanıtılması" (Yayın Hizmeti Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2011) şeklinde ifade edilmektedir. Ortalama tüketiciler tarafından reklam olduğu anlaşılan ürün yerleştirme uygulamalarını bu gibi gerekçelerle gizli reklam şeklinde adlandırmak yerine -reklam olduğuna dair gerekli duyurumlar yapılmadığı taktirde- bu tür uygulamaları "haksız reklam" şeklinde adlandırmak daha doğru görülmektedir. Bu tür reklamların ancak yayıncı tarafından kasıtlı olarak yapıldığı (1), reklam amacı güttüğü (2) ve tüketiciyi aldattığı taktirde (3) etik olmadıkları hükmüne varılabilir (Quinn, 2005, s. 106).

Reklam etiği ve denetimi açısından en çok tartışılan konulardan biri de çocukları kullanan reklamlar ve çocuklara yönelik ürünlerin reklamlarıdır. Bazı reklamlar ikna edici mesajlarını iletmede çocukların bilişsel yetersizliklerini adil olmayan bir şekilde kullanabilmektedir. Çocuklar bir reklam mesajına maruz kalmadan önce konu hakkında bilgi sahibi olduklarında ikna edici mesaja karşı görüş geliştirebilirler; fakat aksi durumlarda mesajı kabul etme eğilimindedirler (Brucks vd., 1988). Bu tür reklamlarda etik ve mevzuat açısından temel prensiplerin çocukların zayıflıklarını istismar edici, onları aldatıcı ve onların zihinsel ve bedensel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek nitelikte olmaması ekseninde şekillendiği görülmektedir.

Reklam etiği ve denetimi açısından bir diğer tartışmalı konu reklamda kadın, erkek ve cinselliğin kullanımı hakkındadır. Bu çalışmalar genellikle kadınlara yüklenen roller üzerine odaklanmaktadır (Ferrante vd., 1988). Birçok programda olduğu gibi reklamlarda da geleneksel olarak kadın ve erkeklere klişe seks rollerinin yüklendiği söylenebilir. Ayrıca reklamların, kendilerine sosyal hayatta daha edilgen bir kimlik yüklediği kadınların statüsünü erkeklerinkine göre daha düşük gösterdiği ve bu durumun izleyicilerin cinsel değerlerini de aynı yönde etkilediği söylenebilir (Lovdal, 1989). Buna göre izleyiciler reklamda gördüklerini kendi hayatlarına transfer ederler. Birçok araştırma reklamda erkeğin tersine kadının genç, evli ya da evlenmeye eğilimli ve işsiz olarak gösterildiğini saptamıştır (Furnham & Bitar, 1993; Schneider & Schneider, 1979). Bu konuyla ilgili tartışma ve araştırmalar özellikle feminist görüşlerin çabalarıyla canlı tutulmaktadır. Etik değerler ve denetim açısından bakıldığında insanlara toplumsal cinsiyet kalıplarının dayatılmaması ve cinsellikle hiçbir ilgisi olmayan ürünlerin reklamlarında cinsel çekiciliklerin kullanılmaması gerektiği söylenebilir.

Konuyla ilgili diğer tartışmalar ise ayrımcılık, sağlığa zararlı ürünler ve ilaç ve tedavi hizmetlerinin reklamları gibi konuların etrafında şekillenmektedir. Reklamda sosyal ayrımcılık yasaktır. Ayrımcılığın etik açıdan da sakıncalı bir yaklaşım olduğu çok açıktır. Diğer konular ekseninde ise karşıt görüşlerin daha sık dillendirildiği görülmektedir. Örneğin, sigara reklamlarıyla ilgili pek çok ülkede katı kısıtlamalar uygulanması yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir. Alkol reklamları için de benzer bir durum olsa da alkol reklamlarının hala serbest olduğu bazı ülkeler (ABD, Almanya, İngiltere, Hollanda vs.) bulunmaktadır. Bu ülkelerde birtakım sınırlar dahilinde (alkollü araç kullanımının özendirilmemesi, çocukların hedef kitle olarak seçilmemesi vb.) alkol reklamlarının yayınlanması serbesttir. Benzer durum ilaç ve tedavi hizmetleri için de söz konusudur. İlaç ve tedavi hizmetleriyle ilgili bazı ülkeler (ABD, Yeni Zelanda vs.) dışında AB ve Türkiye'nin de dahil olduğu pek çok ülkede yasaklar veya ciddi kısıtlamalar bulunmaktadır. Türkiye ve birçok ülkede bu tür ürünler sadece doktor ve eczacılara yönelik mecralarda tanıtılabilirler (Sözen, 2009, s. 33-36). Böylece insanların bilinçsiz bir şekilde ilaç kullanmasının ve ihtiyaç duymadıkları tedavi hizmetlerini almalarının önüne geçilmek istenmektedir.

Çalışmada 2004-2009 yılları arasında Türkiye'de 195 adet televizyon reklamının Reklam Kurulu tarafından incelemeye alındığı tespit edilmiştir (örtülü reklamlar yani ürün yerleştirme reklamları değerlendirmeye alınmamıştır). Bu reklamların sadece 16'sı dönüşümsel mesaj stratejisine, geri kalan 179 reklam ise bilgisel mesaj stratejisine dayanmaktadır.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı Türkiye'de yasaklanmış olan televizyon reklamlarının izleyiciler açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

- İzleyicilerin yasaklı reklamlar için beğeni düzeyleri nasıldır?
- İzleyicilerin yasaklı reklamları etik açıdan değerlendirmeleri nasıldır?
- İzleyicilerin yasaklı reklamları etik açıdan değerlendirmeleri yaşadıkları coğrafi bölgelere göre değişkenlik gösterir mi?
- İzleyicilerin yasaklı reklamları etik açıdan değerlendirmeleri demografik verilere göre (yaş, cinsiyet, eğitim) değişkenlik gösterir mi?
- İzleyicilerin örtülü reklam ve ürün yerleştirme uygulamalarına yönelik değerlendirmeleri nasıldır?

1.3. Önem

Reklam uygulamaları ve alanı 20. yüzyıldan itibaren hızla önem kazanmıştır. 1950'lerden itibaren konuyla ilgili etik tartışmaların ortaya çıktığı ve zamanla arttığı görülmektedir. Bu şekilde önem kazanan ve insanların hayatının hemen her alanını kuşatan reklam etiği ve reklam denetimi konularını kavramak oldukça önemlidir.

Dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de kamu otoritesi tarafından baz alınan ortalama (makul) tüketici kıstası göz önüne alındığında, tüketicilerin Kurul tarafından cezalandırılan reklamlara karşı değerlendirmelerini ortaya koymak gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanılamadığını belirtmek gerekir. Bu çalışmayla etik ilkeler ve denetim açılarından çok tartışılan bir konu olan örtülü reklam konusu da ele alınmaktadır.

Reklam denetimiyle ilgili ABD, AB ve Türkiye arasında sürekli ve tek yönlü bir etkinin yaşandığını belirtmek gerekir. Bu etki ABD'den AB'ye ve oradan da Türkiye'ye doğrudur. Başka bir ifadeyle, pek çok konuda olduğu gibi reklam mevzuatı konusunda da ABD'nin diğer ülkeler tarafından örnek alındığı görülmektedir. Bu açıdan çalışma, reklam etiği ve denetimiyle ilgili dünyadaki gelişmeleri daha doğru okumak ve gelişmelere katkıda bulunabilmek açısından önem arz etmektedir. Son olarak çalışmanın Türkiye'deki reklam etiği ve denetimi anlayışlarının daha doğru bir zemine oturmasına ve reklam etiği ve denetimi alanlarında çalışanlara katkı sağlaması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

1.4. Varsayımlar

Çalışmanın varsayımları:

- "Ortalama tüketici kıstası" reklam denetimi için olduğu kadar reklam etiği için de önemlidir.
- Reklam etiği ve denetimiyle ilgili her insanın farklı değerlendirmesi vardır.
- Dönüşümsel reklamlarla ilgili etik değerlendirmeler ve mevzuat hükümleri, bilgisel reklamlara göre tartışmaya daha açıktır.

Şeklinde sıralanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Çalışma Türkiye'de 2004-2009 yılları arasında yayını durdurulan televizyon reklamlarıyla sınırlıdır.
- Yasaklanan bütün televizyon reklamlarının incelenmesinin zorluğu nedeniyle Türkiye'de yasaklanmış olan dönüşümsel reklamlarla sınırlıdır.
- Vodafone (Dansöz), Coca Cola (Gülümse) ve TEB (Doktorlar) reklamlarıyla sınırlıdır.

Her sosyal çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın doğasında da insan öğesi bulunduğundan, sosyal bilimler alanındaki insanla ilgili tüm sınırlılıklar bu çalışma için de geçerlidir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması ile süre ve olanaklar yer almaktadır.

2.1. Araştırma modeli

Bu nicel bir araştırmadır. Veri toplama yöntemi ankettir. Anketin ilk kısımlarında yasaklı reklamların izleyicilerce nasıl değerlendirildiği tespit edilmeye çalışılmaktadır. Anketteki son sorular ise Türk reklam mevzuatında yasak olan örtülü reklam ve ürün yerleştirme kavramlarının izleyiciler açısından nasıl değerlendirildiğiyle ilgilidir.

2.2. Evren ve örneklem

Araştırma evreni Türkiye'deki televizyon reklamı izleyicileridir. Bu evren içinden Türkiye İstatistik Kurumu'nun eğitim ve yaş parametreleri dikkate alınarak üç hafta boyunca en üst seviyede katılımcıya erişilmeye çalışılmıştır. Bu sürenin sonunda ulaşılan 352 katılımcının anket sorularını yanıtlaması sağlanmıştır.

Örneklem, reklam mevzuatındaki ortalama tüketici kıstasını en iyi temsil edecek şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Kullanılan örneklem yöntemi amaçlı örneklemdir. Bu yöntemde araştırmacı kimlerin seçileceğine kendi karar vererek araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2001, s. 102). Bu bağlamda Türkiye'deki 7 coğrafi bölge ve bu bölgeleri temsil etmesi için seçilen iller aşağıdaki gibidir:

- Akdeniz Bölgesi: Antalya, Mersin,
- Doğu Anadolu Bölgesi: Erzurum, Kars,
- Ege Bölgesi: İzmir, Manisa,
- Güneydoğu Anadolu Bölgesi: Diyarbakır, Gaziantep,
- İç Anadolu Bölgesi: Ankara, Eskişehir,
- Karadeniz Bölgesi: Artvin, Trabzon,
- Marmara Bölgesi: Bursa, Edirne, İstanbul, Sakarya ve Tekirdağ'dır.

Anket katılımcılarının sayılarının mümkün olduğunca nüfus oranlarıyla uyumlu olmasına çalışılmıştır. Araştırmanın ön test aşamasında araştırmacı okuma yazma bilmeyen ve herhangi bir okuldan mezun olmayan 10 kişiye yasaklı televizyon reklamlarını izletmiş ve anket sorularını yöneltmiştir. Katılımcılardan güçlükle cevap alınabilmesi ve birçok katılımcıdan hiç cevap alınamaması sebebiyle örnekleme, en azından bir ilköğretim programından mezun olmayan insanların dahil edilmediğini belirtmek gerekir. Ankete mümkün olduğunca farklı eğitim (ilkokul, ortaokul, lise dengi okul ve üniversite mezunu), cinsiyet, yaş ve meslek gruplarından (bakkal, işletmeci, işçi, memur, öğrenci, reklamcı, doktor, öğretmen, avukat vs.) kişiler olmasına ve böylece örneklemin nüfusu en iyi şekilde temsil etmesini sağlamaya çalışılmıştır.

Ankete katılanlar Türkiye'de yaşayan, 18 ve üzeri yaşlarda olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarıdır. Anket daha güvenilir sonuçlar elde etmek ve katılımcıların talep etmesi durumunda gerekli açıklamaları yapabilmek adına araştırma asistanlarının (10 kişi) da yardımıyla yüz yüze yapılmıştır. 2004-2009 yıllarında Reklam Kurulu tarafından yasaklandığı tespit edilen 16 adet dönüşümsel televizyon reklamı arasından rassal metotla elde edilen 3 adet reklam katılımcılara sırayla izletilip etik ölçeğine dayalı anket

soruları yöneltilmiştir. Bu soruları araştırma sürecinde öne çıkan örtülü reklam ve ürün yerleştirmeyle ilgili olan sorular takip etmektedir.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verileri anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara demografik özellikleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcılara yasaklanan televizyon reklamlarını beğenip beğenmedikleriyle ve etik ölçeğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu bölümün son sorusu 3 reklam için Kurul kararlarından alınan yasaklama gerekçelerinde geçen ifadelerin soru haline getirilmesiyle oluşturulmuştur. Anketin son bölümünde katılımcıların örtülü reklam ve ürün yerleştirme ile ilgili değerlendirmelerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Anket formu 34 adet alt sorusu olan 10 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan Çok Boyutlu Etik Ölçeği (Multidimensional Ethics Scale) Reidenbach ve Robin tarafından geliştirilen ve başta pazarlama olmak üzere işletme disiplininin birçok alanında yaygın şekilde kullanılan bir ölçektir. Ölçeğin parametreleri şu şekildedir (Reidenbach & Robin, 1990, s. 643):

- Yasallık
- Aldatıcılık
- Ahlakilik
- Ailevi değerler
- Gelenek
- Kültür
- Gereksiz şiddet/tehdit

Bu parametrelerin tamamı her bir reklam için kullanılmıştır. Bu parametrelere ek olarak ankete, reklam çalışmalarında yaygın şekilde ihtiyaç duyulan bir veri olması açısından beğeniyle ilgili bir soru eklenmiştir. Bununla birlikte etik ölçeğinin sınırlarından kaynaklanabilecek herhangi bir veri eksikliğine mahal vermemek ve daha doğru sonuçlara varabilmek adına söz konusu reklamların her biri için Kurul kararını sorgulayan bir etik-denetim sorusu oluşturulmuştur. Söz konusu reklamların Kurul tarafından yasaklanma gerekçeleriyle birlikte yayınlanan karar dosyaları aşağıdaki gibidir (Reklam Kurulu, 2022):

> **2008/39 - Vodafone** Telekomünikasyon A.Ş. tarafından yayımlanan *"Hesabını Bilen Tarife"* adlı kampanyaya ilişkin *"Dansöz"* adlı reklam da okulu bırakmaya ve dansöz olmaya karar vermiş kız karakterine yer verilmesinin, çocukların ve reşit olmayan gençlerin zihinsel, eğitsel, ahlaki ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek bir husus olduğu ve bu durumun ilgili mevzuata uygun olmadığına;
>
> Dolayısıyla söz konusu reklamın, 4077 sayılı Kanun'un 4822 sayılı Kanun'la değişik 16 ncı maddesi hükmüne aykırı olduğuna, reklam veren Vodafone Telekomünikasyon A.Ş. isimli firma hakkında anılan reklamı durdurma cezası verilmesine karar verilmiştir.
>
> **2006/114** - **Coca Cola** Meşrubat Pazarlama ve Danışmanlık Hiz. A.Ş. tarafından 17.02.2006-20.04.2006 tarihleri arasında çeşitli televizyon kanallarında yayımlanan "*Coca Cola*" markalı ürüne ilişkin "*Gülümse*" başlıklı reklamlarda, diş tedavisi gördüğü anlaşılan bir genç kızın dişleriyle meşrubat şişesinin kapağını açmasının, özellikle ortodontik tedavi gören hastalar ve toplumun diğer üyeleri açısından ağız ve diş sağlığına zarar veren yanlış yönlendirmelere sebep olduğu;
>
> Bu durumun, 4077 sayılı Kanun'un 4822 sayılı Kanun'la değişik 16 ncı maddesi hükmüne aykırı olduğuna ve reklam veren Coca Cola Meşrubat Pazarlama ve Danışmanlık Hiz. A.Ş. Şti. hakkında 54.913 YTL idari para cezası ve durdurma cezası verilmesine karar verilmiştir.
>
> **2007/128 - Türk Ekonomi Bankası A.Ş.**'ne ait olur, 16.01-09.02.2007 tarihleri arasında çeşitli televizyon kanallarında yayımlanan "Doktorlar" başlıklı reklamlarda yer verilen, insan sağlığı alanında hizmet veren hekimlerin, hasta başında geçen para konulu söz konusu diyalog ile ticari bir

> reklama alet edilerek rencide edildiği, doktorların ekonomik sorunlarını bazen hasta sağlığından daha çok önemseyebilecekleri imajının verilerek mesleğin saygınlığına zarar verildiği,
>
> Bu durumun, 4077 sayılı Kanun'un 4822 sayılı Kanun'la değişik 16 ncı maddesi hükmüne aykırı olduğuna, reklam veren Türk Ekonomi Bankası A.Ş. hakkında söz konusu reklamları durdurma cezası verilmesine karar verilmiştir.

Yukarıda verilen Kurul kararlarıyla ilgili olarak anket çalışmasındaki etik cetvelinin sonuna eklenen ifadeler ise her bir reklam için sırasıyla şu şekildedir:

- Vodafone reklamında bazı insanları olumsuz yönde etkileyebilecek bir husus vardır.
- Coca Cola reklam insanlarda yanlış yönlendirmelere sebep olabilir.
- TEB reklamında bir meslek grubunun mensupları rencide edilmişlerdir.

İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha olarak da bilinen alfa katsayılarıdır. Alfa değeri olası tüm kombinasyonların sonucu ortaya çıkacak olan ikiye ayırma katsayılarının bir ortalamasını göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2008, s. 117, 182). Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve kabul edilebilir bir değerin en az 0,7 olması arzu edilir. Bu açıdan çalışmada kullanılan reklama uyarlanmış etik ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayıları aşağıdaki şekildedir:

	Cronbach's Alpha	**N of Items**
Etik ölçeği güvenilirlik katsayısı (Coca Cola)	0,701	7
Etik ölçeği güvenilirlik katsayısı (TEB)	0,717	7
Etik ölçeği güvenilirlik katsayısı (Vodafone)	0,750	7

Tablo 1. Etik Ölçeği Güvenilirlik Katsayıları

2.4. Verilerin çözümü ve yorumlanması

Anket verilerinin analizleri için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Verilerin sayısal hale getirilmesinden sonra frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu tablo ve verilerden hareketle çeşitli yorumlar yapılmıştır. Her bir reklam ve gizli reklam için etik ölçeğine göre verilen cevapların demografik değişkenlere ve bölgelere göre farklılıklarını görebilmek için T-Test ve Anova analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde 2004-2009 yıllarında Reklam Kurulu tarafından yasaklanmış olan dönüşümsel televizyon reklamlarının tüketiciler açısından nasıl değerlendirildiği üzerinde durulmaktadır. Bu yıllarda yasaklandığı tespit edilen 16 adet reklam arasından rassal yöntemle 3 adet reklam seçilmiştir. Bu reklamlar ve başlıkları Vodafone-Dansöz, Coca Cola-Gülümse ve TEB-Doktorlar'dır.

Bu bölüme frekans dağılımları, çapraz ilişkiler, T-Testi ve Anova Testi sonuçlarını gösteren tablolar yer almaktadır.

3.1. Frekans dağılımları ve çapraz ilişkiler

Değişkenler	**Seçenekler**	**Sayı**	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	147	%41,8
	Erkek	205	%58,2
Yaş	18-24	84	%23,9
	25-34	176	%50
	35-44	48	%13,6
	45-54	26	%7,4
	55 ve üstü	18	%5,1
Eğitim Durumu	İlkokul	21	%6
	Ortaokul	18	%5,1
	Lise ve Dengi Okul	145	%41,2
	Üniversite	168	%47,7

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Katılımcıların demografik özellikleri yukarıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre erkek katılımcıların kadın katılımcılardan biraz daha fazla olduğunu belirtmek gerekmektedir. Ankete katılanların yaş dağılımlarında ise genç ağırlıklı bir kesim olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacı tarafından özellikle tercih edilmiştir; çünkü bir seçim gençlerin ağırlıkta olduğu Türkiye nüfusunu daha iyi temsil etmektedir. Türkiye'de nüfus artış hızının giderek düştüğü gerçeği de göz önüne alınırsa 25-34 yaş aralığındaki katılımcıların 18-24 yaşındakilere göre daha fazla olması da mantıklı kabul edilebilir. Yaş değerleri arttıkça katılımcı sayısında azalma görülmektedir. Türkiye'nin düşük oranlardaki yaşlı nüfus göz önüne alındığında bu durumun da doğru bir tercih olduğu kabul edilebilir.

Ankete katılanların eğitim durumuyla ilgili oranların Türkiye nüfusunun genel dağılımına çok uygun olmadığı savunulabilir. Bu durum araştırmacının bir tercihinin sonucu değildir. Okuma yazma bilen, ilkokul mezunu ve ortaöğretim mezunu insanlar ankete düşük katılım göstermişlerdir. Katılımcıların ağırlıklı olarak lise ve üniversite (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitimi almış oldukları görülmektedir. Eğitimli katılımcıların ağırlıkta olduğu böyle bir kesimin Türkiye nüfusunu en iyi şekilde temsil edemeyeceği düşünülebilir; ancak eğitim oranlarının giderek arttığı bir ülke olan Türkiye'de bu şekilde örneklem üzerinden elde edilen sonuçların daha uzun vadeli bir geçerliliğe sahip olabileceği gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gerekir.

Seçenekler	**Sayı**	**Yüzde**
Akdeniz Bölgesi (Antalya, Mersin)	39	%11,1
Doğu Anadolu Bölgesi (Erzurum, Kars)	49	13,9
Ege Bölgesi (İzmir, Manisa)	45	12,8
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Diyarbakır, Gaziantep)	34	%9,7
İç Anadolu Bölgesi (Ankara, Eskişehir)	39	%11,1
Karadeniz Bölgesi (Artvin, Trabzon)	37	%10,5
Marmara Bölgesi (Bursa, Edirne, İstanbul, Sakarya, Tekirdağ)	109	%31,0
Toplam	352	%100,0

Tablo 3. Katılımcıların Yaşadıkları Şehir ve Bölgelere Göre Dağılımı

İlk olarak anketin Türkiye nüfusunu temsil edebilmesi için toplam 7 coğrafi bölgeden seçilen illerde yürütüldüğün belirtilmesi gerekir. Anket çalışması için ulaşılan katılımcıların dağılımları ise özellikle farklılaştırılmıştır. Söz gelimi, Marmara Bölgesi en çok nüfusa sahip olduğundan daha fazla il ve katılımcıyla temsil edilmiştir. Bu bölge içinde en fazla katılımcıya ise İstanbul ilinde ulaşılmıştır. Ege Bölgesi için ise Manisa iline göre İzmir ilinden daha fazla katılımcıya ulaşılmıştır. Kısacası, ankete katılanların sayılarının ve coğrafi dağılımlarının Türkiye nüfusunu mümkün olduğunda doğru temsil edebilecek şekilde ele alınmaya çalışıldığı söylenebilir.

Yanıtlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
Önermeler ve Yanıtların Dağılımı	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Vofafone reklamını beğendim.	80	22,7	127	36,1	37	10,5	60	17	48	13,6
Yasaldır/Kanunlara uygundur.	68	19,3	176	50	68	19,3	27	7,7	13	3,7
Haksız ve aldatıcı değildir.	40	11,4	159	45,2	56	15,9	70	19,9	27	7,7
Ahlaki açıdan doğrudur.	27	7,7	90	25,6	81	23	111	31,5	43	12,2
Ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.	21	6	102	29	53	15,1	124	35,2	52	14,8
Geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.	20	5,7	88	25	54	15,3	127	36,1	63	17,9
Kültürüm açısından kabul edilebilirdir.	26	7,4	96	27,3	47	13,4	134	38,1	49	13,9
Gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.	10	2,8	31	8,8	22	6,2	132	37,5	157	44,6
Vodafone reklamında bazı insanları olumsuz yönde etkileyebilecek bir husus vardır.	52	14,8	120	34,1	62	17,6	82	23,3	36	10,2

Tablo 4. Katılımcıların Vodafone Reklamı ile İlgili Önermelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Yukarıdaki tablodan çıkan sonuca göre, katılımcıları %58,8'i Vodafone reklamını beğenmektedir. Bu oran reklamın yüksek bir beğeniyle karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların büyük bir bölümü reklamın aldatıcı olmadığını düşünmektedir. Söz konusu reklamın yasallığı ile ilgili önermeye verilen yanıtlar %69,3 oranında olumludur. Katılımcıların %19,3'ü bu konuda kararsızken geriye kalan %11,4'ü ise bu reklamın yasalara aykırı olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların bu reklama dair etik cetveline ilişkin önermelere verdikleri yanıtlarda ise olumsuz değerlendirmelerin nispeten fazla olduğu görülmektedir. Benzer bir tablo Reklam Kurulu'nun bu reklamı cezalandırma gerekçesiyle ilgili olarak etik cetvelinin sonuna eklenen önerme için de geçerlidir. Başka bir ifadeyle katılımcıların önemli bir bölümü bu reklamın etik olmadığını düşünmektedir. Demografik ve coğrafi değişkenler ile katılımcıların Vodafone reklamı hakkındaki önermelere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Yanıtlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
Önermeler ve Yanıtların Dağılımı	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Coca Cola reklamını beğendim.	134	38,1	132	37,5	36	10,2	39	11,1	11	3,1
Yasaldır/Kanunlara uygundur.	115	32,7	190	54	32	9,1	12	3,4	3	0,9
Haksız ve aldatıcı değildir.	80	22,7	172	48,9	33	9,4	57	16,2	10	2,8
Ahlaki açıdan doğrudur.	84	23,9	203	57,7	28	8	33	9,4	4	1,1
Ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.	83	23,6	221	62,8	20	5,7	20	5,7	8	2,3
Geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.	79	22,4	220	62,5	21	6	23	6,5	9	2,6
Kültürüm açısından kabul edilebilirdir.	81	23	215	61,1	22	6,2	26	7,4	8	2,3
Gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.	7	2	18	5,1	5	1,4	128	36,4	194	55,1
Coca Cola reklamı bazı insanlarda yanlış yönlendirmelere sebep olabilir.	19	5,4	48	13,6	45	12,8	143	40,6	97	27,6

Tablo 5. Katılımcıların Coca Cola Reklamı ile İlgili Önermelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Yukarıdaki tablodan hareketle katılımcıların %75,6'sının Coca Cola reklamını beğendiği görülmektedir. Katılımcıların %86,7'si reklamın yasal/kanunlara uygun olduğunu düşünürken; %71,6'sı reklamın aldatıcı nitelikte olmadığını ifade etmiştir. Bu reklam katılımcıların %81,6'sına göre ahlaki açıdan da doğrudur. Etik cetvelinin diğer sorularına da verilen yanıtlar için de benzer bir tablo ortaya çıkmıştır. Reklam filmini ailevi değerleri açından kabul edilebilir bulanlar %86,4; gelenekleri açısından kabul edilebilir bulanlar %84,9; kültürüm açısından kabul edilebilir diyenler %84,1'dir. Böylece katılımcıların büyük bir bölümünün bu reklamı etik açıdan sakıncasız olarak nitelendirdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılanlar tarafından bu reklamın etik cetveli sorgulamasından yüksek oranda geçer not aldığı söylenebilir. Anketin bu bölümündeki son önerme bir önceki reklam için sunulan önermeyle benzer bir mantıkla oluşturulmuştur. Bu önerme de Reklam Kurulu'nun reklamı cezalandırma gerekçesi örtülü hale getirilerek oluşturulmuştur. "Coca Cola reklamı bazı insanlarda yanlış yönlendirmelere sebep olabilir." önermesine katılımcıların %68,2'si katılmadıklarını (%40,6 Katılmıyorum ve %27,6 Kesinlikle Katılmıyorum) belirterek reklamı mevzuat açısından da sakıncasız bulmuştur.

Anket formunu yanıtlayan pek çok katılımcı araştırmacıya neden özellikle bu reklamlarla ilgili bir çalışma yaptığını sormuştur. Katılımcılara 3 reklam filminin de Reklam Kurulu tarafından yasaklanmış olduğu ve bu nedenle bu örneklerin incelendiği belirtilmiştir. Buna istinaden katılımcıların büyük bir bölümü bu reklamların bazı etik problemler taşıdıklarını ancak bununla birlikte yasaklanacak derecede rahatsız edici ihlaller yapıldığını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu katılımcıların neredeyse tamamı Coca Cola reklamının yasaklanmasını ve yasaklanma gerekçesini "saçma" olarak nitelendirmiştir. Nitekim Coca Cola reklamının etik cetvelinin bütün parametrelerinden büyük oranlarla geçer not aldığı görülmüştür. Son olarak, demografik ve coğrafi değişkenler ile katılımcıların

Coca Cola reklamı hakkındaki önermelere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Yanıtlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
Önermeler ve Yanıtların Dağılımı	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
TEB reklamını beğendim.	44	12,5	100	28,4	56	15,9	94	26,7	58	16,5
Yasaldır/Kanunlara uygundur.	55	15,6	185	52,6	68	19,3	34	9,7	10	2,8
Haksız ve aldatıcı değildir.	43	12,2	143	40,6	67	19	72	20,5	27	7,7
Ahlaki açıdan doğrudur.	37	10,5	127	36,1	71	20,2	90	25,6	27	7,7
Ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.	41	11,6	166	47,2	56	15,9	71	20,2	18	5,1
Geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.	37	10,5	148	42	69	19,6	77	21,9	21	6
Kültürüm açısından kabul edilebilirdir.	38	10,8	147	41,8	53	15,1	92	26,1	22	6,2
Gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.	6	1,7	23	6,5	26	7,4	162	46	135	38,4
TEB reklamında, bir meslek grubunun mensupları rencide edilmiştir.	48	13,6	100	28,4	55	15,6	98	27,8	51	14,5

Tablo 6. Katılımcıların TEB Reklamı ile İlgili Önermelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Yukarıdaki tabloda hareketle TEB reklamını beğenenler ile beğenmeyenlerin oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %68,2'si bu reklamın kanunlara uygun olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık olarak yarısı (%52,8) bu reklamın haksız ve aldatıcı olmadığını düşünmektedir. Vodafone ve Coca Cola reklamlarına benzer şekilde, etik cetvelinin diğer bileşenlerine (ahlak, ailevi değerler, gelenek, kültür) ilişkin yanıtlar açısından da benzer oranlar çıkmıştır. Bu nedenle söz konusu reklama uyarlanan etik cetvelinin bileşenlerinin bundan sonraki reklam etiği çalışmalarında -güvenilirlik ve geçerlilikleri yapılarak- ayrı parametreler yerine "ahlak" ya da "kültür" gibi genel bir kategori şeklinde ele alınması akla yatkın görünmektedir.

Gereksiz şiddetle ilgili önermeye verilen yanıtlar da önceki reklamlara benzer şekilde düşüktür. Bu nedenle, reklam etiği ve denetimi konularında ileride yapılacak çalışmalarda analiz edilecek reklamlarda şiddet unsuru yoksa bu soru devre dışı bırakılabilir. Reklam Kurulu'nun TEB reklamına uyguladığı cezanın gerekçesinden hareketle oluşturulan önermeye ilişkin katılımcıların yanıtlarının neredeyse eşit dağıldığı görülmektedir. "TEB reklamında, bir meslek grubunun mensupları rencide edilmiştir." şeklindeki önermeye katılımcıların %42'si olumlu (%13,6 Katılıyorum ve %28,4 Kesinlikle Katılıyorum) yanıt vermiştir. Buna karşın, katılımcıların %42,3'ünün ise bu önermeye olumsuz (%27,8 Katılmıyorum ve %14,5 Kesinlikle Katılmıyorum) yanıt verdiği görülmektedir. Bu önermeye ilişkin olarak katılımcıların yüzde %15,6'sı da kararsızdır. Özce, Reklam Kurulu'nun uyguladığı bu cezanın ortalama tüketici kıstası dikkate alındığında çok göreceli bir mesele olduğu söylenebilir.

Yanıtlar	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
Önermeler ve Yanıtların Dağılımı	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Bu durumu fark ederim.	130	36,9	169	48	29	8,2	21	6	3	0,9
Bu tür uygulamaları beğenirim.	41	11,6	115	32,7	73	20,7	74	21	49	13,9
Bu durumun reklam amaçlı ticari bir faaliyetin sonucu olduğunu düşünürüm.	116	33	164	46,6	30	8,5	34	9,7	8	2,3
Bu durumun sakıncalı olduğunu düşünürüm.	30	8,5	62	17,6	54	15,3	150	42,6	556	15,9
Bu durum benim için rahatsız edicidir.	41	11,6	71	20,2	54	15,3	125	35,5	61	17,3
Bu durumu onaylarım.	41	11,6	116	33	79	22,4	71	20,2	45	12,8
Gizli/örtülü reklam veya ürün yerleştirme adı verilen bu tür uygulamaların Türkiye'de de yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum.	54	15,3	96	27,3	75	21,3	73	20,7	54	15,3

Tablo 7. Katılımcıların Örtülü Reklam ve Ürün Yerleştirme ile İlgili Önermelere Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Çalışma sürecinde yaşanan yoğun tartışmalar nedeniyle öne çıktığı gözlemlenen gizli reklam konusuyla ilgili önermelere katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 7.'de görülmektedir. Katılımcıların %84,9'u bu tür reklam uygulamalarını fark ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda reklam dünyasında ürün yerleştirme olarak adlandırılan ve tüketicilerce kolaylıkla fark edilebilen bu uygulamaların mevzuatta gizli reklam şeklinde etiketlenmesi doğru değildir.

Mevzuatta gizli reklam şeklinde isimlendirilen ürün yerleştirme uygulamalarının beğenilme düzeyiyle ilgili olarak katılımcıların çoğunluğu (%44,3) olumlu yönde görüş bildirmiştir. Ayrıca yapılan T-Testi sonuçlarına göre kadınların ürün yerleştirme uygulamalarını beğeni düzeyleri (P değeri ,030) erkeklere göre daha yüksektir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%89,6) bu tür uygulamaların ticari bir iletişim faaliyetinin sonucu olduğunu fark ettiğini belirtmektedir. Bu durumda Türk reklam mevzuatında "gizli reklam" olarak ifade edilen uygulamaların herhangi bir gizlilik arz etmediği, bilakis bu tür uygulamaların nasıl ve ne amaçla yapıldığının ortalama tüketiciler tarafından bilindiği söylenebilir. Katılımcıların sadece %26,1'i bu tür uygulamaları sakıncalı bulurken %58,5'i bu tür uygulamaların yapılmasında bir sakınca görmemektedir. Bu tür uygulamaların rahatsız ediciliğiyle ilgili önermeye karşı da benzer yanıtlar alınmıştır. Bu bağlamda konuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalarda bu önermelerden sadece birinin kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca, birbiriyle paralellik taşıyan iki önermeye verilen yanıtların da paralellik taşıması, çalışmanın ve katılımcıların güvenilirliğini arttırıcı bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların çoğunluğu reklam literatüründe ve pratiğinde ürün yerleştirme şeklinde adlandırılan bu uygulamaların yapılmasını onaylamaktadır. Katılımcıların %42,6'sı bu tür uygulamaların Türkiye'de de yaygınlaşması gerektiğini düşünürken, %36'sı ise bu tür uygulamaların Türkiye'de yaygınlaşmasını istememektedir. Yüz yüze yapılan anketlerden gözlemlendiği kadarıyla katılımcıların bu tür

uygulamalara karşı çıkmalarında en çok öne çıkan gerekçe ortaya çıkması muhtemel reklam kirliliğidir. Nitekim ürün yerleştirme kavramının Türk reklam mevzuatına 2011 yılında girmesiyle birlikte bu tür kirliliklerin yaşandığı görülmüştür. Özellikle yerli sinema filmleri ve yerli dizi filmlerde izleyiciler sık sık ve uzun süren ürün yerleştirme uygulamalarına maruz bırakılmıştır. Bu nedenle reklam mevzuatını düzenleyenlerin konuyla ilgili özellikle üç noktaya dikkat etmeleri gerektiği görülmektedir. Birincisi, reklam uzmanları tarafından kullanılmayan gizli reklam kavramının -ki mevzuatın değişik hükümlerinde düzenleyicilerin reklam alanındaki güncel gelişmeleri takip ettiği vurgulanmaktadır- mevzuattan da kaldırılması gerekmektedir. Çalışmanın önceki bölümlerinde de bahsedildiği gibi ortalama tüketici tarafından ticari iletişim amacıyla yapıldığı açıkça anlaşılmasına rağmen bir ürün yerleştirme uygulaması öncesinde "bu bir reklamdır" anlamına gelecek bir açıklama yapılmıyorsa bu onu "gizli reklam" değil "haksız reklam" veya "kaçak reklam" yapar. Böylece vergi kaçırmak suretiyle kamuyu zarara uğratan bu reklam verenlere karşı yetkili mercilerin gerekli işlemleri yapmaya devam etmesi gerektiği çok açıktır. İkinci olarak, ABD ve AB ülkeleri mevzuatlarında olduğu gibi ürün yerleştirme uygulamalarıyla ilgili sağlığa zararlı ürünler, çocukları hedefleyen ürünler gibi spesifik konu başlıklarında gerekli düzenlemeler yapılmalı ve bu tür uygulamalar için reklamcıların kullanabilecekleri süreler kesin bir şekilde açıklığa kavuşturulmalıdır. Son olarak, reklam olduğu açık bir şekilde belirtilmiş olsa dahi hiçbir ürün yerleştirme uygulamasının tüketicileri aldatıcı nitelikte olmaması gerektiği söylenebilir. Zira aldatıcı reklamlar hem hukuki hem de etik ilkeler açısından dünya genelinde sakıncalı kabul edilmektedir. Adil rekabetin ve tüketicinin korunması için yürürlükte bulunan mevzuatın böylelikle daha sağlıklı olacağı söylenebilir.

3.2. Demografik ve coğrafi değişkenlere göre fark testleri

Cinsiyet ile Vodafone reklamını değerlendirme arasındaki T-Testi sonuçlarına göre bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Coca Cola reklamı için de ortaya benzer sonuçların çıktığı görülmüştür. Demografik ve coğrafi değişkenlerden cinsiyet dışında ($p<0,05$ olduğundan), katılımcıların TEB reklamı hakkındaki önermelere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Önermeyle ilgili durum	Cinsiyet Dağılımı	N	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	P Değeri
TEB reklamını beğenme durumu	Kadın	147	3,0340	,90973	,195	,845
	Erkek	205	3,0146	,92608		
TEB reklamının yasallığı durumu	Kadın	147	2,4626	,66489	,307	,759
	Erkek	205	2,4390	,74257		
TEB reklamının haksız ya da aldatıcı olma durumu	Kadın	147	2,7959	,85959	,789	,430
	Erkek	205	2,7220	,87209		
TEB reklamının ahlaki onaylanma durumu	Kadın	147	3,0816	,86413	3,943	,000*
	Erkek	205	2,7122	,86891		
TEB reklamının aile değerleri açısından kabul edilebilirlik durumu	Kadın	147	2,7211	,85834	1,047	,296
	Erkek	205	2,6244	,85198		
TEB reklamının gelenekler açısından kabul edilebilirlik durumu.	Kadın	147	2,7891	,85393	,667	,505
	Erkek	205	2,7268	,87083		
	Kadın	147	2,8367	,88396	,779	,436

TEB reklamının kültürel açıdan kabul edilebilirlik durumu	Erkek	205	2,7610	,91096		
TEB reklamının gereksiz şiddet/tehdit içerme durumu.	Kadın	147	3,7687	,56214	,045	,964
	Erkek	205	3,7659	,59722		
TEB reklamında, bir meslek grubunun rencide edilme durumu	Kadın	147	3,0068	,90279	-,422	,673
	Erkek	205	3,0488	,93282		

* p<0,05

Tablo 8. Cinsiyete Göre TEB Reklamının Değerlendirilmesi Arasındaki T-Testi Sonuçları

Cinsiyetlerine göre katılımcıların verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında TEB reklamı hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadınların ortalama puanı erkeklere göre anlamlı bir fark yaratacak şekilde daha yüksektir. Başka bir ifadeyle kadınlar erkeklere göre TEB reklamını ahlaki açıdan daha fazla onaylamaktadır. Diğer önermelere verilen yanıtlar ile katılımcıların cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Cinsiyetlere göre yapılan karşılaştırmada örtülü reklamları beğenme konusuyla ilgili görüşler arasında da anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. Buna göre kadınların ortalama puanı erkeklere göre anlamlı bir fark yaratacak şekilde yüksektir. Başka bir ifadeyle erkeklere oranla kadınların örtülü reklamları daha çok beğendikleri görülmüştür. Diğer önermelerde ise p>0,05 olduğu için cinsiyet açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur.

3.2. Anova testi

Anova testi sadece gruplar arasında farklılıkların olup olmadığı konusunda bilgi sağlamaktadır. Ancak gruplar arasında farklılık olması durumunda Anova testi farklılığın kaynağı hakkında bir şey söylememektedir. Bu durumda One-Way Anova testinin yapılması gerekmektedir. Bu test için One-Way Anova testinin ayarları içindeki Scheffe testi seçilir. Ancak Scheffe testi sadece gruplar arasında fark olduğu durumlarda oluşturulmaktadır (F>0,05) (Altunışık vd., 2007, s. 333). Bu bilgilerden hareketle yaş değişkeniyle ilgili yapılan Anova testinde önermelerin hiçbirinde anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Bunun dışında aşağıdaki bölümde bütün analizleri tek tek sıralamak yerine anlamlı ilişkilerin ortaya çıktığı analizlerin öne çıkanlarına yer verilmektedir.

Demografik değişkenlerden bir diğeri olan eğitimle ilgili yapılan Anova testinde "Vodafone reklamı yasaldır/kanunlara uygundur, Ahlaki açıdan doğrudur, gereksiz şiddet/tehdit içermektedir" önermeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bahsi geçen değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelendiğinde; Vodafone reklamının yasallığı (F=5,638 p<0,05), Vodafone reklamının ahlakiliği (F=3,923 p<0,05) ve Vodafone reklamının şiddet içerip içermediği (F=3,886 p<0,05) önermelerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Diğer önermeler ile eğitim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Coca Cola reklamı için eğitim değişkeni ile ölçeğin değişkenleri arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu reklamın aile değerleri açısından kabul edilebilirliği, gelenekler açısından kabul edilebilirliği ve gereksiz şiddet içerip içermeme önermeleri arasında anlamlı farklar görülmüştür. Bahsi geçen değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelendiğinde; Coca Cola reklamının aile değerleri açısından kabul edilebilirliği (F=8,501 p<0,05), reklamın gelenekler açısından kabul edilebilirliği (F=3,675 p<0,05) ve reklamın şiddet içerip içermediği (F=7,816 p<0,05) önermelerine verilen

yanıtlarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Diğer önermeler ile katılımcıların eğitim düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

Eğitim değişkeni ile TEB reklamının ahlaki onaylanma önermesi (F=5,377 p<0,05) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Eğitim düzeyi yüksek olan üniversite mezunu katılımcıların %41,7'si bu reklamı ahlaki açıdan onaylamamıştır. Eğitim düzeyi nispeten düşük olan ilkokul-ortaokul mezunları %51,3; lise mezunları ise %53,8 gibi yüksek sayılabilecek oranlarla TEB reklamını ahlaki açıdan onaylamaktadır. Bu bağlamda, eğitim düzeyi yüksek katılımcıların kendilerini reklamdaki ana karakter olan doktorlar ile özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Eğitim değişkeni ile örtülü reklamları fark etme durumu, bu uygulamaları beğenme, bunları ticari bir faaliyetin çıktısı olarak düşünme, bunları onaylama durumu ve örtülü reklamların yaygınlaştırılması gerektiğini düşünme -çünkü tüketici açısından da örtülü reklamların esasında ürün yerleştirme olarak algılandığı anlaşılmaktadır- önermeleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bahsi geçen değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelendiğinde; örtülü reklamları fark etme durumu (F=3,507 p<0,05), bu reklamları beğenme durumu (F=4,621 p<0,05), bunların ticari birer faaliyet olduğunu düşünme (F=6,035 p<0,05), bunları onaylama durumu (f=4,624 p<0,05) ve örtülü reklamların (ürün yerleştirme anlamında) yaygınlaştırılması gerektiğini düşünme (F=7,287 p<0,05) önermelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Eğitim ile diğer önermeler arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Anova testinde son değerlendirmeler ise coğrafi bölgelerle ilintilidir. Bu değişkene dair etik ölçeği ile Vodafone reklamı arasında yapılan analizde reklamın ahlaki değerlendirilmesi, gelenekler, aile değerleri, kültürel açıdan kabul edilebilirliği ve reklamın şiddet içerip içermediği önermeleri arasında anlamlı farklar görülmüştür. Bu reklamın ahlaki açıdan değerlendirilmesi konusunda Akdeniz Bölgesi'ndeki katılımcılar arasında eşit bir dağılım söz konusudur. Kararsızların bütün bölgelerde fazla oranlarda olduğu görülen Vodafone reklamı için bu oran Akdeniz Bölgesi'nde %28,2'dir. Reklamın ahlaki açıdan doğru olduğunu ve doğru olmadığını düşünen katılımcıların oranları bu bölgede eşittir (%35,9).

Vodafone reklamı Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin haricindeki tüm bölgelerde ahlaki açıdan daha fazla katılımcı tarafından yanlış bulunmuştur. Reklamın ahlaki açıdan doğru bulunmadığı bölgeler arasında ise Marmara (%49,5) ve Doğu Anadolu Bölgesi (%57,1) öne çıkmaktadır. Öte yandan, Vodafone reklamı Ege Bölgesi'nde %53,3 ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %44,1 gibi nispeten yüksek oranlarda katılımcı tarafından ahlaki açıdan doğru bulunmuştur.

Vodafone reklamı için Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki katılımcıların ahlaki değerlendirmesinin Doğu Anadolu, Karadeniz ve İç Anadolu Bölgesi gibi yerlerden hangi sebeplerle farklılaştığı tartışılabilir. Olasılıkla, bu bölgede yaşayan insanlar arasında en azından Vodafone reklamı için hoşgörülü bir bakış açısı hakimdir. Kültürel olarak birbirine yakın insanların ağırlıkta olduğu Akdeniz ve Ege bölgeleri ise bu reklamın ahlaki açıdan değerlendirme anlamında birbirine benzemekle birlikte diğer bölgelerden farklılaşmaktadır. Bu reklamın ahlaki açıdan değerlendirilmesi bağlamında özellikle Ege ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nde yaşayan katılımcıların verdikleri cevaplar konuyla ilgili çarpıcı bir gerçeği ortaya koymaktadır. Türkiye'de homojen bir ahlak anlayışı yoktur. Daha spesifik bir ifadeyle, başta siyasi otoriteler olmak üzere bürokrasinin çeşitli kademeleri tarafından sıklıkla dillendirilen ve Türk kanunlarında sıklıkla bahsi geçen "Türk ahlak yapısı" ya da "Türk aile yapısı" şeklinde tarif edilen soyut değerlerin, insanların yaşadıkları bölgelere göre hatta kişiden kişiye göre farklılaşabileceği savunulabilir.

Coğrafi bölge değişkeni ile etik ölçeğinin TEB reklamı için uygulanan bölümüne bakıldığında, reklamın aile değerleri ve gelenekler açısından kabul edilebilirliği önermeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bahsi geçen değişkenler arasındaki anlamlı farklar incelendiğine; TEB reklamının aile değerleri açısından kabul edilebilirliği (F=2,129 p<0,05) ve TEB reklamının gelenekler açısından kabul edilebilirliği (F=2,737 p<0,05) önermelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Coğrafi bölge ile diğer önermeler arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Son olarak, coğrafi bölge ile örtülü reklamlar arasındaki ilişkileri görmek için de Anova analizine başvurulmuştur. Coğrafi bölge değişkeni ile örtülü reklamların değerlendirilmesine dair; örtülü reklamları fark etme durumu, bu uygulamaları beğenme durumu ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiğini düşünme önermeleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bahsedilen değişkenler arasındaki anlamlı farklara bakıldığında; örtülü reklamları fark etme durumu (F=3,280 p<0,05), örtülü reklamları beğenme durumu (F=2,405 p<0,05) ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiğini düşünme (F=3,250 p<0,05) ile ilgili önermelere verilen yanıtlarda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Diğer önermeler ile coğrafi bölge ve diğer demografik değişkenler arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

4. Sonuç ve öneriler

Reklam mevzuatıyla ilgili olarak farklı ülkelerde farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır. AB uyum süreciyle bağlantılı olarak Türkiye'deki reklam mevzuatının AB ülkelerinin mevzuatlarıyla uyumlu hale getirildiği bir süreç yaşandığı görülmektedir. AB'nin ise reklam mevzuatı açısından dünya reklam literatürüne ve pratiklerine yön veren ABD'yi takip ettiği söylenebilir. AB ile ABD arasındaki ekonomik mücadele de bu süreçte bir katalizör işlevi görmektedir.

Reklam etiği açısından ise etik kavramının doğası gereği daha evrensel normların varlığı söz konusudur. Reklam etiği ilkeleri açısından aldatıcılık-yanıltıcılık meselesinde dünya genelinde ortak bir görüşün varlığından söz edilebilir. Bu tür reklamlar hem mevzuat hükümlerine hem de etik ilkelere aykırıdır. Mesele genellikle reklamdaki somut vaatlerle ilintilidir. Başka bir deyişle, reklamda sunulan somut bilgi ve vaatlerin ispatlanabilir olması beklenir. Reklam Kurul'u bu gibi mesajların ispatlanabilirliğini gerektiğinde reklam verenden talep etmektedir. Ayrıca Kurul, spesifik uzmanlık gerektiren alanlarda faaliyet gösteren kuruluşların reklamlarıyla ilgili inceleme dosyalarını ilgili uzman kurullarına danışarak karara bağlayabilmektedir.

Türkiye'de mevzuat hükümlerine ve etik ilkelere aykırılık teşkil eden bazı reklamlar kamuoyunda tartışılsa da bu tür reklamlardan rasyonel çekiciliğe dayalı olanların yetkili mercilerce cezalandırılmasının ilave bir tartışmaya sebep olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada da incelenen dönüşümsel reklamların ise tartışmaya açık bir doğasının olduğu görülmektedir. Türkiye'de hukuki ve etik açılardan tartışmalara neden olan reklamlara bakıldığında, ilk olarak bu tartışmaların ülkeye has mevzuat hükümlerinden ve çok başlı denetim sisteminden kaynaklandığı görülmektedir. Tartışmaların ikinci nedeni ise yoruma açık doğasından kaynaklı olarak cezai müeyyide uygulanan dönüşümsel reklamlar olarak gösterilebilir. Son olarak, reklamcılık sektöründe çalışan uzmanların reklam mevzuatı ve etik ilkeler hakkında yeterince bilgi veya duyarlılık sahibi olmamalarının da bu tartışmaların ortaya çıkmasına neden olduğu savunulabilir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak Reklam Kurulu tarafından cezai müeyyide uygulanan dönüşümsel reklamlarla ilgili kararların tartışmaya açık olduğu görülmektedir. Zira bu çalışmada

incelenen 3 reklam filminin Kurul tarafından yasaklanmasının tartışmaya açık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle Reklam Kurulu tarafından yasaklanmış olan Vodafone ve TEB reklamlarının katılımcıların görüşleri dikkate alındığında tartışmaya açık olduğu söylenebilir. Kurul'un yasaklamış olduğu Coca Cola reklamı ise katılımcıların büyük bir bölümüne göre, etik ilkeler ve yasalar açısından sakıncalı değildir.

Etik ilkeler ve mevzuat açısından örtülü reklamlarda da karışık bir durum söz konusudur. Özellikle ABD kaynaklı ürün yerleştirme örneklerinin (sinema filmlerinde, dizi filmlerde, yarışmalarda, talk şovlarda, şarkı sözlerinde vb.) giderek yaygınlaşmasının da etkisiyle dünya genelindeki pek çok pazarda Amerikan markalarının hakim konumlarda olduğu görülmektedir. Daha adil kanunlar tesis etmeye çalışan ve rekabette daha güçlü olmak isteyen AB ülkelerinin, reklam mevzuatlarına ürün yerleştirme kavramını da aldıkları görülmektedir. Böylelikle, Avrupa menşeli markalar ürün yerleştirme uygulamalarını daha sık kullanmaya başlamıştır. Bu açılardan 2011 yılında Türkiye'deki reklam mevzuatına da ürün yerleştirme kavramının girmesi önem arz etmektedir. Fakat mevzuattaki çok başlılık ve mevzuatta hala yerini koruyan gizli/örtülü reklam kavramı bu çalışmada da değinildiği gibi çeşitli tartışmalara neden olmaktadır. Kanımızca, ABD'de olduğu gibi reklam denetimiyle ilgili kamu otoritesini ve özdenetimi temsil eden sadece birer kurumun yetkilendirilmesiyle bu tartışmalar azalabilir. Ayrıca ürün yerleştirme uygulamalarının süre, sıklık, hedef kamu grubu vs. açılarından sınırlarının daha net bir şekilde çizilmesi gerekmektedir. Böylelikle olası reklam kirliliklerinin bir nebze de olsa önüne geçilebilir. Bu yaklaşım tüketicinin ve adil rekabetin korunmasına katkı sağlamakla birlikte reklamcılık sektörünün saygınlığını arttırmak açısından da faydalı olabilir.

Reklamla ilgili olarak kısaca üç farklı denetim organının varlığından söz edilebilir. Bunlar idari denetim (Reklam Kurulu), Özdenetim (Reklam Özdenetim Kurulu) ve adli denetim (özel hukuk davaları) şeklinde sıralanmaktadır. Adli denetimin genellikle haksız rekabetle ilgili olduğu ve iki firma arasındaki çekişmeden kaynaklandığı görülmektedir. Ek olarak Reklam Kurulu kararlarından memnun olmayan taraflar da adli dava yolunu seçebilmektedir. Ancak adli dava kararlarının genellikle Reklam Kurulu'nun kararlarıyla paralellik taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı kuruluşların "adının kötüye çıkması" endişesiyle ve maliyetlerinden ötürü bu yola başvurmaktan imtina ettiği savunulabilir. Özdenetim ise genellikle RÖK'ün resen harekete geçmesiyle veya üye taraflardan birinin (reklam veren, reklam ajansı ve medya kuruluşu) talebiyle başlamaktadır. Yasal bir yaptırımı olmayan RÖK kararları, üyelerin gönüllüğüne ve karşılıklı sorumluluk ilkesine dayanmaktadır. Bahsi geçen denetim mercilerinin üçü de bir reklam kampanyasını incelemeye alabilmekte ve her biri birbirinden farklı kararlar verebilmektedir. Olası denetim karmaşalarını önlemek adına bu organlar arasında koordinasyonu ya da yetki paylaşımını sağlayacak bir anlayış tesis edilebilir.

Bu araştırmada Türkiye'de reklamın denetimiyle ilgili çok sayıda mercii ve mevzuat başlığının olduğu görülmüştür. Bu durum öncelikle yetki karmaşasına sebep olmaktadır. Ayrıca konunun taraflarının kuralları özümsemesi de zorlaşmaktadır. Sonuç olarak Reklam Kurulu ve RTÜK gibi merciler kamuoyunca "sansürcü" olarak etiketlenebilmektedir. Reklam Kurulu'nun aldatıcı reklamlarla ilgili aldığı kararların takdire değer olduğu söylenebilir. Öte yandan, Kurul'un ayda bir kez toplanması önemli ihlallerinin zamanında önlenmesini engellemektedir. Örneğin, aldatıcı reklamlar başta olmak üzere dini ve milli değerleri istismar eden pek çok reklam haftalarca yayınlanıp kampanya dönemleri bittikten sonra cezalandırılmaktadır. Kurul'un buna benzer ihlalleri etkin bir şekilde önlemek adına toplantı sıklığını arttırması gerekmektedir. Ayrıca 19 üyeden oluşan Kurul'un yapısına bakıldığında sadece 2 üyenin (bu alanda uzman bir öğretim üyesi ve reklamcılar derneklerinin seçmiş olduğu bir üye) reklam alanında uzman olduğu görülmektedir. Reklamlar hakkında yaptırım kararı alan bir yapının unsurları

arasında reklam alanından uzmanlara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Böylece Kurul'un daha doğru ve adil kararlar vereceği savunulabilir. Ek olarak Kurul'da yer alan konuyla ilgili uzmanların sayıca arttırılması, Reklam Kurulu Yönetmeliği Madde 7 (4)'te (2022) belirtilen "Kurul, ticari reklamlarda uyulması gereken ilkeleri belirlerken ve haksız ticari uygulamalara karşı tüketiciyi korumaya yönelik düzenlemeleri yaparken; ülke koşullarının yanı sıra evrensel kabul görmüş tanım ve kurallar ile gelişmeleri de dikkate alır." ifadesinin gerçekleştirilebilmesini daha olanaklı kılabilir.

Özce, dönüşümsel reklamlar için Kurul'un daha esnek bir yaklaşım sergilemesi gerektiği görülmektedir. Zira yoruma açık konularda özellikle cezalandırma yönünde kesin hükümlere varmak doğru değildir. Reklam Kurulu'nun ürün yerleştirme ve dönüşümsel reklamlarla ilgili aldığı cezalandırma kararları bu şekilde değerlendirilebilir. Kurul bu tür reklamlarla ilgili olarak kamu yararını gözeterek ve toplumun belli bir kesiminden ziyade çoğunluğun hassasiyetlerini dikkate alarak karar verebilir. Örneğin, yasaklanan Vodafone reklamı bu çalışmada Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan katılımcılar tarafından ahlaka aykırı bulunurken, Ege Bölgesi'nde yaşayan katılımcılar tarafından ahlaki olarak kabul edilebilir bulunmuştur. Bu bağlamda resmi kurumların herhangi bir iletişim içeriğine karşı "Türk aile yapısına uymayan, genel ahlak kurallarına aykırı, ahlaki gelişimi olumsuz yönde etkileyebilecek, yanlış davranışlara yönlendirebilecek, bir meslek grubunun rencide edebilecek" vb. göreceli ifadelerden hareketle cezai yaptırım kararı almasının doğruluğu sorgulanabilir. Ahlak zaman zaman etik kavramının yerine kullanılabilmektedir. Ahlak etik değerlendirmelerin en önemli unsurlarından biridir. Ancak bir şeyin etik olup olmadığı, toplumun salt bir bölümünün değer yargıları dikkate alınarak verilebilecek bir karar değildir.

Son olarak, bu çalışmanın reklam etiği ve reklam denetimi konularına ilgi duyan pek çok insana yardımcı olabileceği söylenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı ölçekler, farklı katılımcılar, farklı reklamlar, farklı mecralar veya farklı dönemler baz alınabilir. Bahsi geçen çalışmalarla farklı sonuçlar elde edilebilir; fakat daha fazla katılımcıyla, daha fazla reklamın incelendiği olası bir çalışmanın sonuçları daha doğru ve daha güvenilir olacaktır. Böylelikle reklam etiği ve reklam denetimine dair kavrayışımızı geliştirerek daha güvenilir bir medya düzeninin tesis edilmesine katkı sağlayabiliriz.

Ek 1. Anket

Cinsiyetiniz:					
Yaşınız:					
Eğitim Durumunuz (en son mezun olduğunuz okul):					
Yaşadığınız İl:					
Önermeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Vodafone reklamını beğendim.					
2- Vodafone reklamı yasaldır/kanunlara uygundur.					
3- Vodafone reklamı haksız ve aldatıcı nitelikte değildir.					
4- Vodafone reklamı ahlaki açıdan doğrudur.					
5- Vodafone reklamı ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.					
6- Vodafone reklamı geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.					
7- Vodafone reklamı kültürüm açısından kabul edilebilirdir.					
8- Vodafone reklamı gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.					
9- Vodafone reklamında bazı insanları olumsuz yöne etkileyecek bir husus vardır.					
10- Coca Cola reklamını beğendim.					
11- Coca Cola reklamı yasaldır/kanunlara uygundur.					
12- Coca Cola reklamı haksız ve aldatıcı nitelikte değildir.					
13- Coca Cola reklamı ahlaki açıdan doğrudur.					
14- Coca Cola reklamı ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.					
15- Coca Cola reklamı geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.					
16- Coca Cola reklamı kültürüm açısından kabul edilebilirdir.					
17- Coca Cola reklamı gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.					
18- Coca Cola reklamı insanlarda yanlış yönlendirmelere sebep olabilir.					
19- TEB reklamını beğendim.					
20- TEB reklamı yasaldır/kanunlara uygundur.					
21- TEB reklamı haksız ve aldatıcı nitelikte değildir.					
22- TEB reklamı ahlaki açıdan doğrudur.					
23- TEB reklamı ailevi değerlerim açısından kabul edilebilirdir.					
24- TEB reklamı geleneklerim açısından kabul edilebilirdir.					

25- TEB reklamı kültürüm açısından kabul edilebilirdir.					
26- TEB reklamı gereksiz şiddet/tehdit içermektedir.					
27- TEB reklamında, bir meslek grubunun mensupları rencide edilmişlerdir.					
"Bir televizyon programı, dizi film ya da sinema filminde herhangi bir markanın ürünü (cep telefonu, ayakkabı, içecek, kıyafet vb.), logosu ya da ismi reklam olduğu açıkça belirtilmeden birkaç saniyeliğine gösterildiğinde ya da söylendiğinde……" (aşağıdaki önermeler için size doğru gelen yanıtı seçiniz.)					
28- Bu durumu fark ederim.					
29- Bu tür uygulamaları beğenirim.					
30- Bu durumun reklam amaçlı ticari bir faaliyetin sonucu olduğunu düşünürüm.					
31- Bu durumun sakıncalı olduğunu düşünürüm.					
32- Bu durum benim için rahatsız edicidir.					
33- Bu durumu onaylarım.					
34- Örtülü reklam ya da ürün yerleştirme adı verilen bu tür uygulamaların Türkiye'de de yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum.					

Anket soruları bitmiştir. Katılımınız için tekrar teşekkür ederim.

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (Beşinci Bas). Sakarya Yayıncılık.

ASA. (2022). *www.asa.org.uk/*. asa.org.uk/about-asa-and-cap/our-history.html

Aydın, İ. P. (2001). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (Üçüncü Bas). Pegem Akademi Yayıncılık.

Balkaş Erdoğan, E. (2006). Which One is More Important in Advertising? Creativity or Ethics in Designs? With Case Study. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 67–80.

Bir, A. A. (2006, Mayıs 29). *Örtülü Reklam*. Hürriyet. https://www.hurriyet.com.tr/ortulu-reklam-4489362

Bozkurt, Y. (2006). *Reklamda Bilgi İçeriği: Türkiye'deki Gazete ve TV Reklamlarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Anadolu Üniversitesi.

Brucks, M., Armstrong, G. M., & Goldberg, M. E. (1988). Children's Use of Cognitive Defenses Against Television Advertising: A Cognitive Response Approach. *Journal of Consumer Research*, *14*(4), 471–482. https://doi.org/10.1086/209129

Bülbül, A. R. (2001). *İletişim ve Etik* (İkinci Bas). Nobel.

Byrne, A., Whitehead, M., & Breen, S. (2003). The Naked Truth of Celebrity Endorsement. *British Food Journal*, *105*(4/5), 288–296. https://doi.org/10.1108/00070700310477086

Cowley, E. (2006). Processing exaggerated advertising claims. *Journal of Business Research*, *59*(6), 728–734. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.12.004

Dedeoğlu, G. (2004). *Etik Düşünce ve Postmodernizm*. Telos Yayınları.

Dunn, A. (2003). Ethics Impossible? Advertising and the Infomercial. Içinde *Remote Control* (s. 133–151). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511481550.011

Edell, J. A., & Burke, M. C. (1987). The Power of Feelings in Understanding Advertising Effects. *Journal of Consumer Research*, *14*(3), 421. https://doi.org/10.1086/209124

Elden, M., & Ulukök, Ö. (2006). Çocuklara Yönelik Reklamlarda Denetim ve Etik. *Küresel İletişim Dergisi*, *2*(2), 1–23.

Erdoğan, İ. (2007). Televizyon, Denetim ve Medya Etiği Üzerine. *Ratem*.

European Advertising Standards Alliance. (2022). *What are Ad Standards?* https://www.easa-alliance.org/about-ad-standards/

Communications Act of 1934, 333 (1934).

Federal Trade Commission. (2022). *About the FTC*. https://www.ftc.gov/about-ftc

Ferrante, C. L., Haynes, A. M., & Kingsley, S. M. (1988). Image of Women in Television Advertising. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *32*(2), 231–237. https://doi.org/10.1080/08838158809386697

Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji* (A. Dönmez (çev.); Dördüncü Bas). İmge Kitabevi.

Furnham, A., & Bitar, N. (1993). The Stereotyped Portrayal of Men and Women in British Television Advertisements. *Sex Roles*, *29*(3–4), 297–310. https://doi.org/10.1007/BF00289940

Göle, C. (1983). *Ticaret Hukuku Açısından Aldatıcı Reklamlara Karşı Tüketicinin Korunması*. Bankacılık Enstitüsü.

Hyman, M. R., Tansey, R., & Clark, J. W. (1994). Research on Advertising Ethics: Past, Present, and Future. *Journal of Advertising*, *23*(3), 5–15. https://doi.org/10.1080/00913367.1994.10673446

International Trademark Association. (1998). *Comparative Advertising*. https://www.inta.org/wp-content/uploads/public-files/advocacy/board-resolutions/Comparative-Advertising-03.03.1998.pdf

Karpat Aktuğlu, I. (2006). Tüketicinin Bilgilendirilmesi Sürecinde Reklam Etiği. *Küresel İletişim Dergisi*, *2*(2), 1–20.

Karremans, J. C., Stroebe, W., & Claus, J. (2006). Beyond Vicary's Fantasies: The Impact of Subliminal Priming and Brand Choice. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*(6), 792–798. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.12.002

Kotler, P. (1984). *Pazarlama Yönetimi* (Y. Erdal (çev.); İkinci Bas). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Lovdal, L. T. (1989). Sex Role Messages in Television Commercials: An Update. *Sex Roles*, *21*(11–12), 715–724. https://doi.org/10.1007/BF00289804

Miskolczi-Bodnar, P. (2004). Definition of Comparative Advertising. *European Integration Studies*, *3*, 25–44.

Moriarty, S. E. (1990). *Creative Advertising: Theory and Practice* (İkinci Bas). Prentice Hall.

Murphy, P. E. (1998). Ethics in Advertising: Review, Analysis, and Suggestions. *Journal of Public Policy & Marketing*, *17*(2), 316–319. https://doi.org/10.1177/074391569801700215

Odabaşı, Y., & Oyman, M. (2004). *Pazarlama İletişimi Yönetimi*. Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

Olson, J. C., & Dover, P. A. (1978). Cognitive Effects of Deceptive Advertising. *Journal of Marketing Research*, *15*(1), 29–38. https://doi.org/10.1177/002224377801500105

Phillips, M. J. (1997). *Ethics and Manipulation in Advertising: Answering a Flawed Indictment*. Praeger.

Pratkanis, A. R., & Greenwald, A. G. (1988). Recent Perspectives on Unconscious Processing: Still No Marketing Applications. *Psychology and Marketing*, *5*(4), 337–353. https://doi.org/10.1002/mar.4220050405

Quinn, R. (2005). *General Advertising Codes: A Review of National and International Practice*. Broadcasting Commissions of Ireland.

Reidenbach, R. E., & Robin, D. P. (1990). Toward the Development of a Multidimensional Scale for Improving Evaluations of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, *9*(8), 639–653. https://doi.org/10.1007/BF00383391

Reklam Kurulu. (2022). *Reklam Kurulu Kararları*. https://ticaret.gov.tr/tuketici/ticari-reklamlar/reklam-kurulu-kararlari

Reklam Kurulu Yönetmeliği, Pub. L. No. 31906 (2022).

Reklam Özdenetim Kurulu. (2022). *Özdenetim Esasları*. https://www.rok.org.tr/ozdenetim-esaslari/

Yayın Hizmeti Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, Pub. L. No. 28103 (2011).

Schneider, K. C., & Schneider, S. B. (1979). Trends in Sex Roles in Television Commercials. *Journal of Marketing*, *43*(3), 79–84. https://doi.org/10.2307/1250149

Sözen, B. (2009). *Türkiye ve Dünyadaki Medikal İlaçlara Yönelik Reklamlar: Medikal Dergilerdeki İlaç Reklamlarının Ampirik Açıdan İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi.

Ticari Reklam Ve Haksız Ticari Uygulamalar Yönetmeliği, Pub. L. No. 29232 (2015).

Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun, Pub. L. No. 28835 (2013).

Uztuğ, F., İspir, N. B., Ayman, M., & Kutlu, Ö. (2007). *Türkiye Reklam Eğilimleri Araştırması*. Reklamcılar Derneği.

Yazıcı, F. (2016). Ürün Yerleştirme Uygulamasının Hukuki Boyutu: ABD, Avrupa Ülkeleri Ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *40*(1), 93–119.

Zinkhan, G. M. (1994). Advertising Ethics: Emerging Methods and Trends. *Journal of Advertising*, *23*(3), 1–4. https://doi.org/10.1080/00913367.1994.10673445

Ziylan, Ç. (2009). Türkiye'de Reklam Düzenlemeleri, Denetimi, Kurumlar ve İşleyiş. Içinde *Uluslararası Reklam Hukuku Sempozyumu* (s. 1–17). On İki Levha Yayıncılık.

56. Ateş kültü bağlamında Anadolu'da tütsü geleneği

Şahin BÜTÜNER [1]

APA: Bütüner, Ş. (2022). Ateş kültü bağlamında Anadolu'da tütsü geleneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 975-983. DOI: 10.29000/rumelide.1222165.

Öz

İnsanlık tarihinde çeşitli milletlerin kültürlerinde önemli bir yer tutan ateş, bazı milletler tarafından Tanrı olarak algılanmış; ama bazı milletlerde de ateşe bir kutsallık atfedilerek arınma, temizlik, kötü ruhları kovma ve göğe istekleri bildirmek için kullanılan bir kült olarak kendini göstermiştir. Ateş; Babiller, Mısırlılar, Hindular vb. pek çok medeniyette; Hıristiyanlıkta, Taoizm, Budizm gibi dinlerde önemli bir kutsal varlık haline gelmiştir. Bu makalede, dünyanın her yerinde kullanılan tütsünün çeşitli medeniyetlerdeki kullanımı anlatılmaya çalışılıp, Anadolu coğrafyasına getirilen tütsü geleneğinin tarihi köken olarak nereye dayandığı açıklanacaktır. İnsanlığın kültürel belleğinde tütsünün yüzyıllardır yaşayan ateş kültünün bir devamı niteliğinde olduğunu dile getiren bu çalışmada ateş ve tütsü ile ilgili belgeler incelenerek Anadolu'da yaşatılan tütsü geleneği ile diğer medeniyetlerde yer alan tütsü uygulamalarının bir karşılaştırması yapılmıştır. Anadolu'da yaşayan tütsü geleneğinin İslamiyet öncesi dönemlerde uygulanan ateş kültü inancıyla hangi noktalarda benzedikleri karşılaştırmalı mitoloji çözümleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tüm medeniyet ve kültürlerde ateş kültü ile ilgili inanışlar, çeşitli ritüellerde önemli bir rol oynamıştır. Türk mitolojisindeki ateş kültü ile ilgili inanış ve pratikler İslamiyet'in etkisiyle Anadolu'da mum yakma veya tütsü geleneği şeklinde bir değişime uğramıştır. Anadolu'da türbe etrafında tütsünün ya da mumun kullanılması İslamiyet öncesi ateş kültünün devamı niteliğindedir. Anadolu'da tütsü, eski Türk inancındaki ateş kültü inanışının devamı niteliğinde insanları fizikî ve manevî hastalıklardan temizleyerek arınmanın sembolü, her türlü dua ve isteği Tanrı'ya ileterek aşkınlığın sembolü olmuştur.

Anahtar kelimeler: Ateş, kült, gelenek, tütsü

In context of fire cult incense tradition in Anatolia

Abstract

Fire, which has an important place in the cultures of various nations in human history, has been perceived as God by some nations; but in some nations it has also manifested itself as a cult, ascribed to fire a sacredness, used for purification, cleanliness, expulsion of evil spirits, and the proclamation of desires to heaven. Fire; In many civilizations such as Babylonians, Egyptians, Hindus, etc.; In Christianity, Taoism has become an important sacred asset in religions such as Buddhism. In this article, the use of incense used all over the world in various civilizations will be tried to be explained and it will be explained where the incense tradition brought to the Anatolian geography is based on its historical origin. In this study, which states that incense is a continuation of the fire cult that has been living for centuries in the cultural memory of humanity, documents related to fire and incense were examined and a comparison was made with the incense tradition kept alive in Anatolia and the incense practices in other civilizations. At what

[1] Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türk Dili (Bolu, Türkiye), sahin.butuner@ibu.edu.tr, 0000-0002-3801-7786
[Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222165].

points the incense tradition living in Anatolia resembled the fire cult belief applied in pre-Islamic periods was examined using the comparative mythology analysis method. In all civilizations and cultures, beliefs about the cult of fire have played an important role in various rituals. The beliefs and practices related to the fire cult in Turkish mythology have undergone a change in the form of candle burning or incense tradition in Anatolia with the influence of Islam. The use of incense or candles around the tomb in Anatolia is a continuation of the pre-Islamic fire cult. In Anatolia, incense became the symbol of purification by cleansing people from physical and spiritual diseases as a continuation of the fire cult belief in the ancient Turkish faith, and the symbol of transcendence by conveying all kinds of prayers and requests to God.

Keywords: Fire, cult, tradition, incense

Giriş

Ateş, aydınlatma ve ısı sağlaması açısından yaşamın temel yapı taşı olduğu için insanlık tarihi boyunca ateşe saygı gösterilmiş ve ateş etrafında bazı inanış ve ritüeller oluşmuştur. Ateş, güneşin yeryüzündeki temsilcisidir. Ateş, aydınlanmanın ve arınmanın sembolüdür. Ateş; ışığın, canlılığın, temizliğin sembolü olarak insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar önemini korumaktadır. İnsanlık tarihinde dünyadaki birçok medeniyet, ateşe çeşitli anlamlar yükleyip onu kutsallaştırmışlardır. Hatta bazı medeniyetler daha da ileri gidip ateşi Tanrı olarak algılamışlardır. Eski İran'da ateş inancı önemlidir. Zerdüşt inancında kötülük yapan insanlar, ateş tarafından cezalandırılacaktır. Ateşle temizlenenler, Ahura Mazda'nın ülkesine gideceklerdir. Hint kültüründe de Hintlilerin kutsal kitabı Rigveda'da ateş tanrısı Agni adına yaklaşık iki yüz ilahi sunulmuştur. Hint toplumunda da ateş, kurban törenlerinin vazgeçilmezidir. İnanca göre Agni, kötü ruhları kovmaktadır.

Günümüzde tütsüler dünyadaki çeşitli topluluklarda çevrenin hoş kokması, hastalığı iyileştirmek veya kötülüklerden korunmak için yakılan çubuklardır. Bazı dönemlerde ruhsal bozuklukların ve kişiye kendinin kaybettiren sinir hastalıklarının tedavisinde de kullanılmıştır. Üzerlik denilen ot da tütsü olarak kullanılmaktadır. Günümüzde insanlara huzur vermesi için, insanların sıkıntılarını gidermesi için, mutlu olmak için ve şifa olarak faydalanmak için tütsü kullanmakla birlikte onun geçmişten gelen kutsallığı ile bağlantılı bir ritüel ve gelenek de icra edilmektedir. Birçok insan tarafından her ne kadar tütsüye tasavvufi bir anlam yüklense de veya uzak doğudan gelen bir kültür olduğu düşünülse de tarihi köken olarak birçok medeniyette görülmekle birlikte tütsü, Türklerde ateş kültünün devamı niteliğindedir, denilebilir. Bu varsayıma bağlı olarak metin merkezli bir inceleme yapılarak ateşin diğer medeniyetlerdeki kutsallığı değerlendirilip eski Tük inancındaki ateş inancının Anadolu'daki tütsü geleneği ile ilişkisi mitolojik bir çözümleme yöntemi ile sorgulanacaktır.

Dünya üzerindeki bazı medeniyetlere bakıldığında, Firavunlar, dini törenlerinde kötü ruhları kovmak için tütsüleri kullanmışlardır. Babilliler ve İsrailliler de MÖ 5. yüzyılda tütsüyü kötü ruhları kovmak için kullanmışlardır. Günümüzde halen Hindular ve Budistler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Japonların ritüellerinde de kullanılan tütsü ABD dahil birçok ülke tarafından bilinip kullanılmaktadır. Bu noktada tütsü, bir taraftan etrafa güzel koku veren ve huzur duygusu uyandıran modern hayatın bir parçası, diğer taraftan özellikle bazı medeniyetlerde ayinlerin ve ritüellerin kutsal bir aracıdır. Özellikle Hıristiyanlıkta, Budizm ve Taoizm'de dinî öneme sahiptir. Örneğin, Tayvan'da Taoizm'e ve Budizm'e inanılmakta ve bu inanan insanların

birçoğu evlerinde inançları gereği her gün tütsü yakmaktadırlar. Bunun dışında tapınaklarda da dini ritüel boyunca tütsü yakılmaktadır. Örs'ten alınan bilgilere göre; Çin'de insanlar hastalandıkları zaman onları tedavi etmek amacıyla çeşitli ritüeller yapılır ve tanrılardan yardım istenir, bu ritüel esnasında mum ve tütsüler yakılarak eğilerek tekrar tekrar selam verilir (1964, s. 336).

Ateş veya tütsü, Tanrı ile iletişim kurmada önemli bir kutsal araçtır. Karslı'nın Roux'dan yaptığı alıntıya göre, Hahamlar insanların ibadetlerini ve dualarını Tanrı'ya sunmak için tütsü yakarlar ve ateş, Tanrı ile insan arasında aracı bir varlık olur (2010, s. 70). İnsanlık tarihinde birçok semavi veya semavi olmayan dinlerde ateş veya tütsünün dumanının göğe yükselerek yeryüzündeki her şeyi gökyüzüne yani Tanrı'ya ulaştırdığına inanırlar. Türklerde ritüelleri gerçekleştiren şamanların ateşi kullandıkları gibi diğer medeniyetlerde önemli din adamları dini ayinlerinde tütsüyü kullanmışlardır.

Orta Asya Türk inanışında bir kişi hastalandığı zaman Şaman tarafından bir ritüel gerçekleştirilir ve ateşin temizleme ve arındırma özelliğinden faydalanarak ateş veya tütsü hastanın çevresinde dolaştırılır ve hastalıktan kurtulacağına inanılır. Aynı işlev, diğer medeniyetlerde de görülmektedir. "Mısırlılarda hastalığın tedavisinde tütsüden faydalanılmaktadır. Hastalık parazitlerden olacağı gibi Tanrı'dan (Osiris'in karısı Tanrıça İsis) da gelebilir. Eğer hastalık Tanrı'dan geliyorsa tedavisi için dua ve kurban gerekir. Ayrıca bazı hastalıklar için de sabah, öğle ve akşam olmak üzere hastanın etrafına buğday karışımı bazı bitkiler yakılır, bir anlamda tütsülenir." (Atmaca, 2010, s. 108).

Türklerde defin işlemi sonrasında ölünün mezarı etrafında ateş yakılır ve bir dizi ritüel gerçekleştirilir. Bu ritüelin diğer medeniyetlerdeki kullanımı Bizans Ortadoks kilisesinde ölüyü anma törenlerinde tütsünün kullanılmasında görülür. Örneğin: "Aziz Sabas typikonunda; önce, iki şamdan ve buhurdan taşıyan rahiplerin mezar odasına girerek tütsü yaptığından, Aziz Komelios'un yaşam öyküsünde piskoposun dua ettiğinden ve yardımcılarının bütün gece mezarı yanan mumlar, ilahiler ve tütsülerle onurlandırdık1arından söz edilmektedir" (Akyürek, 1996, s. 184-185). Christof'tan yapılan alıntıya göre; "Roma'daki Maria Antiqua Kilisesi'ndeki Hekim Azizler Şapeli'nde Kosmas, Damian ve diğer azizlerin yanı sıra Aziz Stephanos da elinde şifa tası ile buhurdanla tasvir edilir. Tasvirlerinde tütsüye yer verilen bir diğer aziz ise Simeon Stylites'tir. Antakya'da (Samandağ) bir sütunun tepesinde ömrünü geçirmiş Aziz Simeon'un birçok hastayı iyileştiren mucizeleri vardır." (Ataman, 2010, s. 62).

Hindistan halkı arasında da tütsü ritüeller için vazgeçilmez bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Hindistan'da çeşitli tapınaklara ve ibadethanelere giden insanlar ateş ve mum yakarak dua ve isteklerini bulunurlar (Tatlıoğlu, 2010, s. 191). Nusayrilerin dini bayramlarında tütsü güruhu ve tütsü dizisi denilen bölümler vardır. Ayinlerde tütsü önemli bir yer işgal etmektedir. Tütsü güruhu ve tütsü dizisi denilen bölümler sırasıyla uygulanır. Bu ritüelde tütsü güruhunda önce hizmetkar ruhani liderini tütsüler, sonra ruhani lider cemaatteki insanları tütsüler. Tütsü dizisinde ise ruhani lider, din büyüklerine övgüde bulunan sözler söyler diğer insanlar da bu sözleri tekrar eder (Beşe, 2010, s. 178).

Dünya üzerindeki çeşitli kültür ve medeniyetlerden tütsü ile ilgili inanış ve ritüel örneklerinin yanı sıra Türklerinde ateş ve tütsü ile ilgili pek çok inanış ve ritüelleri bulunmaktadır. Türkler, kendi kültürlerinde ve inanış sistemlerinde diğer unsurlar gibi (dağ, su, ağaç vb.) ateşe de çeşitli

anlamlar yükleyip, bir inanış biçimi olarak kabul etmişler; fakat hiçbir zaman diğer medeniyetler gibi Tanrı olarak algılamamışlardır. Türklerde en fazla ön plana çıkan inanışlar; dağ, su, ateş, ağaç vb. kutsal varlıklardır. Bu varlıklar, genellikle Tanrı ile iletişime geçebilmek için kullanılmıştır. Türkler daha çok ateşi işlevsel açıdan çeşitli şekillerde araç olarak kullanmışlardır. Ateşi işlevsel açıdan şu şekilde değerlendirmek mümkündür: Gelecekten Haber Verme Aracı Ateş, Temizlik (Arınma) Aracı Ateş, Tanrı ile İletişim Kurma Aracı Ateş, Kötü Ruhlardan ve Hastalıktan Korunma Aracı Ateş, Bereket Getirme Aracı Ateş. Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen inanışta ateş, kült olarak kendini çeşitli şekillerde korusa da diğer taraftan Anadolu'da ateşin temsili "tütsü geleneği" şeklinde bir yansıması olmuştur.

Türklerde ateşin nereden geldiği ile ilgili çok fazla inanış olmasına rağmen temelde ateşin Tanrı'nın insanlara bir armağanı olduğu veya Tanrı tarafından insanlara hediye edildiği şeklinde bir inanış vardır. Birkaç örnek verilecek olursa Göktürk Türeyiş Destanlarında, "Ateşi Türklerin ataları bulmuştur. Göktürklerin ataları Hunların kuzeyinde bulunan Sou ülkesinden çıkmışlardır. Bu atalar yedi kardeşlerdi. En küçük kardeşleri kurttan doğmuştu. Onun iki karısı vardı. Bunlar yaz ve kış Tanrılarının kızlarıydı. Bunlardan dört oğlu oldu. Bunların en büyüğü ateşi bulmuş ve oymağını ısıtmıştı. Bunun üzerine onu üç kardeş başkan olarak seçmiş ve Türk unvanını vermişlerdi." (Ögel, 2006, s. 501). Diğer bir anlatıda Türkler ateşin Tanrı tarafından insanlara verildiğine veya öğretildiğine inanırlar. "İlk insanlar meyve veya otla beslendikleri için ateşe ihtiyaçları yoktu. Tanrı onlara et yemelerini emrettikten sonra ateşe ihtiyaç hasıl oldu. Ülgen gökten bir kara, biri ak iki taş getirdi. Kuru otları avucunda ezerek bir taşın üzerine koyup diğerleriyle vurdu, otlar ateş aldı. Ülgen böylece ilk defa ateş yakmasını insanlara öğretip bu ateş atamın kudretinden taşa düşmüş ateştir dedi. Bu nedenle ateş Türkler arasında kutsaldır." (İnan, 1986, s. 66).

Eski Türk inancında ateş kutsal bir varlıktır ve olağanüstü özelliklere sahip olduğu için günlük hayatta pek çok işlevde kullanılmıştır. Kötü ruhlardan korunmak için, dilek ve istekleri Tanrı'ya ulaştırmak için kullanılmıştır. Ayrıca ateş, Türkler tarafından soyun devamı olarak düşünülmüştür. Aşağıda ateşin eski Türk inancındaki işlevsel örnekleri üzerinde durulmuştur.

Eski Türk inancında ateş, kötü ruhlardan korunmanın aracıdır. Anadolu'da tütsünün en yaygın kullanım amacı, nazardan korunmak, temizlenmek, arınmak kısacası kötü ruhlardan korunmak veya kötü ruhları uzaklaştırmaktır. Bu kullanımın kökeni tamamen Orta Asya menşelidir. "Şamanistlere göre ateş her şeyi temizler, kötü ruhları kovar. VI. Yy. da Batı Gök Türk Hakanına gelen Bizans elçilerini ateşler arasından geçirmişlerdi. Bu inancın izleri Müslüman Türklerde de vardı. Başkurtlar ve Kazaklar yağlı paçavrayı tutuşturup hastanın çevresinde 'alas alas' diye dolaştırırlar. Buna alaslama denir. Ateşte temizlenme anlamını ifade eder." (İnan, 1986, s. 68).

Eski Türk inancında ateş, soyun devamı olarak görülmektedir. Türklerde ateş ocağın devamıdır. Bu nedenle yeni ev olan oğlan evine baba evinden ateş götürür. "Altay Türkleri ve Buryat Moğolları yanan bir odunu bir evin ocağından diğer bir evin ocağına götürme geleneğini sürdürüyorlardı. Eski evdeki eski ateşi yeni eve taşıyorlardı. En küçük oğul da eski ateşin sahibi oluyordu." (Ögel, 2006, s. 504). Bu gelenek Anadolu'da çeşitli şekillerde kendini özellikle Aleviler arasında göstermektedir. Alevilerde yeni ev olan erkeğin babasının evinden yeni evlerine ateş taşınması inancına rastlanılmaktadır. Günümüzde Anadolu'da ata ocağı, baba ocağı, ocağın tütsün şeklindeki dua veya evin ocağın sönsün şeklindeki beddualarının hepsi soyun devamı niteliğindeki bağlamdan çıkan Orta Asya menşeli söylemlerdir.

Ateş; dilek ve isteklerin göğe, Tanrı'ya iletilmesinde mitolojik bir işlev üstlenmektedir. "Eski Ön Asya'da yeni yıl bayramlarında 'tütsü' ve 'ateş' yakılarak tanrılara yeryüzüne gelmeleri için dilekler gönderilirdi, yiyecekler sunulurdu ve tohumlar aracılığıyla doğanın canlandırılmasını simgeleyen törenler yapılırdı. Türkmenlerde, Gelin almaya gelenler geri dönmeden, kızın şansı açık olsun diye yengesine gaz lambası vermektedirler. Kızın yengesi de gelin arabası evden ayrıldığı zaman testi kırmaktadır. Gelin arabası ve konvoy, yolun iki tarafına yakılan ateşin arasından geçirilmektedir. Türkmen halk inanışlarına göre ateş bütün kötülükleri yok etmekte ve habis ruhları öldürmektedir." (Tatlılıoğlu, 1998, s. 5). Bütün Orta Asya'da ve Anadolu'da inanış ve ritüellerde temizleme ve bereket getirme aracı olarak ocak, ateş, tütsü önemli bir yere sahiptir.

Eski Türklerde Tanrı ile iletişim kurmak için çeşitli ritüeller yapılıyordu ve ateş bu ritüeller de önemli bir rol oynuyordu. "Türkmenlerde, ölünün mezarı başında ateş yakılarak ölü ile Tanrı arasında ateş yoluyla bir ilişki kurulmak isteniyordu. Tahta çıkış törenlerinde ateş yakılıyordu. Ateş imparatorun tahta çıktığını göğe haber veriyor." (Ögel, 2006, s. 528). "Yakut Türkleri ailece sofraya oturdukları zaman öncelikle akşam yemeklerinde ilk lokma veya içkinin ilk yudumu ilk önce ocağa veriliyordu. Sofradakiler bu saçıyı yapmadan yemeğe başlamıyorlardı. İlk lokma, ilk kaşık, ilk yudum ocağın hakkıdır." (Ögel, 2006, s. 514). Ögel, her ne kadar buradaki ateş ritüelinin aile birliği ve sosyal dayanışma ile ilgili olduğunu söylese de doğrudan bereket getirmesi amacıyla Tanrı'ya istekte bulunmak amacıyla yapılan bir ritüeldir. Bu ritüelde isteğin Tanrı'ya ulaşması için ateş kullanılmıştır. Tıpkı bu şekilde Anadolu'da Tütsü de ateş gibi Tanrı ile iletişim kurmak ve duaların kabul olması için kullanılan kutsal bir araçtır. Ergun'un Salakaya'dan yaptığı alıntıya göre; "Türk kültür dairesindeki Abhazların inançlarına göre ava çıkacak avcılar, aralarında para toplamakta ve bu parayla bir koyun ya da keçi satın almakta; taygada kurban etmektedirler. Yakılan ateşe önce buhur, günlük atarak etrafı tütsülemektedirler. Ondan sonra da iyi av, iyi talih, sağlıklı ve uzun ömür dilemektedirler." (Ergun, 2010, s. 117).

Abhazların inanışlarında av öncesinde iyi bir av geçmesi dileğiyle ve dileğin kabul edilmesi bağlamında tütsü geleneği işlevsel olarak kullanılmıştır. Anadolu'da da aynı işlevsel inanış etrafında ateşin kullanım şekilleri mevcuttur. İbadet yerlerinde mum ve tütsüleri yakarak her türlü dilek ve duanın Tanrı'ya ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır. Anadolu'nun bazı yerlerinde mezar yanında ateş yakılarak ateşin kesilen kurbanı ölünün ruhuna götüreceğine inanılır (Ökse, 2002, s. 60). Aynı dini düşünce Hıristiyan inancında da görülmektedir. Ayin esnasında kullanılan tütsülerin edilen duaları göğe yükselteceğine inanılır. Yine Antakya'da Yusuf el Hekim türbesi ziyareti esnasında tütsü kullanılmaktadır. Burada pohur yakılıp türbenin kapısında veya içerisinde tütmeye bırakılır ve ritüel esnasında dualar edilir. Pohurun dışında kapı önünde mum dikme uygulaması da yapılır (Can vd. 2011, s. 31).

Yukarıda eski Türk inancında yer alan ateş ile ilgili mitolojik özellikler Anadoluu'da tütsü geleneği ile devam etmiştir. Anadolu'da bugün tütsü ile yapılan birçok ritüelin Orta Asya'daki ateş kültüyle birebir örtüştüğü görülmektedir. Türkler Orta Asya'da hastaları tedavi etmek için ateşi kutsal bir araç olarak kullanmışlardır. "Asya'nın batısındaki halklar bir bezi yakarak hastanın çevresinde dönülürmüş, buna alazlama denilir." (Ögel, 2006, s. 522). "Yakut Türkleri salgın hastalıktan sonra bir meşale ile evleri ve gerekli yerleri temizliyorlardı. Kuzeydeki Buryatlar da hayvanları ateşin üzerinden geçmeye zorluyorlardı." (Ögel, 2006, s. 522). "Eskiden Uygurların atalarında hayvanlar hasta olunca veya uzaktan misafir gelince, iki ayrı yere ateş yakılıp hayvanları ve misafirleri ateşten geçiririlermiş." (Paul, 1996, s. 233-237). "Kırgızlarda hançer sürüp okuma işlemi şöyledir: Bahşi uzun saplı hançeri yanına koyar, önce tütsü yaparak iyi ruhlara dua eder,

sonra hançeri eline alıp hastanın vücuduna zarar veren kötü ruhları kovup çıkarmak için 'Azâim Duası'nı okumaya başlar." (Erkin, 2013, s. 178). Anadolu'da hastalığın tedavisi için tütsü çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Denizli'de sıtma hastalığını tedavi etmek için hayvan kemiğinden tütsü yapılırken Erzurum'da çocuksuz kadınların çocuk sahibi olabilmesi için ceviz yaprağından tütsü yapılır (Kolcu, 2004). Tütsü Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar hem hastalıklardan korunmak için hem de hastalıkların tedavisinde önemli bir inanış unsuru olmuştur. Eski Türk inancında ateşin arınma fonksiyonundan yararlanılmıştır ve Anadolu'da bu gibi uygulamaların pek çok örneği vardır.

Türkler İslamiyet'i benimsedikten sonra da ateş kültü ile ilgili inanış, Anadolu'da tütsü yakma geleneği şeklinde nazardan ve kötülüklerden korunma işlevinde devam etmiştir. Varlıkları ve içinde bulunulan mekânı kötü varlıklardan temizleyen ateş, Anadolu'da tütsü ile devam etmiştir. Örneğin, "Gaziantep'te ateşe atılan kâğıt ve paçavralar ile bazı hastalara tütsü yapıldığı söylenmektedir. Burada da ateşin bir temizleyici, kötülüklerden koruyucu olduğu inancı varlığını sürdürmektedir." (Kalafat, 2010, s. 192), yine Doğu Anadolu'nun birçok yerleşim yerinde nazardan korunmak için tütsüleme yapılır. "Nazardan korunmak için tehdit oluşturan kişilerden uzak durmak, nazarlık taşımak, tütsülemek, muska taşımak gerekirken nazarın tedavisi için tütsüleme ve kurşun dökme yöntemi seçilir." (Kalafat, 2010, s. 194), Anadolu'da üzerlik ve kurşun dökme uygulamaları, nazara karşı ve nazarın yaptığı tahribata karşı korunmak itibariyle önem arz etmektedir. Üzerliğin yakılması suretiyle çıkan tütsünün Kara iyelere karşı koruyucu olduğuna inanılmaktadır. (Kalafat, 2009, s. 57). Ayrıca bazı hastalıkların tedavisinde üzerlik otundan yapılan tütsü uygulamaları mevcuttur. "Urfa'da altını ıslatan çocuklar için süpürge uçları üzerlik olarak yakılır." (Kalafat, 2010, s. 271).

Anadolu'da insanlar, başlarına kötü bir olay gelmeden önce tedbir amaçlı tütsüyü kullanmaktadır. "Kahramanmaraş'ta kış mevsimi girmeden güz döneminde o yörede ilk defa evlilik yapanın süpürgesi çalınıp yakılır ise kışın hafif geçeceğine inanılır. Ayrıca süpürge yakmakla hafif rüzgarların çıkacağına inanılır." (Kalafat, 2009, s. 93). İnanışa göre her türlü uğursuz ve kötü olayların sebebi, eski Türk inancında kara iyeler denilen kötü ruhlu varlıklardır. Bu kötü ruhlu varlıklardan ve yaptıkları kötü olaylardan korunmak için ateş kültü bağlamında tütsünün arındırıcı, temizleyici, kötü ruhlu varlıkları uzaklaştırıcı işlevinden yararlanılmıştır. Kahramanmaraş'ta uygulanan tütsü de bu inanış üzerinden şekillenmiştir.

Hamile olan kadını ve bebeğini korumak için de tütsü uygulaması yapılmaktadır. Kadını ve bebeği kötülüklerden korumak için sık sık yapılan bir uygulamadır. Türklerde tütsü uygulamasında genellikle ardıç ağacı kullanılmaktadır. "Kırgızlarda tütsü oldukça yaygın bir gelenektir. Buna Kırgızlar 'alastoo' derler, tütsünün kötü ruhları kovacağına inanılır. Bu durum ateş kültünün temizleme gücüne sahip olduğuyla ilgili inançların kalıntılarıdır. Bunlarla beraber hamile kadın kötü söz söylememeli, saçını kesmemelidir. Hamile kadın harama ve helale dikkat etmeli, kendini temiz tutmalıdır." (Dıykanbayeva, 2011, s. 192). Anadolu'da yaygın kullanımlarından biri işlevsel olarak daha çok temizleme aracı olma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Nazardan korunabilmek için veya nazarı ortadan kaldırmak için Kahramanmaraş'ta ardıç ağacından, Tekirdağ'da nazar değen kişinin giysilerinden, Yozgat ve Çankırı'da üzerlik otundan tütsü yapılır (Kolcu, 2004).

Anadolu'da genellikle tütsü ile ilgili ritüel esnasında ardıç ağacı tercih edilmektedir. Ardıç ağacının dışında alıç apacının veya üzerlik otunun da kullanıldığı görülmektedir. Bu ot ve ağaçlar, dini ritüeller esnasında kullanılan kutsal varlıklar olarak görülmüştür. Bu ot ve ağaçları yakarak

kötü ruhların orayı terk edeceğine inanılır. Anadolu'da yeni evlenenler evine taşınmadan önce evdeki kötü ruhları defetmek aynı zamanda evi bir nevi kötü ruhlardan arındırmak amacıyla evin her tarafı tütsülenmektedir. Bunun dışında herhangi bir evden bir kişi öldüğünde öldüğü oda ya da evin tamamı tütsülenerek kötü ruhlar kovulur ev temizlenir. Bu tütsü geleneğini ölümden bir kaçınma davranışı olarak da okunabilir. Nazardan korunmak için Mardin Midyat'ta sarımsak kabuğu ve keçi kılından yapılan tütsüler evde dolaştırılırken Muğla'da ölünün bulunduğu evde tütsü dolaştırılır (Büyükokutan, 2007, s. 66).

Anadolu'da türbe etrafında tütsünün ya da mumun kullanılması, İslamiyet öncesi ateş inancının devamı niteliğindedir. Ateş dokunduğu her şeyi yok etmesi ile arınmanın sembolü, hiç durmadan göğe yükselmesi ile aşkınlığın sembolüdür. Bu nedenle birçok millette olduğu gibi Türkler tarafından da kutsal bir varlık olarak görülmüş ve ateşe saygı duyulmuştur. Anadolu'nun birçok yerinde kutsal olduğu düşünülen ve saygı gösterilen ateşi su ile söndürmek, üzerine tükürmek, bir çubuk yardımıyla ateşi karıştırmak hoş görülmeyen tutum ve davranışlardır.

Sonuç

Ateş ile ilgili inanış biçimlerini herhangi bir kültüre dayandırmak yanlış olur. Bu noktada ateş ile ilgili inanışlarda medeniyetler arasında bir etkileşim tabii ki olmuştur. Bu etkileşim çeşitli medeniyetlerin yapmış oldukları ritüellerde tespit edilmektedir ve bu ritüellerde ateş ve tütsü hemen hemen aynı işlevsel düşünceye veya inanışa aracı olmaktadır. Bütün medeniyetlerde temel amaç, ateşin işlevsel açıdan çeşitli şekillerde insanlığa faydalı olmasıdır. Ateş inanışının dünya üzerinde pek çok inanış şekillerinde tezahür etmesi medeniyetler arasında vazgeçilmez bir kült olarak kendini göstermesi açısından önemlidir ve bu, kaçınılmaz doğal bir süreçtir.

Türklerdeki bazı ateşle ilgili inanış şekillerinin diğer kültürlerde hemen hemen aynı şekilde kullanılmış olması, insanların farklı coğrafyalarda farklı kültürel deneyime sahip olsalar da aynı duygu ve düşünüş biçimine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu durumu iki açıdan değerlendirmek mümkündür: Bunlardan birincisi insanlık tarihi boyunca insanoğlu farklı kültürlerde aynı düşünüş yapısına sahip olmuşlardır, ikincisi kültürler arasında çeşitli şekillerde herhangi bir kültürel unsur arasında etkileşimden kaynaklanan aynı düşünüşün ortaya çıktığıdır.

Türk kültüründe ateşin temel görevi şudur ki; ateş, Tanrı tarafından insanlara verildiği için Tanrı ile iletişim kurmakta önemli bir faktördür. Her ne kadar ateşin işlevlerinden bahsederken arınmada ateş, soyun devamında ateş, bereket getirmede ateş desek de temel yapı bu isteklerin Tanrı tarafından kabul edilmesi için istekleri Tanrı'ya ulaştırmada ateş daha doğrudan bir işlev göstermektedir. Diğer işlevleri dolaylı olarak düşünülebilir.

Günümüzde tütsü denilince her ne kadar bir tasavvufi anlam yüklenilse de Japon veya Çin kültürü akla gelse de Anadolu'daki tütsü kullanımı inanış bağlamında eski Türk inancındaki ateş kültünden beslenmiştir. Anadolu'daki bazı kullanım şekilleri Orta Asya'daki inanışla örtüşerek İslami unsurlarla bir arada kullanılmakla birlikte diğer taraftan bazı kullanımlarında da Eski Türk inancının silikleştiğini ve genellikle güzel koku vermek için kullanıldığı da görülmektedir. Türkler X. yy. dan itibaren İslamiyet'i kabul ettikten sonra İslamiyet'ten önceki bazı inanışlarını devam ettirmiş ve İslami etkiyle birlikte az da olsa coğrafi, tarihi, kültürel, sosyal, ekonomik dönüşümler nedeniyle doğal olarak bir değişim yaşamıştır; fakat her türlü davranış biçimlerinde, yaşayış tarzında özündeki kültürel kodları yitirmemiştir. Orta Asya'daki ateş kültünün devamı,

Anadolu'da tütsü geleneği olarak halen yaşatılmaktadır ve ateş, birçok medeniyette dini düşünce ve pratiklerini etkin bir şekilde devam ettirmektedir.

Kaynakça

Acara, M. (1998). Bizans Ortodoks Kilisesi'nde litürji ve litürjik eserler. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 15(1), 192-193.

Akyürek, E. (1996). Bizans'ta sanat ve ritüel. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Ataman, A.D. (2010). Dünden bugüne kündürün tedavideki yeri. Osmanlı Bilimi Araştırmaları, 12(1), 61-66.

Atmaca, V. (2010). Eski medeniyetlerde günah-hastalık ilişkisi veya Tanrı'nın gazabı meselesi. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (34), 99-121.

Baydemir, H. (2009). Özbekistan'da ölüm âdetleri, Electronic Turkish Studies, 4(8), 662-683.

Batur, Z. ve Kaya M. (2012). Divanü Lugatı't- Türk'te dil öğretimi bağlamında sözel kültür ürünleri aracılığıyla değer aktarımı. Electronic Turkish Studies, 7(1), 309-324.

Beşe, A. (2010). İngiliz ve Amerikan kayıtlarında Nusayriler. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, (54), 159-182.

Büyükokutan, A. (2007). Muğla yöresi Alevi Türkmenlerinde ölümle ilgili inanç ve pratikler. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, (21), 63-86.

Can, R., Abacı L. Ç., Kadıoğlu S. (2011). Öldükten sonra da şifa dağıtan bir tıp adamı: Şeyh Yusuf El Hekim. Lokman Hekim Journal, 1(1): 29-32

Çıblak, Ç. N. (2013). Yatır ve ziyaretlerin halk kültüründeki rolü bağlamında Mersin'deki Muğdat Dede Türbesinin incelenmesi. Electronic Turkish Studies, 8(1), 1205-1219.

Dıykanbayeva, M. (2011). Kırgız Türklerinde erkek çocuğun önemi ve edebi eserlere yansıması. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (46), 181-194.

Ergun, P. (2010). Türk kültüründe orman ve ruh kültü. Millî Folklor, 22(87), 113-121.

Erkin, A. (2013). Uygur Türklerinde büyücülük. Bilim ve Kültür Uluslararası Kültür Araştırmaları, (02), 174-185.

Eroğlu, E. ve Sarıca N. (2012). Midyat Süryanilerinde düğün gelenekleri. Electronic Turkish Studies, 7(3), 1190-1199.

İçli, A. (2013). Türk Kültüründe ocak anlayışı ve Ergani Deringöze köyündeki bir ocaklı aile. Karadeniz Dergisi, 5(18), 95-101.

İnan, A. (1986). Tarihte ve bugün Şamanizm. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kalafat, Y. (2009). İslamiyet ve Türk Halk İnançları. Berikan Yayınevi.

Kalafat, Y. (2010). Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri. Berikan Yayınevi.

Karslı, H. İ. (2010). Kuran'da Yahudi din adamlığı. İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi, 7(1), 61-93.

Kolcu, B. (2010). Anadolu'da tütsü geleneği ile ilgili uygulamalar. Türkiye'de 2004 yılında yaşayan halk inanışları (Nesneler ve Uygulamalar), (Yay. Haz. M.Ö. Oğuz ve Z. Oral).

Ögel, B. (2006). Türk Mitolojisi I- II. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Öger, A. (2012). Uygur Türklerinin doğum âdetleri. Electronic Turkish Studies, 7(1), 1679-1694.

Ökse, T. (2002). Gre Virike: Fırat kenarında bir MÖ 3. bin kutsal alanı. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19(2), 53-74.

Örs, H. (1964). Konfüçyüs feylesof ve din kurucu. Remzi Kitabevi.

Roux, J. P. (1996). Türklerin ve Moğolların eski dini. Rağbet Yayınları.

Şahin, H. İ. (2013). Türkmenistan'da Şamanlık/ Kamlık geleneğinin günümüze yansımaları: "şaman od" ve "küştdepti". TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 1(1), 183-197.

Tanyu, H. (1980). İslamlıktan önce Türklerde tek Tanrı inancı. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tatlılıoğlu, D. (2000). Türkmen ırımları (halk inançları). Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (4), 151-166.

Tatlılıoğlu, D. (2010). Hindistan'daki tarihi ve dini yapıya sosyolojik bir bakış. Akademik Araştırmalar Dergisi, 12(46), 185-207.

Uncu, E. (2013). Mezopotamya, Anadolu ve Mısır medeniyetlerinde güneş kültü. History Studies, 5(1), 349-366.

Uygur, H. K. (2013). İslam, Hıristiyanlık ve Yezidilik perspektifinde büyüsel pratikler: Midyat örneği. Bilim ve Kültür Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, (01), 153-165.

57. Dede Korkut boylarında alplık alametleri

Mazhar NARŞAP[1]

APA: Narşap, M. (2022). Dede Korkut boylarında alplık alametleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 984-991. DOI: 10.29000/rumelide.1222174.

Öz

Türk tarihine dair yazılı, sözlü ve arkeolojik kaynaklardan bilgi elde edilmektedir. Sözlü kaynakların başında ise destanlar ve efsaneler gelmektedir. Dede Korkut Boyları da sözlü kaynaklar arasında yer alan önemli bir eserdir. Dede Korkut Boylarında anlatılan olaylarda Türklerin devlet yönetimi, toplum ve aile yapısı, ekonomik, askeri ve dini hayatı gibi kültürel unsurlara dair bilgiler yer almaktadır. Söz konusu boylarda anlatılan olaylarda geçen bir başka kültürel unsur ise alplıktır. Alp; bağlı olduğu toplum için faydalı bir iş yapan, kahramanlık gösteren ve bunun karşılığında da toplum tarafından kendisine alp adı verilerek toplumda yerini almış kişidir. Türkler tarihleri boyunca iç ve dış düşmanlar ile mücadele etmişlerdir. Bu mücadelelerinde de alplar ön planda olmuştur. Alp kişi gösterdiği kahramanlığa göre ad almasından başka avladığı güçlü bir hayvanın derisinden yapılan özel kıyafeti giymesi de alp olduğunu göstermektedir. Dede Korkut Boylarında da toplum içerisinde bir çocuğun nasıl ad aldığı *Dirse Han Oğlu Boğaç Han* boyunda, alpın toplum içerisinde yeri *Uşun Koca Oğlu Segrek*'in boyunda, alpın avladığı hayvanın derisini giymesi ise *Salur Kazan'ın Ejderhayı Öldürmesi* boyunda anlatılmaktadır. Esasında Dede Korkut Boylarında alplık ile ilgili geçen ifadeler alplığın alametleridir.

Anahtar kelimeler; Dede Korkut, alp, ad verme, özel kıyafet, at

Alpine symbols in Dede Korkut Stories

Abstract

Information about Turkish history is obtained from written, oral and archaeological sources. At the beginning of the oral sources are epics and legends. Dede Korkut Stories is an important work among the oral sources. In the events narrated in Dede Korkut Stories, there is information about cultural elements such as the state administration, society and family structure, economic, military and religious life of the Turks. Another cultural element in the events described in the mentioned tribes is the alplik. Alp; He is a person who does a useful job for the society he is connected to, shows heroism and in return takes his place in the society called alp by the society. Turks have struggled with internal and external enemies throughout their history. In these struggles, the Alps were at the forefront. In addition to being named according to the heroism he showed, the Alpine person wearing a special outfit made from the skin of a powerful animal he hunted also shows that he is an Alp. In Dede Korkut Stories, how a child gets his name in the society is described in the Dirse Han Son Boğaç Han Story, the place of the alp in the society in the Story of Segrek, the son of Uşun's husband, and the wearing of the skin of the animal hunted by the alp is described in Salur Kazan's Killing the Dragon. In fact, the expressions about the alp in the Dede Korkut Story are the signs of the alp.

1 Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih ABD, Eskiçağ Tarihi BD (Ankara, Türkiye), narsapmazhar5@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5104-2054 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222174]

Keywords; Dede Korkut, alpine, naming, tailored clothing, horse

Giriş

Bozkır kavimlerinin milattan önceki yüzyıllardan başlayarak günümüze kadar süregelen bir tarihi bulunmaktadır. En eski Türk tarihine dair yazılı kaynaklarda sınırlı da olsa bilgi bulunmakla birlikte bozkır kavimlerinin yazıya geçmeden önceki dönemleri hakkında sözlü ve arkeolojik kaynaklardan bilgi alınmaktadır. Sözlü kaynakların başında destan ve efsaneler gelmektedir. Destan ve efsanelerden bozkır kavimlerinin tarihsel süreçleri ve kültürel unsurlarına dair pek çok bilgi edinmek mümkündür.

Bozkır kavimlerinin tarih ve kültürünün araştırılmasında kullanılan sözlü kaynaklardan biri de Dede Korkut Boylarıdır. Dede Korkut Boylarının, Dresden ve Vatikan olmak üzere iki nüshası bilinmekte iken, yakın bir zamanda yapılan çalışma ile "Türkmen Sahra Nüshası" adı verilen üçüncü bir nüsha ortaya çıkmıştır. Dede Korkut Boyları, üçüncü nüshanın bulunması ile toplam on üç boydan meydana gelmektedir. Türkmen Sahra Nüshası yirmi üç soylama ve bir anlatıdan oluşmaktadır. Soylamalarda; hükümdarlık, kut anlayışı, adalet, toy, kadın, aile, kahramanlık, cesaret, dinî değerler gibi Türklerin devlet yönetimi, sosyal, ekonomik ve dini hayatına dair birçok konu yer almaktadır. Soylamalardan sonra gelen anlatının orijinal metninde başlığı yoktur. Metnin içeriği incelendiğinde: " Salur Kazan'ın ejderhayı öldürerek derisinden kıyafet yaptırması ve daha sonra Bayındır Han'ında katıldığı bir toyda bunun kutlanması olayı" metnin başlığının *Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi Boyu* olarak belirlenmesinde etkin rol almıştır. Bu olayda anlatılan hususlar aynı zamanda alplık alametidir. Bu nüshada anlatılan soylamalar ve *Salur Kazan'ın Yedi Ejderhayı Öldürmesi Boyu*, Türk kültür tarihine dair yeni bilgiler sunmaktadır(Ekici, 2019, s. 8-9).

Dede Korkut Boyları, Türk kültürünün birçok unsuruna dair bilgiler vermektedir. Bu bilgiler arasında alp ve alpın yetişmesi ile ilgili bilgilerde vardır. Her toplum düşmanlara karşı toplumu koruyan varlığını devam ettiren insan tipini özel olarak yetiştirmektedir. Bozkır coğrafyasında konar-göçer bir hayat benimseyen bozkır insanı da kendi tabiatına uygun insan tipi olan alp tipini ortaya çıkarmıştır (Kaplan, 2014, s. 48). Alp; kendi çıkarlarından önce toplumun yararı için uğraşan ve bu hususta gerektiğinde canını bile ortaya koyan kişi demektir. Alp kelimesi eski ve yeni birçok Türk lehçesinde kahraman, cesur, yiğit, zorlu manalarına gelmektedir. Bu kelime şahıs adı olarak kullanıldığı gibi, bir sıfat, bir unvan ve boy teşkilatı içinde bir asalet zümresinin adı olarak da ortaya çıkmaktadır. Türkçe sözlüklerde alp kelimesini yiğit, kahraman, bahadır, cesur, zorlu anlamları karşılamaktadır. Bu kelimeden alpagut, alpırkanmak, alpırkamak, alp yol gibi kelimelerde türetilmiştir (Durmuş, 2013, s. 23).

Bozkır kavimlerinde kahramanlık gösteren kişilere alp denilmektedir. Alplar toplumun koruyucusu ve kahramanı oldukları için toplumda saygın bir konumdadırlar. Çocukların daha küçük yaşlardan itibaren alp olmaya hazırlanması amacıyla askeri eğitim daha çocuk yaşta başlamaktadır. Şüphesiz bu eğitim hayatın gayesine uygundur. Örneğin: Hunlar 'da çocuklar, koyunlara ya da iğdiş edilmiş koçlara binebilmekte, yay gerebilmekte; kuşlara, gelinciklere, büyük farelere ok atabilmektedirler. Büyüdüklerinde beslenme ve giyinme gibi temel ihtiyaçları gidermek için tilki ve tavşanları avlamaktadırlar. Burada koç ve koyuna binerek, ayakları yere değmeden durabilme ve bu esnada yay gerip ok atabilme kabiliyetinin kazanıldığı dikkati çekmektedir. Böylece atlı bir savaşçının kazanması gereken üç temel kabiliyetin ilk adımı atılmaktadır. Bu temel kabiliyetler: Dörtnala giden at üzerinde kendinden emin bir şekilde öne, arkaya, sağa ve sola dönebilme, yay gerip ok atabilme ve hedefi vurabilmektir. Aynı zamanda çocukken başlayan bu eğitimde koç üzerinde durup, atış yaparak hedefi vurma çocuklarda güven duygusunu arttırmaktadır. Çocuklar, koçtan düştüklerinde fazla zarar

görmeyip, tekrar koça binmekten korkmamakta bu safhayı atlattıktan sonra ise iyi bir at binicisi, iyi bir yay gericisi ve iyi bir hedef vurucusu olabilmektedirler (Durmuş, 2005, s. 8-9).

Mücadeleci yaşam şartlarının hüküm sürdüğü bozkır coğrafyasında erkek çocuğa büyük önem verilmektedir. Bu hususta Dede Korkut: "Babanın iki gözünden biridir" diyerek erkek evladın önemine dikkat çekmektedir (Gökyay, 2006, s. 26). Ancak bozkır toplumunda çocuğun sadece erkek olması yetmemekte çocuğun alp olması da gerekmektedir. Her aile kendi çocuğunun alp olmasını istemekte ve çocuklarına alplığı özendirmektedir. Türk toplumunda yalnız erkekler değil kadınlar da savaşçı olarak yetiştirilmekteydi. Eskiçağ zaman dilimi içerisinde erkeklerin yanında veya erkeklere karşı savaşan kadınlar ve kadın grupları hakkında anlatılan efsane ve hikâyeler bulunmaktadır. Grekler savaşçı kadınlara Amazon adını vermişlerdir. Herodotos'un verdiği bilgiye göre, Karadeniz'in kuzey bölgesindeki bu kadınlar İskitlerce "Oirpata" olarak anılmaktadır. Bu terim "oir" erkek ve "pata" öldürmek sözcüklerinden türetilmiştir. Böylece erkek öldürenler anlamına gelmektedir (Durmuş, 2007, s. 101). Bu konuda Hippokrates ise İskit kadın savaşçıları hakkında şu şekilde bilgi vermektedir: Avrupa'da, Azak denizi taraflarında yaşayan bir İskit kavmi vardır. Diğer kavimlerden farklı olan bu kavim Sauromatlardır. Bu kavmin kadınları ata binerler, at üzerinde oldukları hâlde yay çekerler ve mızrak atarlar. Evlenene kadar cenk ederler; üç düşman öldürmedikçe evlenemezler ve kanunun emrettiği kurbanları da kesmeden evvel kocaları ile bir arada oturamazlar. Kadınlar evlendikten sonra zorunlu olmadığı müddetçe ata binmezler ve savaşa gitmezler (Ataç, ? s. 42-43). Dede Korkut boylarında da savaşçı kadınlara dair bilgiler bulunmaktadır. Bamsı Beyrek boyundaki Banu Çiçek, Bamsı Beyrek'in, kendisiyle evlenmek istiyorsa savaş sanatlarında onu yenmesini istemesi, Banu Çiçek'in de Amazon kadınlar gibi savaşçı özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Dede Korkut boylarında kadın savaşçıya dair bir başka örnek ise Kanglı Koca-Oğlu Kan Turalı boyunda Selcen Hatun'un, üzerlerine gelen düşmana karşı Kan Turalı ile birlikte savaşması bozkır coğrafyasında kadının sadece erkeğin eşi değil; aynı zamanda silah arkadaşı da olduğunu göstermektedir (Gökyay, 2006, s. 75-76,157-158).

XIV. yüzyıl şairlerinden Âşık Paşa, *Garipname* adlı eserinde alpın dokuz özelliğinin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar: sağlam yürek, kol kuvveti, gayret, iyi bir at, özel bir elbise, yay, iyi bir kılıç, süngü, uygun bir arkadaştır (Köprülü, 1966, s. 208). Âşık Paşa'nın saymış olduğu bu özelliklerden, Dede Korkut Boylarında anlatılan alp kişilerde; kol kuvveti, özel bir elbise, iyi bir at özellikleri görülmektedir.

a)Ad alma alameti

Her aile çocuğuna uygun bir ad vermektedir. Ancak çocuğa ailesi tarafından verilen bu ad, gerçek adı olmayıp geçici bir ad olarak görülmektedir. Toplum yararına bir iş yapan veya savaşta kahramanlık gösteren kişiye; yapmış olduğu bu iş veya kahramanlığa uygun bir er adı verilmiştir. Bu er adı ile birlikte toplum artık kişiyi ailenin verdiği isim ile değil, er adı ile tanımaktadır. Ad alma alameti ile ilgili Dede Korkut Boylarında önemli bilgiler verilir. Örneğin: *Dirse Han Oğlu Boğaç Han* boyunda ad alma alameti görülmektedir. Söz konusu Boy 'da anlatılan olaya göre; Bayındır Han yılda iki hükümdarlık toyu verilir. Bayındır Han, bu toylarda beyleriyle devlet işleri ile ilgili görüşmeler yaptığı gibi aynı zamanda halka gücünü de göstermektedir. Toy toplayıp beylerini çağırdığında, toyda eğlence olarak deve ve boğa güreşi de tertip edilir. Böyle bir toyda, boğa meydana getirilirken zincirlerinden kurtulur ve meydan da oynayan çocukların üzerine doğru gelir. Çocuklardan biri olan Dirse Han'ın oğlu, boğa ile mücadeleye başlar ve bu mücadelenin sonunda boğayı yener. Bunu gören beyler bir araya gelerek çocuğu babası Dirse Han'a götürürler ve yaptığı kahramanlığı anlattıklarında Dede Korkut çocuğa Boğaç Han adını verir (Gökyay, 2006, s. 35-36-37).

Ad alameti görülen bir başka boy ise; *Bay Püre Oğlu Bamsı Beyrek* boyudur. Bay Püre adında bir bey, oğlu olunca emrindeki tüccarları oğluna hediye almaları için gönderir. Tüccarlar gittikleri yerlerde oğlan için; at, yay, gürz ve kılıç alırlar. Geri dönmek için yola çıktıklarında düşman yol üstüne pusu kurarak tüccarların mallarını yağmalar. Malları yağmalanan tüccarlar, Oğuz beylerinden yardım istemek için yola çıkar. Yolda genç bir beye rastlarlar. Bu genç bey, arkadaşlarıyla birlikte eğlenen Bay Püre'nin oğludur ancak tüccar bunu bilmemektedir. Tüccar, beyden yardım ister. Bu yardım isteğinin üzerine, Bay Püre'nin oğlu ve arkadaşları tüccarlara pusu kuran düşmanlara, baskın yaparak tüccarların mallarını kurtarırlar. Bir süre sonra, tüccarlar, Bay Püre'nin huzuruna geldiklerinde orada kendi mallarını düşmandan kurtaran genç beyi görürler. Tüccarlar, babasından önce genç beyin elini öperler. Bunun üzerine Bay Püre, tüccarlara niçin böyle yaptıklarını kızarak sorduğu zaman tüccarlar, başlarından geçen olayı anlatırlar. Olayı öğrenen Bay Püre, oğlunun gösterdiği bu kahramanlığın ad koyacak kadar büyük bir kahramanlık olup olmadığını sorar. Tüccarlar ise daha fazla olduğunu söylerler. Bunun üzerine ad toyu düzenleyen Bay Püre'nin oğluna Dede Korkut, Bamsı adını verir (Ergin, 2014, s. 67).

Türk toplumunda, kahramanlık gösterip ad almak aynı zamanda kişinin toplumdaki yerini de belirlemektedir. Dede Korkut Boylarından *Uşun Koca Oğlu Segrek*'in boyunda geçen "Oğuz zamanında Uşun Koca adında bir adam ve bu adamın da iki oğlu varmış. Büyük oğlunun adı Egrek'miş. Eğrek, cesur, yaman, güzel bir yiğitmiş. Bayındır Han'ın sohbetine ne zaman istese gelirmiş. Beylerbeyi olan Kazan'ın divanında buna hiç kapı baca yokmuş. Beyleri çiğneyip Kazan'ın önünde oturur, kimseye iltifat eylemezmiş. Yine bir gün beyleri çiğneyip oturunca, Ters Uzamış adında bir yiğit ona: "Bre, Uşun Koca oğlu! Bu oturan beylerin her biri oturduğu yeri ya kılıcıyla ya ekmeğiyle almıştır. Sen baş mı kestin, kan mı döktün, aç mı doyurdun, çıplak mı donattın?" (Ergin, 2014, s. 199) diye sormuş." ifadelerden de anlaşılacağı üzere toplumda yer almak için kahramanlık göstermenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Kahramanlık göstermeyip ad almayan birisinin, bey oğlu dahi olsa beyliğe layık görülmeyeceği örneğini ise, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in esir olduğu boyda şu ifadelerle görmekteyiz: Kazan bir gün divanda beyleri toplamış otururken sağına doğru bakar. Sağında kardeşi Kara Göne vardır, ona bakıp güler. Soluna bakar solunda dayısı vardır, onu görünce de güler. Ancak karşısına bakınca ağlar, karşısında oğlu Uruz oturmaktadır. Uruz babasının yanına gelerek neden ağladığı sorar. Babası ise sağına ve soluna baktığı zaman kardeşi ve dayısını gördüğünü, her ikisinin de kahramanlık gösterip ad almış olduklarından dolayı onlara sevindiğini ancak oğlunu görünce henüz kahramanlık gösterip ad almadığına ve kendisine bir şey olursa yerine oğlunun geçemeyeceğine üzüldüğünü söyler. Bu boyda toplum içinde kahramanlık gösterip ad almanın bey oğlu dahi olsa önemli olduğu böylece kahramanlığın irsiyet bağı taşımadığı ve bu tamamen kişinin kendi yeteneği ile ilgili olduğu görülmektedir (Gökyay, 2006, s. 110-111).

Alplığın birinci göstergesi olan ad alma alameti Oğuz Kağan destanında da görülmektedir. Oğuz Kağan gittiği yerlerdeki kişiye uygun adlar vermiştir. Ayrıca bozkır coğrafyasında bulunan mezar taşlarında yer alan "er adım" şeklindeki ifade kişinin bir alp adının olduğunu göstermektedir. Alp adı veya alp olmak ile ilgili yakın bir zamana kadar Anadolu coğrafyasında, askere gitmemiş çocuğa söz sahibi olmadığının belirtilmesinin alplık ile ilgili olduğu söylenebilir.

b) Alpın özel elbisesi

Alplar kahramanlık gösterip alp adı aldıktan sonra kendilerine has bir alp kıyafeti giymektedirler. Gündelik hayatta veya savaşta bu kıyafetler kişinin alp olduğunun önemli bir göstergesidir. Bu alplık alameti sıradan bir kıyafet değildir; avlanması zor, güçlü bir hayvanın derisi gibi dikkat çeken bir kıyafettir. Alp kişi, bu kıyafet sayesinde hem alp olduğunu simgelemekte hem de savaş esnasında korunmaktadır.

Alpın kıyafeti ile ilgili örneklerden birisi Alp Er Tonga unvanında bulunan tongadır. Tonga: Bozkır kültür çevresinde yiğit, kahraman, kuvvetli, şevketli anlamlarında kullanılmıştır. Aynı zamanda rütbe ve unvan olarak da yer almaktadır. Bu kelimeden tongalık kelimesi de türetilmiş olup bunun karşılığı güçlü, kuvvetli şeklindedir. Esasında tonga bebüre verilen addır. Bebür, filleri öldüren kaplan cinsinden bir hayvanın adıdır (Kaşgarlı Mahmut, 2014, s. 892). Tonga adı verilen bu kaplan esasında kedigillerden, enine siyah çizgili, koyu sarı postu olan Asya'da yaşayan çevik ve yırtıcı bir hayvan olarak bilinmektedir. Tonganın derisinden kürk yapılır. Savaş zamanında alp kişi onun derisini giyerek savaşa gider. Çünkü tonganın derisi kimin üzerinde olursa o suya gark olmaz, ateşe batmaz ve hiçbir savaş silahı ona etki etmez (Durmuş, 2013, s. 25). Bu sebeple tonga derisi alpın özel giysisi olarak görülmektedir. Burada sözü edilen tonga, günümüzdeki Sibirya kaplanı olup onu avlamanın son derece zor bir iş olması ve bunun sadece alplar tarafından yapılması sebebiyle tonganın derisi alplık alameti olarak kullanılmıştır.

On üçüncü boy olan, *Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi* boyunda alpın özel giysisine değinilmektedir. On üçüncü boy şu şekildedir:

Salur Kazan bir gün beyleri ve askerleri ile avlanmaya çıkar. Bu sürek avı esnasında Salur Kazan beylerini ve askerlerini ordugâha geri gönderir ve kendisinin de bir av avlayıp geri geleceğini söyler. Beyleri ve askerleri giden Salur Kazan kendi başına kalınca av avlamak için dolaşmaya çıkar. Ancak herhangi bir av bulamayınca beylerine ve askerlerine karşı mahcup olacağını düşünerek kaygılanmaya başlar ve Tanrı'ya dua eder. Bu esnada, Kara Dağ tarafında yedi ışık görür ve gördüğü bu ışıkları kendi ordusunun karargâhı sanır. Atını bu yöne sürerek o ışıkların yandığı yere gelir. Oraya gelince kendi ordugâhı olmadığını anlayan Salur Kazan, ışık yanan yerde bir ejderha uyuduğunu uzaktan görür. Yanan ışıkların ejderhanın gözleri olduğunu anlayan Salur Kazan bu manzara karşısında bir endişe duyar. Salur Kazan'ın yalnız başına ava gittiğini duyan lalası ise Kazanı bulmak için yola çıkar. Lala, Salur Kazan'ı bulduğunda onu endişeli ve kaygılı görür. Salur Kazan, lalasına ejderha ile savaşıp savaşmaması konusunda fikrini sorar. Lala, Salur Kazan'ı öven ve onu cesaretlendiren sözler söyleyerek ejderha ile savaşması gerektiğini söyler. Lalasının sözleri üzerine atına binen Salur Kazan ejderhanın yanına gelir, ejderha uyumaktadır. Uyuyan birini öldürmek mertlik olmaz düşüncesiyle bir ok atarak ejderhayı uyandırır. Ejderhanın uyanması üzerine Salur Kazan ile ejderha arasında mücadele başlar. Tanrı'ya tekrar dua eder, ettiği duadan sonra ejderhayla arasında bir kaya ortaya çıkar. Kaya sayesinde ejderhaya yem olma tehlikesinden kurtulan Salur Kazan, atından inip kalkanını eline alır. Ejderha ile mücadelesi esnasında gözü görmez olunca gözüne öfkelenir ve çıkardığı hançeriyle gözünü oymak ister. Bunu yaparsa insanların, onun ejderhayla savaşmaktan korkup bu yola başvurduğunu düşünecekleri, aklından geçer ve o zaman hâlim nice olur diyerek bu düşüncesinden vazgeçer. Ejderhaya okluğundaki okları fırlatmaya başlar. Ejderhanın oklardan sonra gücü kalmaz, bunun üzerine Salur Kazan eline kılıcı alıp ejderhanın üzerine yürür ve ejderhanın başını keserek onu öldürür. Salur Kazan ejderhayı öldürdükten sonra, lalası yanına gelir ve yaptığı mücadeleden dolayı onu tebrik eder. Salur Kazan daha sonra lalasına ejderhanın derisini yüzmeleri için en iyi ustaları getirmesini ister. Ustaların yüzdükleri

deriden kendine giysi, yayına kiriş, okuna sadak, kılıcına kın, atının eyerine örtü diktirir. Daha sonra da bu zaferini Bayındır Han'a söylemek için yola çıkar. Bu esnada Bayındır Han'a Salur Kazan'ın ejderha olduğu ve halka zarar verebileceği haberi gelir. Söylenenleri dinleyen Bayındır Han, Salur Kazan'ın iyi bir savaşçı olduğunu belki de bir ejderha öldürüp onun derisinden kendisine kıyafet yapmış olabileceğini söyler. Bayındır Han'ın beylerinden Kara Budak durumu anlamak için Bayındır Han'dan izin alıp Salur Kazan'ı karşılamaya gider. Salur Kazan'ı gören Kara Budak, ondan ejderha öldürdüyse bunu ispatlamasını ister. Bu isteği üzerine Salur Kazan, Kara Budak'a ejderha derisinden kılıcına yaptırdığı kılıfı armağan eder. Kara Budak Salur Kazan'ın gerçekten bir ejderha öldürdüğünü anlar ve bu müjdeyi Bayındır Han'a ulaştırır. Zafer haberinin gelmesiyle İç Oğuz ve Dış Oğuz beyleri toplanır ve Salur Kazan'ı karşılarlar. Yedi gün, yedi gece toy yapılır (Ekici, 2019, s. 10-13).

Salur Kazan'ın Ejderhayı Öldürmesi boyunda görülen bu olaylarda: Salur Kazan askerinden ayrılıp bir ava gitmekte ve bu esnada herhangi bir av bulamadığı için toplum içinde itibarının sarsılacağını düşünerek kaygı duymaktadır. Bu sebeple dualar etmesi kişinin inanç değerlerini göstermektedir. Bu olayda en dikkat çeken husus ise Salur Kazan'ın bir ejderha ile karşılaşması, onu öldürmesi ve derisinden elbise yaptırıp giymesidir. Salur Kazan'ın ejderha ile yapmış olduğu mücadele ve bu mücadelenin sonucunda ejderhayı öldürerek derisinden elbise yaptırması tıpkı Alp Er Tonga unvanında görülen tonga derisinin alplık alameti olduğu gibi burada da ejderha derisi alplık alametidir. Daha sonra bu boy da anlatılan olaylarda Bayındır Han'a, Salur Kazan'ın bir ejderha öldürdüğü haberinin gelmesi ve bu sebeple bir toy yapılması ise yine alplığın kutlanması ile ilgilidir.

Alpın özel giysisi ile ilgili olarak Dede Korkut Boylarından *Begıl Oğlu Emren Boyu*'nda da bilgiler bulunmaktadır. Begıl bey gittiği bir av esnasında attan düşer ve ayağını kırar. Bunun üzerine içeride bulunan casus ise düşmana Begıl beyin savaşacak durumda olmadığını bildirir. Bu haberi alan düşman, Begıl beyin obasına sefer düzenlemeye karar verir. Düşmanın sefer hazırlığında olduğunu öğrenen Begıl bu duruma oldukça üzülür ve kaygı duymaya başlar. Babasının bu hâlini gören oğlu Emren ise babasına alp kıyafetini, atını ve pusatını verirse savaşa kendisinin gidebileceğini söyler. Bu sözlere sevinen babası kendi alp kıyafetini, atını ve pusatını oğluna verir. Kıyafetleri giyinen, pusatları kuşanan oğlu savaş meydanına çıkar. Begıl beyin atını ve kıyafetini gören düşmanlar kendi aralarında konuşarak kaçmaya karar verirler. (Gökyay,2006, s.188-200) Bu boyda ise düşmanların Begıl beyi atından, kıyafetinden tanımaları Begıl beyin özel bir kıyafetinin olduğunu göstermektir.

c)Alpın Atı

Bozkır coğrafyasında yaşayan kavimler bölgenin coğrafi şartları dolayısıyla konar-göçer bir yasam tarzını benimsemişlerdir. Bu konar-göçer yaşam tarzı basit bir göçebelik olmayıp boy beyinin idaresinde sistemli bir şekilde yaylak ve kışlak arasında yapılan göç hareketidir. Göçlerin ortaya çıkardığı hareketli yaşam tarzına uygun olarak yetiştirilen hayvan ise at olmuştur. Atın binek hayvanı olarak kullanılması bozkır insanının işlerini büyük oranda kolaylaştırmıştır. Uçsuz bucaksız bozkır coğrafyasında yapılan yolculuklarda atın hızından yararlanılarak uzak mesafelere kısa sürede ulaşılmıştır. Ayrıca atın manevra yeteneği ile savaşlarda düşmana karşı büyük bir üstünlük sağlanmıştır. Bozkır coğrafyasında kurulan devletler at sırtında kurulmuş ve bağlı olan boylar üzerinde bu sayede hâkimiyet sağlanmıştır. Kısacası at bozkır insanının gözünde kendisiyle birlikte savaşa katılan bir yoldaş olmuştur. Bu yoldaşlık alp öldüğünde bile devam etmiş, bozkır da alp kişi öldüğü zaman mezarına atı ile birlikte gömülmüştür.

Dede Korkut Boylarında da alpın atının önemine dair bilgiler yer almaktadır. Dede Korkut bozkır insanının savaşlarda hep süvari olarak savaştığını, eğer atı olmazsa mağlup olacağını "yayan erin umudu

olmaz" sözüyle anlatmaktadır. Dede Korkut Boylarında, birçok yerde at ile ilgili bilgiler yer almasına rağmen en dikkat çeken ifade *Bamsı Beyrek Boyu*'nda geçmektedir. Bamsı Beyrek esir olduğu kaleden kaçtığında atının kendisini beklediğini görünce atına "at demem sana kardeş derim" diye seslenmesi at ile alpın ayrılmaz bir ikili olduklarını göstermektedir. Ayrıca Dede Korkut Boylarından, *Salur Kazan'ın Ejderhayı Öldürmesi* boyunda geçen Salur Kazan'ın ejderhayı öldürdükten sonra ejderhanın derisinden eyer örtüsü yaptırması da yine alplık alametidir. Tarihin ilk dönemlerinden itibaren bozkır coğrafyasında binek hayvanı olarak kullanılan at, alplar için özellikle seçilmiştir.

Sonuç

Dede Korkut boyları alp ve alplık alametleriyle ilgili önemli bilgiler vermektedir. Bu bilgiler arasında yer alan ad koyma toyları ve alp kıyafetleri kişinin toplumdaki yerini belirlediği gibi toplumda bulunan diğer kişileri de alp olmaya sevk etmiştir. Bozkır coğrafyasında yaşayan kavimler, yaşamış oldukları bölgenin coğrafi şartlarına ve düşmanlarına karşı her zaman mücadele etmişlerdir. Bu mücadelede de alplar etkin rol almışlardır. En eski dönemlerden itibaren varlıkları yazılı ve sözlü kaynaklarla bilinen alplar bulundukları toplumun yararı için mücadele etmişler ve mücadele esnasında gerektiğinde canlarını feda etmişlerdir. Alplar sadece topluma zarar veren unsurlar ile mücadele etmemişler, yeni yurtlar elde edilmesinde de öncü olmuşlardır.

Kaynakça

Arat, R. (1970). *Oğuz Kağan Destanı*, İstanbul: MEB Yayınları.

Arat, R.(1959). *Kutadgu Bilig* (7 b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Çınar, A. A. (2002). "Destanlarda Alp Tipi At" *Millî Folklor Dergisi*, Sayı, 56

Durmuş, İ. (1997) "Bozkır Kültürünün Oluşumu ve Gelişiminde At" *G.Ü FEF. S.B.D.* (Cilt 1). Sayı, 2 s. 13-19

Durmuş, İ. (2013) *Türk Tarihinin Öncüleri,* Ankara: Akçağ Yayınları

Durmuş, İ. (2016) *Türk Kültürüne Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınevi

Erbay, H. (2016). *Dede Korkut Kitabı, Han'ım Hey*, Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Yayınları

Ercilasun, A.B, (1986) "Oğuz Kağan Destanı Üzerine Bazı Düşünceler", Ankara: *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*.

Ergin, M. (2012) *Orhun Abideleri*, (46 b.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları

Ergin, M.(2014). *Dede Korkut Kitabı* (50 b.). İstanbul, Boğaziçi Yayınları,

Esin, E. (2001) *Türk Kozmolojisine Giriş*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Gökyay, O.Ş. (2007). *Dedem Korkud'un Kitabı,* İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Gömeç, S. (2009). *Türk Destanların Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları

Gönüllü, A.R. (1988). "Yağmalı Toya Dair Notlar" *Türk Dünyası Tarih Dergisi,* Sayı:17.

Herodotos, (2015) *Herodotos Tarihi* (25 b.). Çev. Müntekim Ökmen İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları

İnan, A. (1998a). *Makaleler ve İncelemeler* (Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

İnan, A. (1998b). *Makaleler ve İncelemeler*, (Cilt 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk Millî Kültürü* (29 b.). İstanbul: Ötüken Yayınları

Kaplan, M. (2014) *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar, Tip Tahlilleri* (9 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Kaşgarlı, M. (2015). *Dîvânü Lugât'it-Türk* (2 b.). Çev. Ahmet Bican Ercilasun- Ziyat Akkoyunlu, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koca, S. (2010). *Türk Kültürünün Temelleri-2*, Ankara: Pelin Ofset Tipo Matbaa

Köprülü, M.F. (1966) *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Oğuz, Ö. (2004). "Destan Tanımı ve Eski Türk Destanları", *Millî Folklor Dergisi*, Sayı, 62, sf.5-7.

Orkun, H.N. (2011*) Eski Türk Yazıtları* (3 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Sakaoğlu, S.-Duymaz A.(2014). *İslamiyet Öncesi Türk Destanları* (9 b.). İstanbul: Ötüken Yayınları

Togan, Z. V. (1981) *Umumi Türk Tarihine Giriş* (3 b.). İstanbul: Enderun Kitabevi

58. Sultan Abdülaziz Han'ın besteciliği ve eserleri üzerine Rauf Yekta Bey'in harf inkılabı öncesi yazıları

Erdal KURTÇU[1]

APA: Kurtçu, E. (2022). Sultan Abdülaziz Han'ın besteciliği ve eserleri üzerine Rauf Yekta Bey'in harf inkılabı öncesi yazıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 992-1006. DOI: 10.29000/rumelide.1222176.

Öz

Bu çalışmada, Sultan Abdülaziz Han'ın besteciliği ve eserleri üzerine Rauf Yekta Bey'in kaleme aldığı, 1909 yılında Osmanlı Türkçesi ile yayımlanan "Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki" ile "Aziziye Sirtosu" isimli makaleleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, günümüz müzik literatürü içerisinde bulunmayan bu tarihi belgelerin çevriyazımı ile alan yazına kazandırılmasının yanı sıra Sultan Abdülaziz Han'ın besteci yönü hakkında Rauf Yekta Bey'in görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun 32. padişahı olan ve 1861-1876 yılları arasında hüküm süren Sultan Abdülaziz Han; resim, şiir ve hat gibi çeşitli sanatlarla ilgilenmiş ayrıca müzik alanında ortaya koyduğu eserleriyle bu alandaki başarısını kanıtlamıştır. Batı müziği alanında eser besteleyen ilk Osmanlı sultanı olmakla birlikte, eserlerinin bazıları Avrupa'da yayımlanmış ve ilgiyle karşılanmıştır. Rauf Yekta Bey, Sultan Abdülaziz Han'ı "müzik sanatının inceliklerini bilen" ve "üstat olarak addolunacak" derecede bir sanatkâr olarak tanımlamaktadır. Rauf Yekta Bey'in bu araştırma kapsamında incelenen yazıları ve güncel kaynaklardan edinilen bilgilerle birlikte, Sultan Abdülaziz'e atfedilen eser sayısı 10 olarak belirlenmiştir. Bu eserler; Bi-huzurum nale-i mürg-i dil-i divaneden, Ey nev-bahar-ı hüsnü an, Ettiğinden utanmazsın, Elemdir felek devrinde kârım, Hicaz Sirto ve Batı müziği formlarında bestelediği Invitation ala Valse, La Gondolle Barcarolle, La Harpe Caprice, Melancholy ve Polka isimli eserlerdir. Buna karşı, yaşadığı dönem itibarıyla aradan geçen uzun tarihsel süreç düşünüldüğünde, günümüze ulaşamamış ya da Osmanlı arşivlerinde konuyla ilgili günümüz Türkçesine aktarılmamış belgelerin bulunabilmesi ihtimali, Sultan Abdülaziz'e ait eserlerin sayısının belirtilen sayının üzerinde olabileceği yönünde bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sultan Abdülaziz Han, Besteci padişah, Rauf Yekta Bey, Osmanlı müzik metinleri

Rauf Yekta Bey's articles before alphabet reform on Sultan Abdülaziz Khan's compositions and works

Abstract

Rauf Yekta Bey's articles that were published in 1909 in Ottoman Turkish and titled "Sultan Abdulaziz Khan and Fenn-i Nefis-i Musiki" and "Aziziye Sirtosu" on the compositions of Sultan Abdülaziz Khan were examined in this study. In this respect, it was aimed to determine the views of Rauf Yekta Bey on the composition and works of Sultan Abdulaziz Khan, as well as contributing to the field with the transcription of these historical documents, which are not found in contemporary music literature. Sultan Abdulaziz Khan, the 32nd Sultan of the Ottoman Empire, who reigned between 1861 and 1876, was highly interested in various branches of art such as painting, poetry and calligraphy and proved

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Türk Halk Müziği ABD (Sivas, Türkiye), erdal_kurtcu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7370-6210 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222176]

his success especially in the field of music. Although he was the first Ottoman sultan to compose works in the style of Western music, some of his works were published in Europe and received great acclaim. Rauf Yekta Bey described Sultan Abdulaziz Khan as a competent artist who excelled at the subtleties of music and can be called a master. Based on the articles written by Rauf Yekta Bey and the information obtained from the recent sources, the number of works attributed to Sultan Abdulaziz was identified as 10. These works include Bi-Huzurum Nale-i Mürg-i Dil-i Divaneden, Ey Nev-Bahar-ı Hüsnü an, Ettiğinden utanmazsın, Elemdir felek devrinde kârım, Hicaz Sirto and western music works composed in the forms of Invitation Ala Valse, La Gondolle Barcarolle, La Harpe Caprice, La Harpe Caprice, Melancholy and Polka. However, considering the long historical timeline, the possibility that the documents that could not survive or be translated into contemporary Turkish in the Ottoman archives makes it necessary to evaluate the number of works belonging to Sultan Abdulaziz.

Keywords: Sultan Abdulaziz Khan, Composer Sultan, Rauf Yekta Bey, Ottoman music texts.

1. Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nda müzik sanatına oldukça önem verilmiş, birçok hükümdar ve yüksek devlet görevlisi besteci ya da icracı olarak bu sanatın içerisinde yer almıştır. "Özellikle, eser besteleyecek kadar bu sanata ilgi duyan hükümdarlar sayesinde, müzik tarihin birçok döneminde gelişim göstermiş ve Osmanlı İmparatorluğu'nun kültürel gelişimi içerisinde de önemli bir role sahip olmuştur" (Kuloğlu ve Gülmemed, 2009, s. 1). Bu süreçte "hükümdarlar, imparatorluk içerisindeki müzik yaşamının merkezi olma rolünü üstlenirken, müzik saray içerisinde iki şekilde icra edilmiştir. İlki müzik, resim, şiir, coğrafya, hukuk, felsefe, mantık, geometri, astronomi, tezhip, hat ve din dersleri verilen saray okulu, ikincisi de hükümdarın huzurunda düzenlenen müzik toplantılarına dışarıdan ancak sürekli bir şekilde katılım sağlayan dönem müzisyenlerinin ortaya koyduğu müzik dinletileridir. Osmanlı Devleti'nde II. Beyazıt, IV. Murat, şehzade Sultan Korkut, I. Mahmut, IV. Mehmet, III. Selim, V. Murat, II. Mahmut gibi birçok hükümdarın müzisyen olması, sarayda müziğe verilen önem ve destek üzerine önemli bir etken olmuştur" (Çolakoğlu Sarı, 2019, s. 254-255).

Osmanlı hükümdarlarının bu yönü, geçmişten günümüze birçok araştırmacı için merak uyandıran bir konu olmuş, bilhassa bestecilik yönleri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Konu hakkında incelemelerde bulunan önemli müzikologlardan biri de Rauf Yekta Bey'dir. Yekta Bey, 1871 -1935 yılları arasında yaşamış, besteciliğinin yanı sıra müzik bilimi alanında ortaya koyduğu çalışmalarıyla Türk müziğinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. İlk Türk müzikolog olarak tanınan Yekta Bey, yaşadığı dönem itibarıyla hem Osmanlı dönemi, hem de Cumhuriyet dönemi içerisinde Türk müziğine yön veren isimler arasında yer almıştır (Kurtçu, 2022, s. 35). Bu yönü, tarihsel değerlendirmeleri açısından onu ayrıca önemli kılmaktadır. Rauf Yekta Bey, Türk müziği üzerine pek çok konuda incelemelerde bulunmuş, bu çalışmaları ile önemli konulara temas etmiş ve açıklık getirmiştir. "Lavignac'ın yönetimindeki bir kurul tarafından yazılan "Ancyclopedie de la Musique" in beşinci cildine 150 sayfalık bir Türk müziği bölümü yazmış, Türk halk müziği araştırmaları çerçevesinde Güneydoğu ve İç Anadolu'da derleme çalışmaları yürütmüştür. Eskiye bağlı bir sanat anlayışında olmasına rağmen batılı anlamda ilk bilimsel araştırmaları gerçekleştirmiştir. Dinsel ve dindışı olmak üzere 50 dolayında eseri bulunan Yekta Bey, Türk müziği ve tarihi alanındaki çalışmalarıyla önemlidir" (Say, 2004, s. 1081). Rauf Yekta Bey'in birçok çalışması dönemin çeşitli gazete ve dergilerinde Osmanlı Türkçesi ile yayımlanmıştır. Bu durum, günümüzde tarihsel müzikoloji üzerine çalışan birçok araştırmacı için bu çalışmaların tespiti ve çözümlemesi açısından problem oluşturabilmektedir.

Bu çalışmada Rauf Yekta Bey'in 1909 yılında yayımlanan ve Sultan Abdülaziz'in besteciliği ve eserleri üzerine çeşitli değerlendirmelerde bulunduğu tespit edilen *"Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki"* ile *"Aziziye Sirtosu"* isimli makaleleri incelenmiştir. Harf inkılabı öncesinde Osmanlıca olarak yayımlanan bu makaleler, öncelikle günümüz Türkçesine çevrilmiş ardından Rauf Yekta Bey'in konuyla ilgili değerlendirmeleri günümüz müzik literatüründe yer alan bilgilerle karşılaştırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

1.1. Sultan Abdülaziz Han

Sultan Abdülaziz Han, 1830 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Babası Sultan II. Mahmud annesi ise Pertevniyal Valide Sultan'dır. Abdülaziz Han, çocukluğunda şehzadelere özel saray okulunda eğitim almış, 1861 yılında ağabeyi Sultan Abdülmecid'in ölümü üzerine 32. Osmanlı padişahı olarak saltanatı devralmış ve 30 Mayıs 1876 tarihindeki vefatına kadar hüküm sürmüştür.

> Sultan Abdülaziz tahta çıktığında Osmanlı Devleti'nin durumu son derece karmaşıktır. Ekonomik sıkıntılar ve çeşitli isyanlar son seviyeye ulaşmıştır. Avrupa devletleri Sultan Abdülaziz'in Tanzimat'tan geri çekilmesi Sultan Abdülaziz, tahta çıktıktan kısa bir süre sonra bu endişeleri gidermek adına bir ferman yayınlamıştır. Padişah, fermanında, Tanzimat'a devam etmek istediğini ve buna bir delil olarak eski hükümeti olduğu şekliyle iş başında bıraktığını bildirmiş, özellikle devletin malî itibarının geri kazanılması, ırk ya da mezhep farkı gözetilmeden bütün tebaanın hukuki eşitlikten faydalanması gereğini dile getirmiştir. Bu ferman, Batılı devletlerin Tanzimat konusundaki endişelerini kısmen de olsa ortadan kaldırmış (Küçük, 1988, s. 179) ve böylece Tanzimat'la başlayan yenilik hareketleri Sultan Abdülaziz döneminde de kesintisiz bir şekilde devam etmiştir.

Sultan Abdülaziz'in 15 yıl süren hükümdarlığı süresince gerçekleştirilen bazı önemli yenilikler, "1863 yılında ilk kez posta pulu basılması ve Bank-ı Osmani-i Şahane'nin açılması, 1864 yılında Osmanlı Donanması'na ilk zırhlı savaş gemisinin katılması ve Vilayet Nizamnamesi ile yeni idari yapı ve bunun uygulanmasıyla vilayet meclisleri oluşturulması, 1865 yılında Mekteb-i Sanayi'nin açılması, 1868 yılında Darülfünûn (İstanbul Üniversitesi)'nun faaliyete geçmesi, Mekteb-i Sultani'nin (Galatasaray Lisesi) açılması, Divan-ı Ahkâm-ı Adliye (Yargıtay) kurulması, Şura-yı Devlet (Danıştay) kurulması, 1869 yılında Mecelle'nin yayımlanması ile 1870 yılında Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılması, 1871 yılında belediyeye bağlı ilk modern itfaiye teşkilâtının kurulması, 1873 yılında Darüşşafaka'nın açılması ve 1874 yılında Mekteb-i Maadin'in (Maden Mektebi) açılması" (Url-1) olarak sıralanabilir.

Tanzimat Fermanı ile başlayan modernleşme çalışmalarına devam edilmesine özen gösteren Sultan Abdülaziz, İstanbul Üniversitesi'ni Fransız Eğitim sistemi örnek alınarak tekrar düzenletmiştir (Url-1). Ayrıca, döneminde sanat eğitiminin kurumsallaşması adına da çeşitli girişimlerde bulunulmuş, "genel sanat eğitimi birikimi, sanatla ilgili çeşitli kurum ve ortamları kapsamakla birlikte, daha çok 1869'da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile onu izleyen düzenlemeler çerçevesinde daha çok müzik, resim ve bir ölçüde edebiyat alanlarında oluşmuştur (Uçan, 1996; Kaya, 2012, s. 1457). Abdülaziz, diğer sanat dallarına olduğu kadar tiyatroya ilgi göstermemiş ve Dolmabahçe Saray Tiyatrosu 1865 yılında yandıktan sonra faaliyetini yitirmiştir (Karamahmutoğlu, 2014, s. 560).

Batı dünyasına ilk kez resmi ziyarette bulunan Osmanlı padişahı Abdülaziz'dir. "Sefere çıkma geleneği hariç tutulursa Osmanlı sultanlarının yabancı ülkelere seyahat etmedikleri bilinmektedir. Hatta bir iki istisnai örnek dışında Osmanlı sultanları kendi ülkelerini de gezmemişlerdir. Sultan Abdülaziz'in 1867 yılında gerçekleştirdiği Avrupa seyahati bu konuda tarihteki ilk ve tek istisnai örnek olarak kayıtlara geçmiştir" (Köksal, 2003, s. 117). Bu gezisinde Fransa, Almanya, İngiltere, Belçika, Avusturya ve Macaristan'ı ziyaret etmiş ve yurda geri dönmüştür. Gelenekçi bir duruş sergilemesine karşı, yenilikçi

bir padişah olduğu görülen Sultan Abdülaziz, ihtişama ve güreşe düşkünlüğü ile bilinmekte, av, cirit ve binicilik gibi sporların yanı sıra resim, şiir, hat ve müzik sanatı ile de yakından ilgili olmuştur.

1.2. Sultan Abdülaziz'in müzik ile ilişkisi

Osmanlı İmparatorluğu'nda, şehzadelerin sanatla ilgilenmeleri bir gelenek halini almıştır. Sultan Abdülaziz de şiir, resim ve hat gibi sanatın çeşitli alanları ile ilgilenmiş, ancak özellikle müziğe olan ilgisi ve bu alanda ortaya koyduğu eserleriyle bu konudaki yeteneğini ve yetkinliğini kanıtlamıştır. Birçok yazılı kaynakta (bkz. Artaç, 2018, Küçük, 1988…) Sultan Abdülaziz'in iyi bir müzik eğitimi aldığı, piyano, lavta ve özellikle ney çalgısını iyi derecede icra ettiği konusunda bilgilere rastlamak mümkündür.

> Sultan Abdülaziz, "ney çalışmalarını hocası olan Neyzen Yusuf Paşa ile gerçekleştirmiştir. Onun ney ile gerçekleştirdiği taksimleri hünkâr başkâtibi Atıf Bey: "Her saza aşina iseler de Tarikat-ı Mevleviyye'ye muhabbetlerinden naşi, ney üflemeye merakları ziyade idi. Yaz geceleri harem-i hümayunda yatak odasının pencereleri açık olduğunda bazen ney ile hazin hazin taksim eylediğini duyanların ruhu, avalim-i ulviyyeye pervaz edecek hale gelirdi" sözleriyle dile getirmiştir (Url-2).

Abdülaziz Han'ın Türk bestekâr ve hanendeyi koruması, opera ve tiyatro yerine orta oyunu seyretmesi, milli kültürü zenginleştireceği konusundaki ümitleri kuvvetlendirmiştir. Avrupa'ya gidip geldikten sonra onun bu yönü ilgili bazı değişiklikler meydana geldiği görülse de (Küçük, 1988, s. 183) Sultan Abdülaziz döneminde saraydaki Batı müziği çalışmaları hız kaybederken, Sultan Abdülmecid döneminde sönük bir şekilde varlığını sürdüren Türk müziği onun döneminde biraz daha ön plana çıkmaya başlamıştır (Karamahmutoğlu, 2014, s. 556). Bu dönemde yazılan birçok eserin, Abdülaziz'in sevdiği makamlar olması sebebiyle hicazkâr ve şehnaz makamlarında bestelendiği de bilinmektedir.

Sultan Abdülaziz, 1863 yılında Mısır'a bir seyahat gerçekleştirmiştir (Sadun, 1967). Bu seyahate şehzâdeler, başta Fuad Paşa olmak üzere bazı nazırlar, bir takım mabeyn mensupları, imamlar, musahipler, baştabip ve baş eczacı, saray ressamı olan Mason ve Mızıka-i Hümayun başmuallimi Guatelli katılmışlardır (Aksüt, 1944, s. 8; Toker, 2012, 55). Bu seyahate katılanlar arasında adı geçen iki sanatçının bu seyahate götürülmesi sultanın sanatkârları da devamlı bir şekilde mahiyetinde bulundurduğunun bir göstergesidir. Özellikle hükümdarlığının ilk yıllarında Batı müziği icracılarını görevden uzaklaştırdığı bilinen Sultan Abdülaziz'in bu ilk resmî ziyaretinde başmuallim Guatelli 'yi beraberinde götürmesi düşündürücü ve incelenmeye değer bir konudur (Toker, 2012, s. 55).

Sultan Abdülaziz, Batı'ya ilk resmi ziyareti gerçekleştirmek üzere, 1867 yılında bir seyahat düzenlemiştir. 47 gün süren bu Avrupa seyahati boyunca onuruna birçok etkinlik düzenlenmiştir. Bir örnekle, Sultan Abdülaziz "15 Temmuzda Covent Garden Tiyatrosunda Kraliyet İtalyan Operası'nın hazırladığı bir temsile katılmıştır. Ziyaret programında bu etkinlikle ilgili şu bilgiler verilmektedir: "Florall Hall'de orkestra Türk milli havalarını çalacak ve opera başlamadan önce "God Save Queen" söylenecek. Opera sonunda salondan ayrılırken de Florall Hall'da Türk milli havaları çalınacak". O gece çalınan birçok eserin içinde şüphesiz ki en mühimi, Sinyor Arditi'nin Sultan onuruna bestelemiş olduğu "Ode"dir. Sözleri Zafiraki Efendi tarafından yazılan bu eser, sayısı bini aşan bir koro tarından Türkçe olarak seslendirilmiştir. (Toker, 2012, s. 59-60).

Sultan Abdülaziz, "bu ziyaretinden sonra bazı yeni görüşlerle İstanbul'a dönmüş, saray orkestrasını yeniden düzenlemiş ve Guatelli Paşa'yı orkestranın başına atamıştır (Alaner, 2014, s. 569). Avrupa ziyaretinde edindiği izlenimlerin de etkisiyle Batı formlarında bazı eserler bestelemekle beraber Batı müziği alanında eser besteleyen ilk Osmanlı padişahıdır.

> Sultan Abdülaziz'in, Invitation A la Valse, La Gondolle Barcarolle, La Harpe Caprice ve Polka adlı dört eseri bulunmaktadır. Bununla beraber bahsi geçen eserler 1860'lı yıllarda Milano'daki ünlü Lucca yayınevi tarafından basılarak Avrupa'da satışa sunulmuştur. Ayrıca "La Gondole Barcarole" Sultan Abdülaziz'in İngiltere'yi resmi ziyareti sırasında Galler Prensi'nin kendisi şerefine 13 Temmuz 1867 akşamı Marlborough House'ta verdiği akşam yemeği sırasında Dan Godfrey idaresindeki Grenadier alayı bandosu tarafından çalınmış ve ertesi günü Sultan Abdülaziz'in Avrupa'da besteci olarak ilk kez halkın huzuruna çıktığına dair haberler, The Times gazetesi de dâhil olmak üzere İngiliz basınında yer almıştır" (Aracı, 1998, s. 2011; Artaç, 2018, s. 47).

1.3. Sultan Abdülaziz'in eserleri

Sultan Abdülaziz'in yayımlanmış 4 piyano eseri bulunmakla birlikte 1970'li yıllarda İstanbul Üniversitesi kütüphanesinde saklanmaktadır. Ancak ne yazık ki bu eserlerinden üç tanesi kaybolmuş ve geriye yalnızca "Invitation ala Valse" (Valse Davet) isimli eseri kalmıştır. (Kosal, 2014, s. 575). Kayıp eserleri ise La Gondolle Barcarolle, La Harpe Caprice ve Polka isimli eserleridir. Ayrıca, Aracı (1998)'nın verdiği bilgilere göre, Abdülaziz'in sayılan bu eserlerinin dışında, Melancholy isimli vals türünde bir eserinin daha bulunduğu ve İngiliz basınına dayandırdığı bir haberde bu eserin Milano'da yayımlanacağından bahsedildiği yönündedir.

Sultan Abdülaziz'in Alaturka stilde bestelediği eserlerinden yalnızca 4 tanesi günümüze ulaşabilmiştir. Ancak bu eserler bile onun sahip olduğu müzik dehasının anlaşılabilmesi açısından yeterlidir. Bu eserler güfte sahibi bilinmeyen, şevkefza makamındaki "Ey Nevbahar-ı hüsnü an" isimli eseri, evcara makamında bestelediği "Ettiğinden utanmazsın" isimli eseri, muhayyer makamında bir şarkı olan "Bî-huzurum nale-i mürg-i dil-i divaneden" isimli bestesi ile Hicaz sirtosudur. Bu eserler arasında hicaz sirto oldukça sevilmiş ve günümüze kadar sık icra edilen eserler arasında yer almıştır. (Alvan, Alvan, 2016; Akdeniz, 2018, s. 154).

2. Yöntem

Bu çalışmada, genel tarama modeli ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Genel tarama modeli, çok sayıda unsurdan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir kanıya varmak amacıyla evrenin tamamı ya da alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerine gerçekleştirilen tarama çalışmalarıdır" (Karasar 2018, s.111). Doküman analizi yöntemi ise, "yazılı belgelerin içeriğini titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller dâhil olmak üzere tüm belgeleri analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlere benzer bir şekilde doküman analizi de anlam çıkarmak, ampirik bilgi geliştirmek ve konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Kıral, 2020, s.173)".

3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde, Rauf Yekta Bey'in 1909 yılında yayımlanan "Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki" ve "Aziziye Sirtosu" isimli iki makalesi Osmanlı Türkçesinden günümüz Türkçesine çevrilmiş ve öne çıkan konular günümüz müzik literatüründe yer alan bilgilerle karşılaştırılarak incelenmiştir.

3.1. *"Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki"* adlı makalenin esas metni ve günümüz Türkçesine çevirisi



نومرو : ۵ – ۲۷ پنجشنبه – ۷ مایس ۱۳۲۵ جلد : ۲

مصور محيط

مدير : فائق صبری سرمحرری : صفوت زيبی

هر هفته پنجشنبه کونلری نشر اولنور سياسی ، ادبی ، علمی ، فلسفی رسملی غزته در

آبونه شرائطی :

درسعادت ايچون	ولايات ايچون	ممالک اجنبيه ايچون	
سنه لکی	۱۰۸ غروش	۱۲۰ غروش	۲۶ فرانق
آلتی آيلغی	۵۴ «	۶۵ «	۱۴ «

مندرجات : مشئون وحوادث مختلفه تاريخچه کيه ملک محمدلر
فيزيولوژی حافظ محمدی
حرب واصولیات حق حرب « رومان
شعر قاره قاپو وسائره

فوطو : فوس
سلطان محمد خان خامس حضرتلرينک سلطنت قاپيله سرای برونه مواصلتلری

جشنکان سلطان عبدالعزيز خان
و
فن نفيس موسيقی

سلاطين سالفهٔ عثمانيه‌نک اکثريسی نوبت سلطنت و خلافت کندیلرينه انتقال ايتمدن اول سرايک صمت وسکوتی ايچنده کيرمکه محکوم اولدقلری شيرازه‌لک حياتنده صنايع نفيسه وفنون اديسه‌دن بريله اشتغال ايتمشلردر . بو اشتغال نمايشندن اولهرق پادشاهلرمزک ايچنده شاعر اکده ، خطاط اکده آکسناب مهارت ايدنلر کورلديکی کبی موسيقی فن بيعديلنده بر استاد فی معدانی درجه‌سنده اثبات مهارت ايدنلر دخی پک چوقدر .

خلد آشيان سلطان محمود خان ثانی حضرتلرينک موسيقيده‌کی اقتدار خارق العاده‌لری (هاشم بک) مجموعه‌سنده کيتمه‌لری محرر بولنان متعدد رسمی بدل شرفيله رهين منت بيورمشدر . محمود ثانينک نجلی نجيبی اولان عبدالعزيز خان حضرتلری ايسه پدر مکرملری درجه‌سنده اولامقله برابر بنه صنعت دقيقهٔ الحانشناسيده استاد عد اولنه‌جق بر مرتبه‌يه ارتقا ايتمشلر ايدی ، روايت اولنديغنه نظراً عنفوان شبابلری آوانسده براز « نی » اوغله‌مشلر و بالاخره « پيانو » دخی چالمشلردر .

مغفور مشارالیهک دسترس اولهيه‌جق نادره بر شرفيرينک نوطه‌سی بو نسخه‌مزله قدرشناسان موسيقينک نظر تقديرينه وضع ايديبوروز . بو ثر مجموعک علاوهٔ مخصوصه‌سيدر

برجسته‌لک نغمانده‌کورولان انسجام وطراوت وهله مبانه مصادف (کلشنده‌کزده بر زمان) مصراعنه اصول دکشدرملک صورتيله کيرملسندن متحصل تأثير روح نوازيسته‌کار عالیقدرينک مغفور اولديغی طبيعت موسيقيه‌لک جداً « شاهانه » تعبيرينه مصادق اولديغی کوسترمکه‌دير .

عبدالعزيز خانک مايه‌نجيلرندن واستادشهيرلرندن حاجی عارف بک مرحوم طرفندن (مجموعهٔ عارف) نامیله ۱۲۹۰ تاريخنده نشر ايدلن شرق مجموعه‌سنده و (شهناز) فصلنده خاقان مشارالیهک :

ألمدر فلك دور ه کارم

کفه‌لی بر شرقيسی‌دها محرر ايسه‌ده مع التأسف نوطه‌سی الده ايديلهمامشدر . مشارالیهک پيانو ايله بسته‌لهدکلری آلافرانغه طرزنده و (حجاز) مقامنده ، ونکين بر (سيرتو) لری دها واردرکه بو اثر قيمتدارلرينک نوطه‌سی‌ده (مجموعه) لک نسخ آتيه‌سندن بريله نشر ايده‌جکدر .

رؤف يکتا

Görsel 1. Musavver Muhit dergisinde yayımlanan "Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki" adlı makalenin esas metni. (Kaynak: TDV İslam Araştırmaları Merkezi).

Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki

Selatin[2]-i salife[3]-i Osmaniyenin ekserisi nöbet-i saltanat ve hilafet kendilerine intikal etmeden evvel sarayın samt[4] ve sükuneti içinde geçirmeye mahkûm oldukları şehzadelik hayatında sanayi-i nefise[5] ve fünun-u edebiyeden biriyle iştigal etmişlerdir. Bu iştigal netayicinden[6] olarak padişahlarımızın içinde şairlikte hattatlıkta iktisab-ı[7] maharet edenler görüldüğü gibi musiki-i fen bîadilinde[8] bir üstad bîmüdani[9] derecesinde isbat-ı maharet edenler dahi yetişmiştir.

Halid-i aşiyan Sultan Mahmut Han-ı Sani hazretlerinin musikideki iktidar-ı harikuladeleri (Haşim Bey) mecmuasında güfteleri muharrer[10] bulunan müteaddid[11] ve bîbedel[12] şarkılarıyla rehin[13]-i mertebe-i sübuttur[14]. Mahmut Saninin[15] necl-i necibi[16] olan Abdülaziz Han hazretleri ise peder-i mükeremeleri[17] derecesinde olmamakla beraber yine sanat-ı dakika-i elhan-şinaside[18] üstat

2 Selatin: Sultanlar.
3 Salife: Geçmiş, mukaddem.
4 Samt: Sükût.
5 Sanayi- nefise: Güzel sanatlar.
6 Netayic: Neticeler.
7 İktisab: Elde etmek, kazanmak.
8 Bîadil: Eşsiz, eşi olmayan.
9 Bîmüdanî: Eşsiz, denksiz.
10 Muharrer: Yazılmış, yazılı.
11 Müteaddid: Birçok, birden fazla.
12 Bîbedel: Eşsiz, benzersiz.
13 Rehin: Teminat
14 Sübut: Sabit.
15 Sani: İkinci.
16 Necl-i necib: Soyu temiz çocuk.
17 Mükerrem: Muhterem.
18 Sanat-ı dakika-i elhan-şinas: Müzik sanatının inceliklerini bilen.

addolunacak bir mertebeye irtika[19] etmişler idi. Rivayet olduğuna nazaran anfevan-ı şebabları[20] avanında[21] biraz "ney" üflemişler ve bilahare piyano dahi çalmışlardır.

Mağfur-u müşarün-ileyhin[22] dest-res[23] olabildiğimiz nadide bir şarkılarının notasını bu nüshamızla kadirşinasan-ı musikinin nazar-ı takdirine vaz[24] ediyoruz. Bu ser[25] bercestenin[26] nagamatında görülen insicam[27] ve taravet[28] ve hele meyanına müsadif[29] (Gülşende gez de bir zaman) mısraında usûl değiştirmek suretiyle girilmesinden mütehassıl[30] tesir-i ruh[31] nevaz[32] bestekâr, âli-kadrinin[33] meftûr[34] olduğunu tabiat-ı musikiyenin cidden "şahane" tabirine masadak[35] olduğunu göstermektedir.

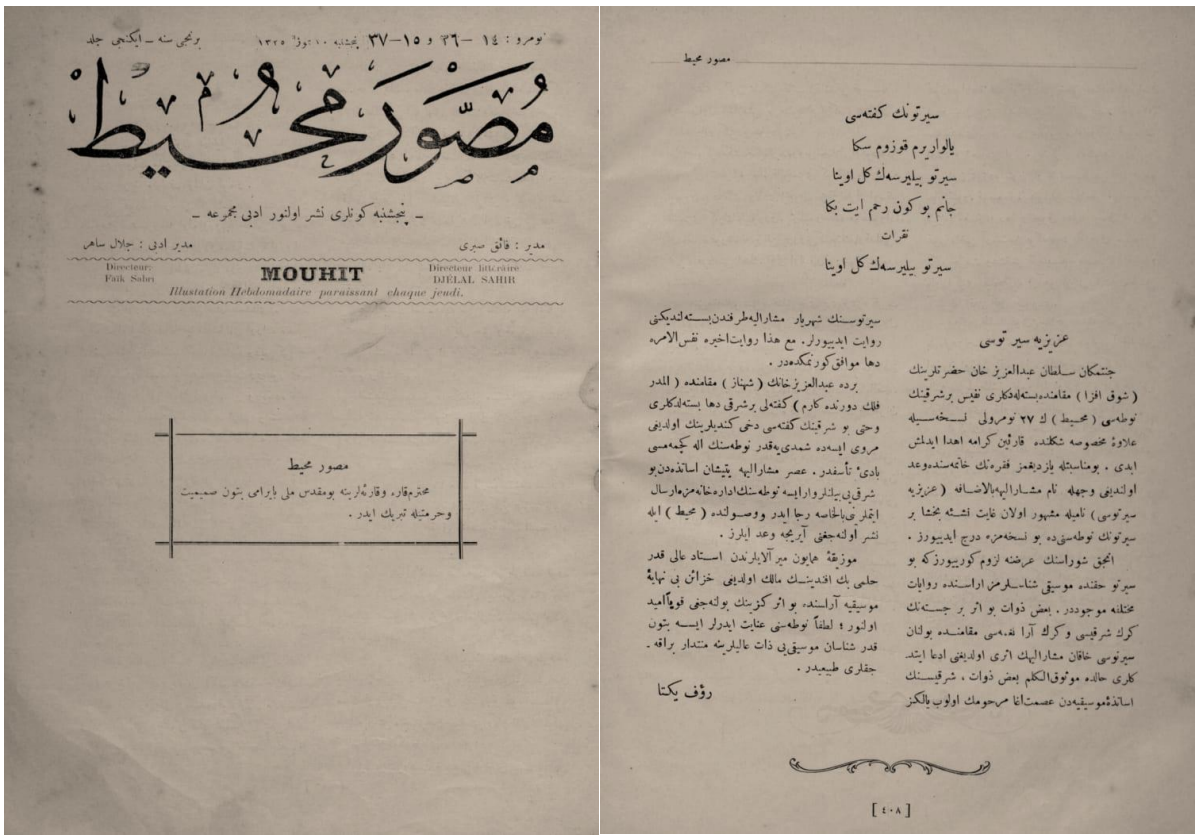
Abdülaziz Han'ın mabeyncilerinden[36] ve esatize-i[37] meşhureden Hacı Arif Bey merhum tarafından Mecmua-i Arifi namıyla 1290 tarihinde neşredilen[38] şarkı mecmuasında ve (şehnaz) faslında hakan-ı müşarünileyhin:

"Elemdir felek devrinde kârım" güfteli bir şarkısı daha muharrer[39] ise de ma'-te'essüf [40]notası elde edilememiştir. Müşarünileyhin piyano ile besteledikleri alafranga tarzında ve (hicaz) makamında rengin[41] bir (sirto) ları daha vardır ki bu eser-i kıymetdarlarının notasını da (Muhit) in nesh-i atiyesinden[42] biriyle neşredeceğiz.

Rauf Yekta

19 İrtika: Yüksek derecelere erişme.
20 Anfevan-ı şebab: Gençlik çağı.
21 Avan: An, zaman, vakit.
22 Müşarün-ileyh: İsmi evvelce söylenmiş olan.
23 Dest-res: İsteğine ulaşan.
24 Vaz etmek: Bırakmak.
25 Ser: Baş, ilk.
26 Berceste: Şiirdeki en güzel dize ya da beyit.
27 İnsicam: Düzgünlük.
28 Teravet: Tazelik.
29 Müsadif: Rastlayan, tesadüf eden.
30 Mütehassıl: Hasıl olan, meydana gelen.
31 Ruh: Canlılık.
32 Nevaz: Okşayıcı, iyi edici.
33 Âli-kadr: Yüksek değer sahibi, çok takdir edilen.
34 Meftur: Kederli, üzgün.
35 Masadak: Bir sözü veya hükmü tasdik eden husus.
36 Mabeyn: Padişah yakınlarının bulunduğu oda.
37 Esatiz: Usta başları, bir işin öğretilmesinde önderlik edenler.
38 Neşr: Yayma, yayımlama.
39 Muharrer: Yazılmış, yazılı.
40 Maa-t-teessüf: Yazık ki, esefle, teessüfle beraber.
41 Rengin: Renkli, parlak, hoş, süslü.
42 Ati: Gelecek olan, ileriki.

3.2. *"Aziziye Sirtosu"* adlı makalenin esas metni ve günümüz Türkçesine çevrisi


نومرو : ١٤ – ٣٦ و ١٥ – ٣٧ پنجشنبه ١٠ تموز ١٣٢٥ برنجی سنه – ایکنجی جلد

مصور محیط

– پنجشنبه کونلری نشر اولنور ادبی مجموعه –

مدیر : فائق صبری — مدیر ادبی : جلال ساهر

Directeur: Faik Sabri — MOUHIT — Directeur littéraire DJELAL SAHIR

Illustation Hebdomadaire paraissant chaque jeudi.

مصور محیط

محترم قاره وقارئه‌لرینه بومقدس ملی بایرامی بتون صمیمیت وحرمتیله تبریك ایدر .

مصور محیط

سیرتونك كفته‌سی

یالواریرم قوزوم سكا

سیرتو بیلیرسه‌ك كل اوینا

جانم بو كون رحم ایت بكا

نقرات

سیرتو بیلیرسه‌ك كل اوینا

عزیزیه سیر توسی

جنتمكان سلطان عبدالعزیز خان حضرتلرینك (شوق افزا) مقامنده بسته‌لدكلری نفیس برشرقینك نوطه‌سی (محیط) ك ٢٧ نومرولی نسخه‌سیله علاوهٔ مخصوصه شكلنده قارئین كرامه اهدا ایدلمش ایدی . بومناسبتله یازدیغمز فقره‌نك خاتمه‌سنده وعد اولندیغی وجهله نام مشارالیهه بالاضافه (عزیزیه سیرتوسی) نامیله مشهور اولان غایت نشئه بخشا بر سیرتونك نوطه‌سنی‌ده بو نسخه‌مزه درج ایدییورز .

انجق شوراسنك عرضنه لزوم كورییورزكه بو سیرتو حقنده موسیقی شناسلرمز اراسنده روایات مختلفه موجوددر . بعض ذوات بو اثر بر جسته‌نك كرك شرقیسی و كرك آرا نغمه‌سی مقامنده بولنان سیرتوسی خاقان مشارالیهك اثری اولدیغنی ادعا ایتدكلری حالده موثوق الكلم بعض ذوات ، شرقیسنك اساتذهٔ موسیقیه‌دن عصمت اغا مرحومك اولوب یالكز سیرتوسنك شهریار مشارالیه طرفندن بسته‌لندیكنی روایت ایدییورلر . مع هذا روایت اخیره نفس الامره دها موافق كورنمكده‌در .

برده عبدالعزیز خانك (شهناز) مقامنده (المدر فلك دورنده كارم) كفته‌لی برشرقی دها بسته‌لدكلری وحتی بو شرقینك كفته‌سی دخی كندیلرینك اولدیغی مروی ایسه‌ده شمدی‌یه‌قدر نوطه‌سنك اله كچمه‌مسی بادیٔ تأسفدر . عصر مشارالیهه یتیشان اساتذه‌دن بو شرقی‌یی بیلنلر وار ایسه نوطه‌سنك اداره‌خانه‌مزه ارسال ایتملرینی بالخاصه رجا ایدر ووصولنده (محیط) ایله نشر اولنه‌جغنی آیریجه وعد ایلرز .

موزیقهٔ همایون میرآلایلرندن استاد عالی قدر حلمی بك افندینك مالك اولدیغی خزائن بی نهایهٔ موسیقیه آراسنده بو اثر كزینك بولنه‌جغی قویاً امید اولنور ؛ لطفاً نوطه‌سنی عنایت ایدرلر ایسه بتون قدر شناسان موسیقی‌یی ذات عالیلرینه منتدار براقه‌جقلری طبیعیدر .

رؤف یكتا

[٤٠٨]

Görsel 2. Musavver Muhit dergisinde yayımlanan "Aziziye Sirtosu" adlı makalenin esas metni. (Kaynak: TDV İslam Araştırmaları Merkezi).

Sirtonun Güftesi

Yalvarırım kuzum sana

Sirto bilirsen gel oyna

Canım bugün rahm it bana

Nakarat

Sirto bilirsen gel oyna

Aziziye sirtosu

Cennetmekân Sultan Abdülaziz Han hazretlerinin (Şevk-efza) makamında besteledikleri nefis bir şarkının notası (Muhit)'in 27 numaralı nüshasıyla ilave-i[43] mahsusa[44] şeklinde kariin-i kerama[45] ihda[46] edilmiş idi. Bu münasebetle yazdığımız fıkranın[47] hatmesinde vaâd olunduğu veçhile nam-ı müşarünileyhe bi'l-izafe [48](Aziziye Sirtosu) namıyla meşhur olan gayet neşe-i bahşa[49] bir sirtonun notasını da bu nüshamıza derc[50] ediyoruz.

43 İlave: Bir gazetenin çıkardığı sayıdan başka ona ek olarak ayrıca çıkardığı sayı.
44 Mahsusa: Hususi.
45 Kariîn-i keram: Okuyucu.
46 İhda: Hediye etmek, armağan yollamak.
47 Fıkra: Gazetelerde gündelik hadiselerin kısaca yazılmış şekli.
48 Bi'l-izafe: Dayanarak, ek olarak, bununla birlikte.
49 Bahş: Bağış, verme, ihsan.
50 Derc: Katmak, kitaba koymak.

> Ancak şurasının arzına lüzum görüyoruz ki bu sirto hakkında musikişinaslarımız arasında rivayat-ı muhtelife[51] mevcuttur. Bazı zevat[52] bu eser-i bercestenin gerek şarkısı ve gerek ara nağmesi makamında bulunan sirtosu hakan-ı müşarünileyhin eseri olduğunu iddia ettikleri halde mevsûkü'l-kelim[53] bazı zevat şarkısının esatize-i musikiyeden İsmet Ağa merhumun olup yalnız sirtosunun şehriyar-ı müşarünileyh tarafından bestelendiğini rivayet ediyorlar. Ma'-haza[54] rivayet-i ahire[55] nefs-ül emire[56] daha muvaffak görünmektedir.
>
> Bir de Abdülaziz Han'ın (şehnaz) makamında (Elemdir felek devrinde kârım) güfteli bir şarkı daha besteledikleri ve hatta bu şarkının güftesi dahi kendilerinin olduğu mervi[57] ise de şimdiye kadar notasının ele geçmemesi badi[58] teessüftür[59]. Asrı müşarün-ileyhe yetişen esatizeden bu şarkıyı bilenler var ise notasının idarehanemize irsal[60] etmelerini bilhassa rica eder ve vusulunde[61] (muhit) ile neşr olunacağını ayrıca vaad ederiz.
>
> Mızıka-i Hümayun miralaylarından üstad-ı âli-kadr[62] Hilmi Bey efendinin malik[63] olduğu hazain-i[64] bi nihaye-i[65] musikiye arasında bu eser-i güzinin bulunacağı kaviyyen[66] ümid olunur; Lütfen notasını inayet[67] ederler ise bütün kadirşinasan-ı[68] musikiyeyi zat-i alilerine[69] minnettar bırakacakları tabiidir.
>
> Rauf Yekta

3.3. İnceleme

Rauf Yekta Bey'in görüşlerine göre; Osmanlı sultanlarının birçoğu saltanat öncesinde sarayın sessizliği ve sükûneti içerisinde geçirmek zorunda oldukları şehzadelik hayatını güzel sanatlar ve edebi ilimlerden biriyle uğraşarak geçirmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak, padişahlarımızın arasında şairlik ve hattatlık alanında ustalık kazananlar görüldüğü gibi müzik alanında da benzersiz derecede ustalık kazanan ve maharetiyle bunu kanıtlayanlar olmuştur. Rauf Yekta Bey, Sultan Mahmud Han'ın müzik alanındaki benzersiz kudretinin, güfteleri Haşim Bey mecmuasında yayımlanan çeşitli ve eşsiz eserleriyle sabit olduğunu, oğlu Abdülaziz Han'ın ise babası kadar olmamakla beraber müzik sanatının inceliklerini bilenler arasında üstat olarak addolunacak bir mertebeye yükseldiğini, ayrıca Abdülaziz Han'ın gençlik yıllarında biraz ney üflediğini ve daha sonra piyano çaldığını belirtmektedir.

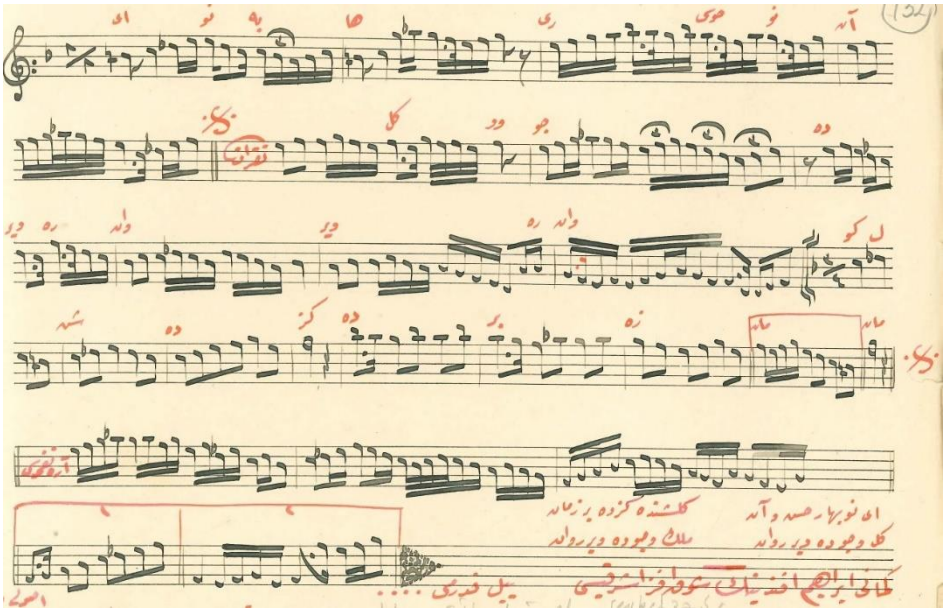
Rauf Yekta Bey, Sultan Abdülaziz Han'a ait olduğunu belirttiği bazı eserler hakkında çeşitli değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu eserler aşağıdaki gibidir.

"Ey nevbahâr-ı hüsn-ü ân"

Eser, Rauf Yekta Bey tarafından "Gülşende gez de bir zaman" ismiyle anılmıştır. Günümüz kaynaklarında ise ilk sözü olan "Ey nevbahâr-ı hüsn-ü ân" olarak adlandırılmaktadır. Rauf Yekta Bey,

51 Rivayat-ı muhtelife: Çeşitli rivayetler.
52 Zevat: Kişiler.
53 Mevsûkü'l-kelim: Sözlerine inanılır, söylediği şeylere itimat edilip güvenilir.
54 Ma'-haza: Bununla beraber, bununla birlikte.
55 Rivayet-i ahire: Son, sonraki rivayet.
56 Nefs-ül emir: Hakikatin kendisi, işin hakikati.
57 Mervi: Anlatılan, nakledilen, rivayet edilen.
58 Badi: Sebep, zahir ve aşikâr olan.
59 Teessüf: Beğenmemek ve razı olmadığını ifade etmek.
60 İrsal: Göndermek, yollamak.
61 Vusul: Ulaşma, erişme, yetişme, varma.
62 Ali-kadr: Çok takdir edilen, yüksek değer sahibi.
63 Malik: Sahip, malı elinde bulunduran.
64 Hazain: Hazineler.
65 Bi-nihaye: Sonsuz, tükenmez.
66 Kaviyyen: Kuvvetle, şüphesiz olarak.
67 İnayet: Yardım, lütuf etmek.
68 Kadir-şinasan: Kıymet ve değerden anlayan.
69 Zat-i ali: Yüce zat, saygın bir kişi olan siz.

Abdülaziz Han'ın bu eseri ile ilgili olarak, "nağmelerinde görülen düzen ve yenilikle meyanına rastlayan bir mısraında usûl değiştirilmesi ile ruhu okşayan bir etki veren bestekârın, yüksek değer sahibi olduğunu musiki tabiatının gerçekten şahane tabirine layık olduğunu" belirtmektedir. Eserin notaları Görsel 3. de görüldüğü gibidir.



Görsel 3. "Ey nevbahâr-ı hüsn-ü ân" isimli eserin bir bölümü. (Kaynak: Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Araştırmaları Merkezi, Cüneyd Kosal Türk Musikisi Arşivi).

Yekta Bey'in bahsettiği bu eser, Sultan Abdülaziz'in en çok tanınan eserlerindendir. Eser şevkefza makamında ağır düyek usulünde bir şarkıdır. Eserin güftesi aşağıdaki gibidir.

"Ey nevbahâr-ı hüsn-ü ân,
Milk-i vücûda ver revân,
Gülşende gez de bir zaman,
Severim seni gerçek inan."

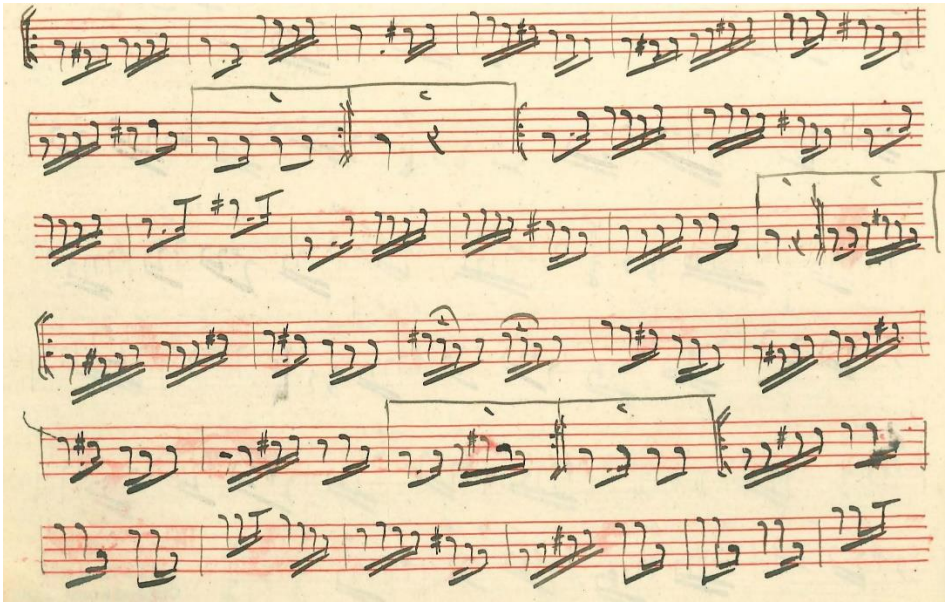
"Elemdir felek devrinde kârım"

Eser şehnaz makamındadır. Yekta Bey, bu eserin 1290 yılında merhum Hacı Arif Bey tarafından Mecmua-i Arifi adıyla çıkan şarkı mecmuasında yayımlandığını, ancak notasının elinde olmadığını belirtmiştir. Bu şarkının güftesi de dâhil olmak üzere Sultan Abdülaziz'e ait olduğunu, şarkının notasını bilenler var ise notasını idarehaneye göndermelerini rica ederek yetişmesi halinde Muhit ile neşredeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca Mızıka-i Hümayun alay kumandanlarından Hilmi Bey'in müzik hazinesi içerisinde bu güzide eserin notasının bulunmasının kuvvetli bir ihtimal olduğunu ve notayı lütfederlerse minnettar olacaklarını yazmıştır. Bu eserin notalarına ulaşılamamakla birlikte, günümüzde bazı kayıtlarda Sultan II. Mahmud'a atfedildiği tespit edilmiştir.

"Hicaz sirto"

Hicaz sirtonun, piyano ile alafranga tarzında bestelenmiş rengin ve neşe veren bir sirto olduğunu belirten Yekta Bey, bu kıymetli eserin notasını ilerleyen zamanlarda Muhit ile yayımlayacağını

belirtmiştir. Eser, Yunanistan'da "Sirtos Azizies" yani "Aziziye Sirtosu" olarak bilinmekte ve sıkça seslendirilmektedir. Ülkemizde de, Sultan Abdülaziz'in en çok tanınan eserleri arasında yer almaktadır. Eserin notaları aşağıda görüldüğü gibidir.

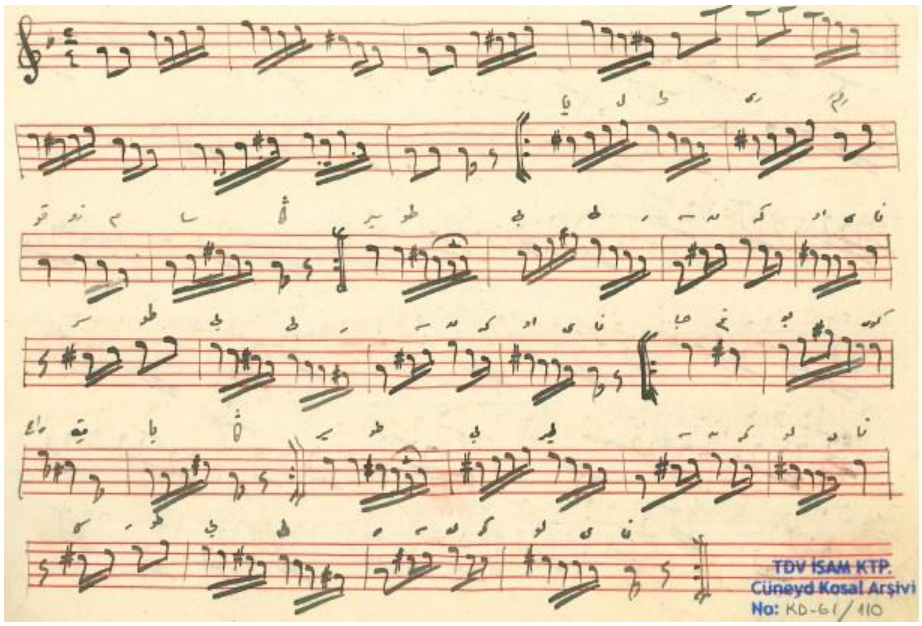


Görsel 4. "Hicaz Sirto" isimli eserin bir bölümü. (Kaynak: Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Araştırmaları Merkezi, Cüneyd Kosal Türk Musikisi Arşivi).

"Yalvarırım Kuzum Sana"

Rauf Yekta Bey, bu konu hakkında çeşitli rivayetler bulunduğunu belirterek, bazı kişilerin bu eserin şarkısı ve aranağmesi ile birlikte Sultan Abdülaziz'e ait olduğunu, bazılarının ise şarkının İsmet Ağa'ya ait olduğunu ancak sirtosunun Sultan tarafından bestelendiğini iddia ettiklerinden bahsetmiş, kendisi de bu ikinci iddiayı daha doğru bulduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen ve İsmet Ağa'ya ait olduğu düşünülen şarkının güftesi ve notaları aşağıdaki gibidir;

"Yalvarırım kuzum sana,
Sirto bilirsen gel oyna,
Canım bugün rahm it bana,
Sirto bilirsen gel oyna."



Görsel 5. "Yalvarırım kuzum sana" isimli eserin notaları. (Kaynak: Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Araştırmaları Merkezi, Cüneyd Kosal Türk Musikisi Arşivi).

Rauf Yekta Bey'in bahsettiği bu eserlerin dışında, günümüze kadar geçen süreç içerisinde Sultan Abdülaziz'e ait olduğu tespit edilen başka eserler de bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bilgiler çerçevesinde, Sultan Abdülaziz'e atfedilen tüm eserler aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

Eserin Adı		Eserin Türü
1.	Bi-huzurum nale-i mürg-i dil-i divaneden	Şarkı
2.	Ey nev-bahar-ı hüsnü an	Şarkı
3.	Ettiğinden utanmazsın	Şarkı
4.	Elemdir felek devrinde kârım	Şarkı
5.	Hicaz Sirto	Sirto
6.	Invitation ala Valse	Vals
7.	La Gondolle Barcarolle	Barkarol
8.	La Harpe Caprice	Kapris
9.	Polka	Polka
10	Melancholy	Vals

Tablo 1. Sultan Abdülaziz Han'a ait eserler.

Tabloda görülen toplam 10 eser içerisinde "Bi-huzurum nale-i mürg-i dil-i divaneden", "Ey nev-bahar-ı hüsnü an", "Ettiğinden utanmazsın", "Hicaz Sirto" ve "Valse davet" isimli eserler notalarıyla birlikte günümüze ulaşabilmiştir. Aracı (1998)'nın verdiği bilgilere göre, Sultan Abdülaziz'in "Invitation ala Valse" isimli eseri ile birlikte "La Gondolle Barcarolle", "La Harpe Caprice" ve "Polka" isimli eserleri

1860'lı yıllarda Avrupa'da yayımlanmış, "Melancholy" isimli eser İngiliz basınına yansıyan ve yayımlanacağına ilişkin bilgilerin yer aldığı eski bir haberin tespiti üzerine ortaya çıkmıştır.

"Elemdir felek devrinde kârım" isimli eser ise, Rauf Yekta Bey'in incelenen her iki makalesinde de bahsi geçmekle birlikte "eserin güftesi ve bestesi ile birlikte Sultan Abdülaziz'e ait olduğu" ve "Mızıka-i Hümayun alay kumandanlarından Hilmi Bey'in müzik hazinesi içerisinde bu eserin notasının bulunabilmesinin kuvvetli bir ihtimal olduğu" ayrıca "Sultan Abdülaziz'in mabeyncilerinden Hacı Arif Bey merhum tarafından Mecmua-i Arifi adıyla çıkan 1290 tarihli şarkı mecmuasında yayımlandığı" yönündeki açıklamaları üzerine tespit edilmiştir. Bu çalışmada eserin notalarına ulaşılamamakla birlikte, günümüzde bazı kayıtlarda (bkz. Url-5) Sultan II. Mahmud'a atfedildiği görülmüştür.

4. Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu'nun 32. padişahı olan ve 1861-1876 yılları arasında hüküm süren Sultan Abdülaziz Han; resim, şiir ve hat gibi çeşitli sanatlarla ilgilenmiş, müzik alanında ortaya koyduğu eserleriyle bu alandaki başarısını kanıtlamıştır. Sultan Abdülaziz Han'ın Türk ve Batı müziği formlarında önemli eserleri bulunmaktadır. Batı müziği alanında eser besteleyen ilk Osmanlı sultanı olmakla birlikte, bazı eserleri Avrupa'da da yayımlanmış ve ilgiyle karşılanmıştır.

Rauf Yekta Bey, Sultan Abdülaziz Han'ı "müzik sanatının inceliklerini bilen" ve "üstat olarak addolunacak" derecede bir sanatkâr olarak tanımlamakta ve makalelerinde övgüyle bahsetmektedir. Bununla birlikte, Sultan Abdülaziz'in babası Sultan Mahmud Han'ı bestecilik özellikleri açısından daha yetkin bulduğu da ifadelerinden anlaşılmaktadır. Rauf Yekta Bey, yazılarında Sultan Abdülaziz Han'ın üç eserinden bahsetmektedir. Bu eserlerden ilki, "Gülşende gez de bir zaman" olarak ifade ettiği "Ey nev-bahar-ı hüsnü an" isimli şarkıdır. Şevkefza makamında ve ağır düyek usulünde bestelenen bu eser ile ilgili olarak; nağmelerinde görülen düzen ve yenilikle meyanına rastlayan bir mısrasında usûl değiştirilmesi ile ruhu okşayan bir etki verdiğini, eserin bestecisi olan Sultan Abdülaziz'in yüksek değer sahibi olduğunu ve musiki tabiatının gerçekten şahane tabirine layık olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen ikinci eser, günümüzde "Hicaz Sirto" olarak bilinen Aziziye Sirtosudur. Yekta Bey, bu eseri piyano ile alafranga tarzında bestelenmiş rengin ve neşe veren bir sirto olarak tanımlamıştır. Üçüncü eser ise "Elemdir felek devrinde kârım" isimli şehnaz şarkıdır. Yekta Bey, bu eserin notasının elinde olmadığını, ancak 1290 yılında merhum Hacı Arif Bey tarafından Mecmua-i Arifi adıyla çıkan şarkı mecmuasında yayımlandığını, yanı sıra Mızıka-i Hümayun alay kumandanlarından Hilmi Bey'in müzik hazinesi içerisinde bu eserin notasının bulunabilmesinin kuvvetli bir ihtimal olduğu belirtmiştir. Bu çalışmada, eserin notalarına ulaşılamamış, günümüzde az bilindiği ve bazı kayıtlarda II. Mahmud'a atfedildiği tespit edilmiştir. Rauf Yekta Bey'in görüşleri esas alınmakla birlikte, bu konuda yapılacak yeni çalışmaların mevcut bulguların güvenilirliğini artıracağı düşünülmektedir.

Rauf Yekta Bey, Sultan Abdülaziz'in günümüzde bilinen bazı eserlerinden bahsetmemiştir. Bu durum, dönemin şartlarına bağlı olarak bu eserlerin tespit edilememiş olabileceği ya da Rauf Yekta Bey'in bu konuda yayımlanmış başka yazılarının da bulunabileceği şeklinde açıklanabilir. Bu çalışmada, elde edilen bilgilerle, Sultan Abdülaziz'e atfedilen toplam 10 eser tespit edilmiştir. Bu eserler; Bi-huzurum nale-i mürg-i dil-i divaneden, Ey nev-bahar-ı hüsnü an, Ettiğinden utanmazsın, Elemdir felek devrinde kârım, Hicaz Sirto ile Batı müziği formlarında bestelediği Invitation ala Valse, La Gondolle Barcarolle, La Harpe Caprice, Melancholy ve Polka isimli eserlerdir. Buna karşı, aradan geçen uzun tarihsel süreç düşünüldüğünde, günümüze ulaşamamış ya da Osmanlı arşivlerinde konuyla ilgili günümüz Türkçesine

aktarılmamış belgelerin bulunabilmesi ihtimali, Sultan Abdülaziz'e ait eserlerin sayısının belirtilen sayının üzerinde olabileceği yönünde bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

Akdeniz, B. H. (2018). Bestekâr Sultanların Osmanlı Musikisine Katkıları. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD),* 5 /11, 145-163.

Aksüt, A. K. (1944). *Sultan Aziz'in Mısır ve Avrupa Seyahati.* İstanbul: Ahmet Sait Oğlu Kitabevi.

Alaner, A. B. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'nda Çoksesli Müziğin Gelişimi. *Yeni Türkiye Dergisi,* Türk Musikisi Özel Sayısı, 566-574.

Alvan, T., Alvan M. H. (2016). *Saz ve Söz Meclisi*. İstanbul: Şule Yayınları.

Aracı, E. (1998). "Londra Cyrstal Palace'da Sultan Abdülaziz Onuruna Verilen Konser", *Toplumsal Tarih,* 29-49.

Artaç, A. (2018). Sultan Abdülaziz'in Klasik Batı Müziğine Bakışının "Valse Davet" Adlı Bestesi Üzerinden Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2, 42-59.

Corbin, J.ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Çolakoğlu, Sarı, G. (2019). Osmanlı- Türk Müziği Kimliğinde İstanbul –Saray Patronajının Etkileri. The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı:75, 255-260.

Karamahmutoğlu, G. (2014). Tanzimat Döneminde Müzik, Dönem Padişahları ve Müzik Anlayışları. *Yeni Türkiye Dergisi,* Türk Musikisi Özel Sayısı, 555-574.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, E. E. (2012). Yeni Türk Müzik İnkılâbına Bir "Hazırlık Evresi" Olarak 1826-1920 Dönemi. *Turkish Studies,* 7/1, 1457 - 1460.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 170-189.

Kosal, V. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'nda Klasik Batı Müziği. *Yeni Türkiye Dergisi,* Türk Musikisi Özel Sayısı, 57, 575-589.

Köksal, O. (2003). Sultan Aziz'in Avrupa Seyahati Dönüşü Münasebetiyle Yapılan Kutlamalar ve Bir Manzum Tarihçe, *Osman Gazi Üniversitesi Dergisi,* 4, 117-136.

Kuloğlu, Ü., Gülmemed S. (2009). Osmanlı Müzik Kültürü. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi, Ankara.

Kurtçu, E. (2022). Rauf Yekta Bey'in "Kâr-ı İbrahim Paşa" Adlı Eser Üzerine Değerlendirmeleri. Anadolu 9. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Tam Metin Bildiri Kitabı, 11-12 Haziran, Diyarbakır.

Küçük, Cevdet. (1988). *"Abdülaziz", İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: MEB.

Sadun, A. (1967). *500 Yıllık Türk Musikisi Antolojisi.* Türkiye Yayınevi.

Say, A. (2004). *Müzik Ansiklopedisi,* 4. Cilt, Ankara: Başkent Yayınevi.

Küçük, C. (1988). *İslam Ansiklopedisi.* 1. Cilt, İstanbul.

Toker, H. (2012). Sultan Abdülaziz Dönemi'nde Osmanlı Sarayı'nda Musiki. *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yekta, R. (1909). Cennet Mekân Sultan Abdülaziz Han ve Fenn-i Nefis-i Musiki. *Musavver Muhit,* 2/27, 145.

Yekta, R. (1909). Aziziye Sirtosu, *Musavver Muhit,* 2/36-37, 308.

Wach, E. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis.* Brighton: Institute of Development Studies.

Çevrimiçi kaynaklar

Url-1. Sultan Abdülaziz Kimdir? (Erişim Tarihi: 18.07.2022) https://www.yeniakit.com.tr/biyografi/sultan-abdulaziz

Url-2. Abdülaziz Anma Günü, Yaşamı, Eserleri, Sanatı, Besteleri, Müzikleri ve Kültür Yapıtları. (Erişim Tarihi: 24.07.2022) https://sultanabdulaziz.com/abdulaziz-ve-muzik/ abdulaziz-besteleri/abdulaziz-anma-gunu-yasami-eserleri-sanati-besteleri-muzikleri-ve-kultur-yapitlari/

Url-3. Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Araştırmaları Merkezi, Osmanlıca Makaleler Veri Tabanı. (Erişim Tarihi: 12.05.2022)http://ktp.isam.org.tr/?url=makaleosm/findrecords.php

Url-4. Türkiye Diyanet Vakfı, İslam Araştırmaları Merkezi, Cüneyd Kosal Türk Musikisi Arşivi, (Erişim Tarihi: 27.09.2022) http://ktp2.isam.org.tr/?-skip=0&-max=10&Beste=Abd%C3%BClaziz+Han+Sultan&blm=sonucksl&geldi=ara_ksl

Url-5. Bestekâr Padişahlar Külliyatı. (Erişim Tarihi: 05. 10. 2022). https://www.hunkarmakami.com/eserler.html

59. Halk şairlerinin şiirlerinde geçen isnat grupları: Karacaoğlan ve Dadaloğlu örneği

Uğur ÖZGÜR[1]

APA: Özgür, U. (2022). Halk şairlerinin şiirlerinde geçen isnat grupları: Karacaoğlan ve Dadaloğlu örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1007-1021. DOI: 10.29000/rumelide.1222181.

Öz

İsnat grubu, sıfatların isimden sonra gelmesiyle oluşan ve bazıları zamanla kalıplaşan kelime grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. İsnat grupları, cümle içerisinde farklı oluşumlarla görülmektedir. 1. İsnat grubunun birinci unsuru ekli olanlar. 2. İsnat grubunun birinci unsuru eksiz olanlar. 3. İsnat grubunun birinci unsuru çoğunlukla organ adlarından oluşanlar. 4. İsnat grubu yapısındaki kelime grupları çoğunlukla sıfat olarak kullanılır. 5. İsnat grubu yapısındaki kelime gruplarının zarf olarak yer aldığı örnekler bulunmaktadır. 6. Kalıplaşmış birleşik isim olarak da kullanılmaktadır. Çalışmada, İsnat grupları hakkında araştırmacılar tarafından makale ve gramer kitaplarında yapılan açıklamalara yer verildikten sonra halk şairlerinin şiirlerinde geçen isnat grupları tespit edilmiştir. Halk şairleri, şiirlerinde az sözle çok şey ifade edebilmek ve anlatımı kuvvetlendirmek için deyim ve atasözlerinin yanında sıklıkla isnat gruplarını da kullanmışlardır. Sevgilinin güzelliklerini anlatmak için "boyu uzun, beli ince, kaşı keman, yanakları kırmızı, ağzı şeker, yüzü çifte benli, kaşları kara, gözü sürmeli, yanağı gamzeli, göğsü nakışlı, gerdanı bir karış benli vb." isnat gruplarına başvurmuşlardır. Halk şairlerinin hepsine bir makalede yer vermek mümkün olamayacağı için sınırlamaya gidilmiştir. Sadece Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirlerindeki isnat grupları tespit edilmiştir. Tespit edilen isnat gruplarının, şiir içerisindeki kullanımına yer verilmiştir. Ayrıca tespit edilen isnat gruplarının oluşum şekilleri üzerinde durulmuştur. Sonuç bölümünde de isnat gruplarının niçin kullanıldığı ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuş ve günümüzde yaygın kullanılan isnat grupları örneklerine de yer yerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Halk şairi, halk şiiri, dilbilgisi, dilin sözvarlığı, isnat grupları

Imputation groups in the poems of folk poets: The case of Karacaoğlan and Dadaloğlu

Abstract

The imputation group emerges as a group of words that are formed by adjectives coming after the noun and some of them become stereotypes over time. The imputation groups are seen with different formations in the sentence: 1. Those with first element of imputation group attached. 2. Those without the first element of the imputation group. 3. The first element of the imputation group consists mostly of organ names. 4. Word groups in the structure of imputation group are mostly used as adjectives. 5. There are examples where word groups in the structure of the imputation group are used as adverbs. 6. It is also used as a stereotyped compound noun. In this study, after the explanations made by the researchers about the imputation groups in the articles and grammar books, the imputation groups in the poems of the folk poets were determined. Folk poets often used imputation groups as

1 Öğr. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), uozgur@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9385-2912 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222181]

well as idioms and proverbs in order to express a lot with few words and to strengthen the expression in their poems. In order to describe the beauties of the lover, "She is tall, thin at the waist, eyebrows violin, her cheeks are red, her mouth is sugar, her face is double moles, her eyebrows are black, her eyes must be rubbed, her cheeks are embroidered, her neck is a span of moles, etc." They applied to imputation groups. Since it would not be possible to include all of the folk poets in one article, a limitation was made. Only imputation groups in the poems of Karacaoğlan and Dadaloğlu have been identified. The usages of the determined imputation groups in the poem are given. In addition, the formation forms of the determined imputation groups were emphasized. In the conclusion part, inferences are made about why imputation groups are used and examples of imputation groups that are widely used today are also included.

Keywords: Folk poet, folk poetry, grammar, vocabulary of language, attribution groups.

Giriş

İsnat grubu, "sıfatların addan sonra gelmesiyle oluşan ve genellikle deyim olarak kullanılan kelime grubu: Gözü kara, eli uzun, başı açık." şeklinde verilmiştir (Türkçe Sözlük, 2011:1210). Gramer kitaplarında isnat grubu, farklı başlıklar ve farklı gruplar halinde yer almaktadır.

Ergin'e göre (2000:392-393) "isnat grubu biri diğerine isnat edilen iki isim unsurunun meydana getirdiği kelime grubudur. İsnat edilen unsur isnat olunandan, kendisine isnat yapılandan sonra gelir. Kendisine isnat yapılan unsur ya yalın halde bulunur veya iyelik eki almış olur." şeklinde ifade edilmiş ve şu örnekler verilmiştir: "Baş açık, ayak yalın, göz kapalı, üst baş perişan, omuzlar düşük, gözü açık, karnı tok, sırtı pek, etrafı yıkık, bağrı yanık, saçı uzun, aklı kısa, alnı açık, şekeri az, sütü bozuk, canı tez, bütün duvarları yağlı boya, bahçesinin dört yanı tellerle çevrili, başı boş, eli açık, baldırıçıplak, başı bozuk, gelişigüzel, karnıyarık." Ergin, İsnat grubunun bir kısaltma grubu oluşturabileceğini şu şekilde aktarır: "İsnat grubu umumiyetle bir partisip grubunun kısalmışı gibidir. Onun için bunları kısaltma grupları saymak da mümkündür. Gerçekten bütün isnat gruplarının arkasında, zikredilmemiş, düşmüş bir olan veya olarak (zarf olanlarda) kelimesi var gibidir. Onun içindir ki isnat unsuru hâl ekleri de taşıyabilir, çekimli de olabilir: gözü yukarıda, ucu demirden, geçimi yolunda misallerinde olduğu gibi."

Korkmaz'a göre (2009:359), "yalın veya iyelik eki almış kendisine isnat olunan bir adla yine kendisine isnat edilen bir sıfatın oluşturduğu ayak yalın, baş kabak, canı tez, gözü açık gibi bir kelime grubunun, cümlede sıfat olarak kullanılmasından oluşan türlerdir." Şeklinde isnat grubu tanımlanmıştır.

Karahan, (2016:80-81) isnat grubunu kısaltma grupları başlığı altında şu örneklerle vermiştir: "Baş / açık (olarak), ayak / yalın (olarak), eli / açık (arkadaş), sohbeti / tatlı (insanlar), canı / tez (çocuk) cebi / dolu (adam), gözü / açık (adam), başı / boş (hayvanlar), eteği / son moda (kadın), iki düğmesi / kopuk (palto)."

Banguoğlu, (2015:303-304) çalışmasında "sıfattakımı kalıbında birleşik isim tabanları sıfat olarak da kullanılırlar. Ancak bu takdirde bu birleşik sıfatlar (adjectif composé) anlam, vurgu ve şekilce değişmiş ve çeşitlenmiş olarak görülürler. Birleşik sıfatlar 1. Açıkgöz 2. Açıkgözlü 3. Gözüaçık örneklerine göre üç türlüdür." şeklinde bir gruplandırma yapmıştır.

Karaağaç, (2013:458-459) "kısaltma öbekler" başlığı altında "isnat öbeklerine" yer vermiştir. İsnat öbeğinin ad-eylem veya zarf eylem öbeğinden kısalmış ya da ad cümlesinin kalıplaşmasıyla oluştuğuna

değinerek isnat öbeğini "iyelikli (başı açık, gözü tok, yüzü koyun vb.) ve iyeliksiz (yüz yukarı, baş aşağı, ayak yalın, üst baş perişan vb.) isnat öbeği." şeklinde ikiye ayırmıştır.

Eker, (2006:478) isnat grubu için "dayanma grubu" terimini kullanmıştır. "Dayanma (isnat) grubu, üçüncü kişi iyelik eki alan bir ad ögesi ile başka bir sözcüğün birleşmesinden meydana gelir. Başka bir söyleyişle sıfat tamlamasında tamlayan ve tamlananın yer değiştirdiği sözcük öbeğidir. Ucu sivri, eli çabuk, gözü elâ, gözü pek, bağ(ı)rı yanık."

Hatiboğlu, (1982: 28-29) eserinde "tamlamalar" kısmında isnat grubu için "iyelik ekiyle kurulan zincirleme sıfat tamlaması" terimini kullanır. "-li ekiyle kurulan zincirleme sıfat tamlamalarındaki tamlayanlar yer değiştirerek ve iyelik eki alarak bir tür zincirleme sıfat tamlaması kurarlar. Açık elli adam → eli açık adam, keskin gözlü avcı → gözü keskin avcı." biçiminde kullanıldığını belirtip örnekler vermiştir: "Niyeti bozuk işçi, içi dar insan, gözü sulu çocuk, ayağı uğurlu kız, söylemesi kolay iş, yüzü yumuşak anne, dini bütün damat, gözü dışarıda erkek, eli darda baba, başı dertte aile, burnu havada öğrenci, aklı başında çocuk, eteği belinde hanım, eli ayağı düzgün, saçı başı dağınık işçi, beti benzi uçuk çocuk, soyu sopu belli adam, yeri yurdu belirsiz turist, yüzü gözü nurlu büyükanne, sözü sohbeti çekilir ahbap, kaşı gözü kara kız, eli kolu bağlı adam, hâli vakti yerinde aile, ağzı burnu yerinde kız, havası suyu güzel kent."

İsnat grubunun oluşum biçimi ve görevleriyle ilgili ayrıntılı çalışma Abdurrahman Özkan tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Özkan, isnat grubu için kullanılan ifadelere, isnat grubunun oluşumuyla ilgili görüşlere yer vermiştir. Ayrıca isnat grubu şeklinde oluşan kelime gruplarının görevlerine değinmiştir. (Özkan, 2001). Altun (2011), Beserek (1991), Cemiloğlu (2018), Demiray (1980), Gencan (1981), Hengirmen (1999), Koç (1996), Kükey (1975), Nalbant (2002), Özgür (2020), Zülfikar (2001), çalışmalarında isnat grubu hakkında bilgiler vermiştir.

1. Çalışmanın amaç ve yöntemi

Günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan isnat gruplarının halk şairlerinin şiirlerinde de kullanıldığını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirleri taranmış ve şiirlerde geçen isnat grupları tespit edilmiştir. İsnat grupları tespit edilirken Öztelli'nin (1987) "Karacaoğlan Yaşamı ve Bütün Şiirleri" ve Güleç (2004) tarafından hazırlanan "Dadaloğlu Bütün Şiirleri" başlıklı eseri kullanılmıştır. Tespit edilen isnat gruplarının metin içindeki kullanımları dörtlükler halinde verildikten sonra Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun şiirlerinde geçen isnat grupları tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca tespit edilen isnat grupları, oluşum şekillerine göre sınıflandırılmıştır.

2. Malzemenin değerlendirilmesi

2.1. Karacaoğlan'ın şiirlerinde isnat grupları

Karacaoğlan'ın ne zaman yaşadığı konusunda araştırmacılar konusunda fikir ayrılıkları bulunmakla birlikte (1606-1689?) 17. yüzyılda yaşadığı genel kabul gören görüşlerdendir. Sadettin Nüzhet Ergun (1948), Cahit Öztelli (1987), Fuad Köprülü (2004) ve Müjgan Cumbur (1985), Karacaoğlan ve şiirleri üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların başında gelmektedir. "Aşk ve doğa ozanı" olarak bilinen Karacaoğlan, şiirlerinde genellikle ölüm, özlem, ayrılık ve doğa temaları işlemiştir. Şiirlerinde geçen isnat grupları tespit edilerek metin içindeki kullanımıyla verilmiştir.

"Yüce dağ başında yanar bir ışık
Işığı bekleyen yiğit bir âşık
Buğday benizli, **zülfü dolaşık**
Göç giderken bir Suna'ya rasladım (K, 38).

Yüzü şems-ü kamer, **kaşları kalem**
Çok yalvardım, bana söylemez kelâm
Eğer rakibe verirsen bir selâm
Sanırım ki vücudumdan kan gider (K, 43).

Kız der ki, ben bir **gözü karayım**
Yiğidin başına gelen belâyım
Tunçtan yapılmış da koca sarayım
Sarraf ister kıymatımı bilmeye (K, 62).

Ala gözlerini sevdiğim dilber
Söyle güzellerin mâhı isen de
İndirirer seni yüksek havadan
Gözleri dumanlı kuğu isen de (K, 65).

Yiğidin eyisini neden bileyim
Yüzü güleç, kendi yaman olmalı
Kasavet serine çöktüğü zaman
Gönlünün gamını alan olmalı (K, 78).

Okur derler bir güzele uğradım
Siyah zülfü mâh yüzünde gül gibi
Boyu kısa amma kendi münasip
Uzar gider, bir şıvgacık dal gibi (K, 86).

Severim güzeli nice olursa
Boyu uzun, beli ince olursa
Severim atımı dinçce olursa
Kovulmuşu, yorulmuşu nideyim (K, 145).

Her yiğidin devlet konmaz başına
Yâr ağlatan doyar m'ola yaşına
Göğsü nakış nakış tavus kuşuna
Benzettim yavruyu seçemiyorum (K, 150).

Amanın da Karac'oğlan amanın
Kirpikler ok olmuş **kaşı kemanın**
Evvel kız başlıydın, duldur zamanın
Olursa kız olsun, dulu neyleyim (K, 148).

Yine dumanlandı yüzü havanın
Gönlü büyük olur güzel sevenin
Tomurmuş memeli bir yâr sevenin
Yüreği dol-olur göz, kara gözlüm (K, 154).

Eşeli de Karac'oğlan eşeli
Altı yıl oldu sevdana düşeli
Üstü bozuk topraklı, kaplan meşeli
Güzeli sürgüne gitti yaylanın (K, 174).

Kadife şalvarlı, tül libaslının
Güvercin topuklu, sarı mestlinin
Elleri kınalı, kumru seslinin
Zülüfü gerdana tarayışlının (K, 175).

Entari geyinmiş frengi rengi
Yanakları kırmızı, elmas rengi
Saçları topukla eyliyor cengi
Bir hüma bakışlı, on dört yaşlının (K, 175).

Sıdkla baktım da güzelin genci
Ağzının içinde dişleri inci
Al Yusuf alması, Aydın turuncu
Göğsü katar katar düğmeli gelin (K, 183).

Hocasına vardım dersini okur
Bahçesine vardım bülbüller şakır
İbrişim içinde halılar dokur
Elleri erdemli, kollu bir gelin (K, 186).

Ağzı şeker, dili nem'i balıdır
Ah ettikçe yüreğimi eridir
Bin katar içinde bu bir türlüdür
Urum'da, Şam'da birdir bu gelin (K, 190).

Gezer iken sürüsüne uğradım
Durmuş sohbet eder beşi güzelin
Belki şu cihanda misli bulunmaz
Yüzü çifte benli, başı güzelin (K, 191).

Güzelin yanağı ayın tekeri
Ağzı oğul balı, firenk şekeri
Omuzları aşağı, gerdan yukarı
Her bir yeri mâmur olur güzelin (K, 192).

Karac'oğlan der ki, güzel öğmeli
El bağlayıp divanına durmalı
Kaşları kara da, gözü sürmeli
Ala gözü söbü olur güzelin (K, 192).

Kocaman ardıçlı, soğuk pınarlı
Konup göç ettikleri yayla baharlı
Elleri mızraklı, kolu sıvalı
Erleri gördüm de bulandım bu gün (K, 201).

Hey der Karac'oğlan, sığma sayalı
Hiç aklımdan çıkmaz yârin hayali
Başları ardıçlı, yalçın kayalı
Dağları gördüm de bulandım bu gün (K, 202).

Evvel bahar yaz ayları gelende
Bahçede açılan güller öğünsün
Boyu uzun, kaşı kara Suna'mın
Çırpınıp çıktığı göller öğünsün (K, 204).

Karac'oğlan der ki, çöktüm oturdum
Yaşım on beş idi, yüze yetirdim
Kulağı küpeli bir yâr yitirdim
Gümanım köşende kalıyor dağlar (K, 208).

Karac'oğlan der ki, çöktüm oturdum
Bağ bahçe diktim de meyva yetirdim
Alnı top perçemli yavru yitirdim
Bir köşende kaldı gümanım dağlar (K, 209).

Her sabah her sabah gelir geçerler
Dünyalar durdukça durası kızlar
Bir defa görmedim **kaşı karadan**
Allah'ım muradım veresi kızlar (K, 211).

Karac'oğlan bir sünbülcük yetirsem
Yetirsem de gölgesinde otursam
Kulağı küpeli bir yâr getirsem
Babaları evin gezesi kızlar (K, 211).

Karac'oğlan gam yükünü götürür
Her kötüyü yâd ellere getirir
Kulağı küpeli oğlan yetirir
Babası evine giresi kızlar (K, 212).

Sakının ağalar, beyler küçükten
Yanağı gamzeli, eğri pıçaktan
Arılar bal alır bin bir çiçekten
Nezaket arıda, balda neler var (K, 215).

Ulam ulam olmuş yatar yazılar
Ceylan kovar gök boncuklu tazılar
Burnu hırızmalı, çepkenli kızlar
Hanı yaylam, der de arzular gider (K, 222).

Niçin odlanmayım, niçin yanmayım
Deli gönül bir sevdaya bağlıdır
Özü şirin, sözü şirin bir güzel
Gamzesi ok, kaşı yaya bağlıdır (K, 225).

Karac'oğlan, yâr köyünden gelirim
Eğlenirim dost yanında kalırım
Ben yârimi kokusundan bilirim
Zülüfleri misk-ü anber yağlıdır (K, 226).

Yükseğinin karı tozar
Engininin köyü mezar
Göğsü alca kaplan gezer
Avcu alup al olma mı (K, 296).

Etekler sürüyor izim
Hakk'a teslim ettim özüm
Rakıbin **ömürü uzun**
Kırılmıyor, nic'edeyim (K, 303).

Suna'mın da yolu yüce
Boyu uzun, beli ince
Günde üç kez görmeyince
Durulmuyor, nic'edeyim (K, 303).

Karac'oğlan bana yazık
Yâri gördüm, **bağrı ezik**
Bahçendeki güle yazık
Pek bekletme soldurursun (K, 323).

Karac'oğlan derdim çoktur
Kaşlar kara, bakış oktur
Bir misli, menendi yoktur
Nice senin halin, dilber (K, 323).

Benim sevdiğim mâh deyü
Saçı sünbül siyah deyü
Her gördükçe bir ah deyü
Sinemi döğdüğüm yeter (K, 325).

Ala gözlü nazlı dilber
Sen d'olasın benim gibi
Zülfü dökük, boynu bükük
Sen d'olasın benim gibi (K, 352).

Tavus kuşu gibi **göğsü nakışlı**
Güvercin duruşlu, keklik ötüşlü
Üsküfün aldırmış şahin bakışlı
Ver bana bir güzel, gönlüm eğleyim (K, 364).

Karac'oğlan der, sözün doğrusu
Kaşlarının ağ kalem eğrisi
Gözleri sürmeli ceren yavrusu
Nazlı Sunam, Han Aslı'ya benzersin (K, 370).

Göllerde kuğular olur
Göğüs ak, kara benlidir
Mısır'da çok zengin vardır
Kölesi kara değil mi (K, 381).

Pınara konan kuğunun
Kanadı beyaz çoğunun
Çöldeki Arab beyinin
Çadırı kara değil mi (K, 381).

Karac'oğlan der, inşallah
Görenler desin maşallah
Kara donlu Beytullah
Örtüsü kara değil mi (K, 382).

Bir güzel isterim, ahû bakışlı
Gerdanı bir karış benli, nakışlı
İnci dişli olsun, hem kara kaşlı
Boynuna sarılıp yatmak isterim (K, 384).

On üçünde gözün süzer
Zülfünü gerdana düzer
Kargı kamış gibi uzar
Boyu selvi dala benzer (K, 390).

On dördünde pek derbeder
Dostun ıkrarını güder
Nere çeksem ora gider
Boynu toklu kula benzer (K, 391).

On dokuzda olur hasta
Zülüfleri deste deste
Gelin şeker şerbet tasta
Kız petekte bala benzer (K, 391).

Karac'oğlan der ki, **kaşları kara**
Yüreğime vurdun hançersiz yara
Çok varıp gelirsen olmaz her yere
Ya muhabbet kalkar, ya bir hal olur (K, 397).

Yüce dağlar, benim bir sualim var
Hani size konup göçen ilimiz
Arap ata binip cirit atanlar
Görünmüyor **gözü kanlı** delimiz (K, 397).

Altı Arab atlı, hem mavi donlu
Serdarlar serdarı, **tepesi tuğlu**
Şah Beyazıt ile ölçer boyunu
Bu da bir gün kendisine dert olur (K, 400).

Göğsü, telli turna gibi dölektir
Gözler kara, dolgun beyaz bilektir
Kuraş yayla şirin, yeri gölektir
Kendi melek, benzer yayla geline (K, 406).

Salını salını gelir sevdiğim
Ne de ırast geldik yol yola karşı
Lisanı dür döker, **lebleri kiraz**
Tatlı tanışalım, dil dile karşı (K, 412).

Kıbleye bakar pınarının bakışı
Bülbüle hoş gelir gülün kokusu
Mısr'ın haznesini değer bakışı
Gözü kara cerani var bu çölün (K, 430).

Karaca oğlan der, bu yer neresi
Altın Oluk, Pınarbaşı çevresi
İnce belde saçlarının turası
Boyu servi endam, akla ziyandır." (K, 432).

2.2. Dadaloğlu'nun şiirlerinde geçen isnat grupları

Dadaloğlu, edebiyatımızda "cenk ve kavga şairi" olarak bilinmektedir. "Hakkımızda devlet etmiş fermanı / Ferman padişahın dağlar bizimdir." dizeleriyle adı yaşamaktadır. Ayrıca "ölen ölür, kalan sağlar bizimdir." deyişiyle bilinmektedir. Hayatı, yaşadığı dönem, şiirleri konusunda farklı görüşler mevcuttur. Dadaloğlu'nun hayatı ve yaşadığı dönem hakkında Alplaçin (1971), Adalı (1973), Uyguner (19909, Sakaoğlu (1993), Fuat (2002) ve Görkem'in (2006) çalışmaları bulunmaktadır. Burada Dadaloğlu'nun şiirlerinde geçen isnat grupları tespit edilerek dörtlükler halinde verilmiştir.

"Dadaloğlu bu iş bize güç oldu
Osmanlı'dan altınımız turç oldu
Gözü kanlı yiğitler'miz nic' oldu

Ermedi çakmağa eli Avşar'ın (D, 22).

Kızılırmak akmam diyor
Kenarımı yıkmam diyor
Ünü büyük Kozanoğlu
Ben yerimden kalkmam diyor (D, 26).

Kızılırmak akar gider
Kenarını yıkar gider
Ünü büyük Kozanoğlu
Boyuncuğun büker gider (D, 26).

Ilgıt ılgıt seher yeli esiyor
Gâvur Dağlarının **başı dumanlı**
Gönül binmiş aşk atına aşıyor
Bire beyler cünunluğun zamanı mı (D, 35).

Çekildi Avşar'ın atlısı bindi
Cerid'in üstüne peştamal döndü
Göçmüş Sırkıntılı yurduna kondu
Nerde kaldı **kolu bağlı** delimiz (D, 54).

Yürü bire Aziziye
Acep karın kalktı m'ola
Boynu uzun alaların
Çayırında kalktı m'ola (D, 81).

Yücelerde olur geyik
Yol bekliyor **gözü büyük**
Benim yârim allar geyik
Nazlı nazlı salınır mı (D, 111).

Saçı altın bağlı fesler sırmalı
Lâhuri şal giymiş gümüş değmeli
Gözleri kudretten siyah sürmeli
Mor belikli güzellerin nic'oldu (D, 124).

Ahırdağ'dan gördüm Maraş elini
Engizek'de derler ilin çoğunu
Gezdim seyreyledim Konur Dağı'nı

Göğsü gök ördekli gölün var dağlar (D, 127).

Dadaloğlu'm bunu böyle diyeli
Üç yüz altmış altı dağı sayalı
Burnu hırızmalı katar mayalı
Kol kol olmuş gelir ilin var dağlar (D, 128).

Yürü bire Pınarbaşı'm
Acep karın kalktı m'ola
Gözü büyük ablak sunam
Çığırından çıktı m'ola (D, 129).

Atın **beli kısa boynu uzunu**
Kuru suratlısı elma gözünü
Kızın iplik iplik süt beyazını
Severim kır atı bir de güzeli (D, 137).

Yiğidin **gözü kanlısı**
Kır atın sarı donlusu
Güzelin **göğsü benlisi**
O da Aydın ilind' olur." (D, 163).

3. Halk şairlerinin şiirlerinde geçen isnat gruplarının oluşum şekilleri ve kelime gruplarındaki görevleri

I. İsnat grubunun birinci unsuru eklidir. Bu şekilde oluşan isnat gruplarına iyelikli isnat grubu da denilmektedir.

Boyu kısa (K, 86) gönlü büyük (K, 154) üstü bozuk (K, 174) özü şirin, sözü şirin (K, 225) ömürü uzun (K, 303) kanadı beyaz (K, 381) çadırı kara (K, 381) örtüsü kara (K, 382) tepesi tuğlu (K, 400) ünü büyük (D, 26).

II. İsnat grubunun birinci unsuru çoğunlukla organ adlarından oluşmaktadır.

Zülfü dolaşık (K, 38), kaşları kalem (K, 43), gözü karayım (K, 62), gözleri dumanlı (K, 65), yüzü güleç (K, 78), göğsü nakış nakış (K, 150), elleri kınalı (K, 175), yanakları kırmızı (K, 175), ağzı şeker, yüzü çifte benli, ağzı oğul balı, kaşları(K, 192), kara gözü sürmeli (K, 192), kulağı küpeli (K, 208), alnı top perçemli (K, 209), yanağı gamzeli (K, 215), burnu hırızmalı (K, 222), zülüfleri misk-ü anber (K, 226), göğsü alca (K, 296), beli ince (K, 303), bağrı ezik (K, 323), kaşlar kara (K, 323), saçı sünbül (K, 325), zülfü dökük (K, 352), boynu bükük (K, 352), göğsü nakışlı (K, 364), gözleri sürmeli (K, 370), gerdanı bir karış benli, nakışlı (K, 384), boynu toklu (K, 391), zülüfleri deste deste (K, 391), gözü kanlı (K, 397), gözler kara(K, 406), lebleri kiraz (K, 412), gözü kara (K, 430), gözü kanlı (D, 22), başı dumanlı (D, 35), kolu bağlı (D, 54), boynu uzun (D, 81), gözü büyük (D, 111), saçı altın bağlı (D, 124), gözü büyük (D, 111), burnu hırızmalı (D, 128), beli kısa boynu uzunu (D, 137), gözü kanlısı (D, 163), göğsü benlisi (D, 163).

III. İsnat grubu yapısındaki kelime grupları çoğunlukla sıfat olarak kullanılmıştır.

Gözleri dumanlı kuğu (K, 65), kulağı küpeli bir yâr (K, 208), gözü kanlı delimiz (K, 397), ünü büyük Kozanoğlu (D, 26), gözü kanlı yiğitler'miz (D, 22), gözü büyük ablak sunam (D, 129), göğsü gök ördekli göl (D, 127).

IV. Zarf olarak da kullanıldığı örnek mevcuttur.

Gönlü büyük olur (K, 154).

4. Sonuç

İsnat grupları, şiirlerde farklı biçimlerle karşımıza çıkmaktadır. İyelikli ve iyeliksiz bir ad ile başka bir adın birlikte kullanılmasıyla isnat grupları oluşmaktadır. İsnat grubu biçimindeki sözcük grupları genellikle sıfat olarak kullanılmaktadır. İsnat grubu yapısındaki sözcük gruplarının zarf olarak da kullanıldığı örnek bulunmaktadır. İlk ögesi genellikle organ adlarından oluşan isnat grupları şiirlerde en çok geçen isnat gruplarını oluşturmaktadır. Halk şairlerinin şiirlerinde ilk unsuru çoğunlukla organ adlarından oluşan isnat grupları, Türkiye Türkçesi metinlerinde de benzer şekilde kullanılmaktadır. Dil malzemesi açısından oldukça zengin kabul edebileceğimiz halk şiirinde, isnat gruplarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Halk şairleri, şiirlerinde anlatıma renk ve canlılık katmak için isnat gruplarını yoğun kullanmış olabilir. Anlatımı güzelleştirmek, kuvvetlendirmek, anlatılmak istenen ifadeyi güçlü ve etkili kılmak amacıyla nasıl deyim ve atasözleri kullanılıyorsa, benzer durumu isnat grupları içinde söyleyebiliriz. Şiirlerde de geçen bazı isnat grupları kalıplaşarak deyim özelliği göstermektedir. Gözü kara, gözü kanlı, gönlü büyük, eli açık, eli uzun, boynu bükük, bağrı ezik (yanık) gibi isnat gruplarını örnek olarak verebiliriz. Deyim özelliği gösteren bu yapıların birinci unsuru iyeliklidir.

zülfü dolaşık (k, 38)	burnu hırızmalı (k, 222)
kaşları kalem (k, 43)	özü şirin, sözü şirin (k, 225)
gözü karayım (k, 62	zülüfleri misk-ü anber (k, 226)
gözleri dumanlı (k, 65)	göğsü alca (k, 296)
yüzü güleç (k, 78)	ömürü uzun (k, 303)
boyu kısa (k, 86)	boyu uzun, beli ince (k, 303)
boyu uzun, beli ince (k, 145)	bağrı ezik (k, 323)
göğsü nakış nakış (k, 150)	kaşlar kara (k, 323)
kaşı kemanın (k, 148)	saçı sünbül (k, 325)
gönlü büyük (k, 154)	zülfü dökük, boynu bükük (k, 352)
üstü bozuk (k, 174)	göğsü nakışlı (k, 364)
elleri kınalı (k, 175)	gözleri sürmeli (k, 370)
yanakları kırmızı (k, 175)	kölesi kara (k, 381)
göğsü katar katar düğmeli gelin (k, 183)	kanadı beyaz (k, 381)
elleri erdemli (k, 186)	çadırı kara (k, 381)
ağzı şeker, dili nem'i balıdır (k, 190)	örtüsü kara (k, 382)
yüzü çifte benli, başı güzelin (k, 191)	gerdanı bir karış benli, nakışlı (k, 384)
ağzı oğul balı, firenk şekeri (k, 192)	boyu selvi (k, 390)

kulağı küpeli (k, 211)	boynu toklu (k, 391)
kulağı küpeli (k, 212)	zülüfleri deste deste (k, 391)
yanağı gamzeli (k, 215)	kaşları kara (k, 397)
kaşları kara da, gözü sürmeli (k, 192)	gözü kanlı (k, 397)
elleri mızraklı, kolu sıvalı (k, 201)	tepesi tuğlu (k, 400)
başları ardıçlı (k, 202)	gözler kara(k, 406)
boyu uzun, kaşı kara (k, 204)	lebleri kiraz (k, 412)
kulağı küpeli (k, 208)	gözü kara (k, 430)
alnı top perçemli (k, 209)	boyu servi (k, 432)
kaşı karadan (k, 211)	saçı altın bağlı (d, 124)
gözü kanlı (d, 22)	göğsü gök (d, 127)
ünü büyük (d, 26)	burnu hırızmalı (d, 128)
başı dumanlı (d, 35)	gözü büyük (d, 129)
kolu bağlı (d, 54)	beli kısa boynu uzunu (d, 137)
boynu uzun (d, 81)	gözü kanlısı (d, 163)
gözü büyük (d, 111)	göğsü benlisi (d, 163)

Tablo 1: Karacaoğlan ve Dadaloğlu'nun Şiirlerinde İsnat Grupları

Karacaoğlan'ın şiirlerinde, isnat gruplarının daha yoğun kullanıldığı yukarıda verilen tabloda görülmektedir. Hem Karacaoğlan'ın hem de Dadaloğlu'nun şiirlerinde oluşum bakımından en çok kullanılan isnat grubu, birinci unsuru organ adlarından oluşan isnat gruplarıdır. Her iki şairde sevgilinin güzelliklerini anlatmak için "boyu uzun, beli ince, kaşı keman, yanakları kırmızı, ağzı şeker, yüzü çifte benli, kaşları kara, gözü sürmeli, yanağı gamzeli, göğsü nakışlı, gerdanı bir karış benli gibi." isnat gruplarına başvurmuşlardır. Öneri olarak da Türk Dilinin tarihsel dönemlerinde isnat gruplarının kullanımı üzerine detaylı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Adalı, O. (1973). *Dadaloğlu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alplaçin, O. (1971). *Dadaloğlu*. İstanbul: Yalçın Ofset Yayınları.

Altun, M. (2011). *Türkçede Kelime Grupları Çözümlemeleri*. İstanbul: MVT Yayıncılık.

Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Cemiloğlu, İ. (2018). *Dede Korkut Hikâyeleri Üzerine Söz Dizimi Bakımından Bir İnceleme*. Ankara: TDK Yay.

Cumhur, M. (1985). Karacaoğlan. Ankara: Kültür ve turizm Bakanlığı Yay.

Demiray, K. (1980). Türkçe *Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yay.

Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

Ergun, S. N. (1948). *Karacaoğlan, Hayatı ve şiirleri*. İstanbul: Marif Kitaphanesi Yay.

Fuat, M. (2002). *Dadaloğlu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gencan, T. N. (1981). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yay.

Görkem, İ. (2006). *Yeni Bilgiler Işığında Dadaloğlu Bütün Şiirleri.* İstanbul: E Yayınları.

Güleç, Z. (2004). *Dadaloğlu Bütün Şiirleri.* İstanbul: Eflatun Yayıncılık.

Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi,* Ankara: DTCF Yayınları.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Engin Yayınevi.

Karaağaç, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karahan, L. (2016). *Türkçede Söz Dizimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Koç, N. (1996). *Yeni Dilbilgisi.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Korkmaz, Z. (2008). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köprülü, M. F. (2004). *Saz Şairleri.* Ankara: Akçağ Yay.

Kükey, M. (1975). *Uygulamalı Örneklerle Türkçenin Sözdizimi.* Ankara: Kardeş Matbaası.

Nalbant, M. V. (2002). "Kutadgu Bilig'de Kısaltma Grupları", Türkbilig- Türkoloji Araştırmaları, 2002/3,53-62.

Özgür, U. (2020). *Filoloji Alanında Akademik Çalışmalar-2/İsnat Grubunun Oluşumu Ve Dede Korkut Metinlerinde Geçen İsnatGrubu Örnekleri.* 147-161. Ankara: Gece Kitaplığı.

Öztelli, C. (1987). *Karacaoğlan Yaşamı ve Bütün Şiirleri.* Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.

Sakaoğlu, S. (1993). *Dadaloğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uyguner, M. (1990). *Dadaloğlu/Yaşamı, Sanatı, Şiirlerinden Seçmeler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Zülfikar, H. (2001). *"Türkçede Cümle", Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri.* Ankara: Yargı Yayınevi.

60. Türk epik felsefi düşüncesi ve Nizami Gencevi'nin *Sırlar Hazinesi* mesnevisi

Ülkər BAHŞIYEVA[1]

APA: Bahşıyeva, Ü. (2022). Türk epik felsefi düşüncesi ve Nizami Gencevi'nin *Sırlar Hazinesi* mesnevisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1022-1029. DOI: 10.29000/rumelide.1222215.

Öz

Nizami *Sırlar Hazinesi*'ne adlı mesnevisinde folklor ürünlerini ve halk yaratıcılığını yaygın olarak kullanmıştır. Manevi ve ahlaki değerlere adanmış yirmi sohbetin ve kaleme aldığı hikayelerin neredeyse tamamında, halk arasında dolaşan efsane ve anlatılardan faydalanmıştır. *Sırlar Hazinesi*, "Nuşiravan ile Baykuşların Sohbeti", "Sultan Sencer ile Yaşlı Kadının Hikayesi", "Bir Şehzadenin Hikayesi", "Harnel Reşid ile Berberin Hikayesi" şiirleri, "Avcı Köpek ve Kürk Masalı", "Firidun ve Geyik Masalı" gibi eserleri doğrudan Azerbaycan folklorunun, efsanelerinin izlerini taşımaktadır. *Sırlar Hazinesi* adlı eserinin her sohbetinde (makalatında) ahlaki ve manevi bir tema sunulur. Sohbetlerdeki ana konular insan, evren, hayat, maneviyat gibi konuları kapsamaktadır. Sohbetlerinde okuyuculara tavsiyelerde bulunurken, hikayelerinde de bu tavsiyeleri estetik bir yapıda desteklemekte ve doğrulamaktadır. Benzer anlatımları, folklor anıtımız Dede Korkut destanında da görebilmekteyiz. Bilindiği gibi Dede Korkut, hikayelerinin mukaddimesinde verdiği tavsiyeleri, hikayelerinde de öğretici şekilde karşımıza çıkarmaktadır. Sırlar Hazinesi adlı eserin şiirsel yapısının destan geleneğiyle ilişkilendirilmesinin nedeni, Nizami'nin yaşadığı dönemde, sözlü edebiyat geleneğinden güç alan, sözel kültüre dayalı yazılı edebiyat örneklerinin varlığıyla ilişkilendirilebilir. Nizami folkloru yaratıcı bir yaklaşımla ele almış, kullandığı tüm folklor metinlerini yeni edebi ve estetik fikirler süzgecinden geçirmiştir. Bu şekilde folklor kalıplarına yeni fikirler, anlamlar yüklemiştir. Nizami için Türk destanları, Türk milli kimliğinin, devlet tarihinin ve milli ruhun tükenmez bir hazinesidir.

Anahtar kelimeler: Türk edebiyatı, şiir, Nizami, folklor

Turkish epic philosophical thought and Nizami Ganjavi's masnavi of *Treasury of Secrets*

Abstract

Nizami widely used folklore and folk creativity in his "Treasure of Secrets" masnavi . Almost all of the stories written by the artist in each of the 20 articles dedicated to spiritual and moral volues are taken from legends and narratives circulating among the people. Folklore penetrated into the poetic spirit of the "Treasure of Secrets". In the poem "Treasure of secrets" " The Conversation of Nushiravan and the owls" , "The Story of Sultan Sanjar and old woman" , " The tale of a Prince" ,"The tale of Harunel Rashid and the Fool" , "The tale of the hunter, the dog and the fur" , "The tale of Firidun and the deer" , " The saga of two doctors fighting each other" and others "were created directly from the folklore of Azerbaijan, especially its oldest sources of myths and legends". In each article of "Treasure of Secrets" , a moral and spiritual theme is presented and this theme is artistically confirmed in the story related to it. The topics in the articles cover such issues as man the universe

1 Dr., Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Filologiya Fakültəsi, Edəbiyat Eğitimi (Bakü, Azerbaycan), ulker.az.tr@gmail.com, ORCID: ID 0000-0002-5994-2356 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222215]

,life and sprituality. Articles are advices stories are stories that artistically confirm those advices.This point can be found in our folklore monument "Kitabi-Dada Gorgud" epic.Thus in the introduction part of the epic , the advice given by Dada Gorgud's language is confirmed in the form of stories. The reason why the poetic structure of "Treasure of Secrets" is related to the epic folklore tradition can be related to the formation of written literature samples on oral literature traditions during the Nizami period. Nizami had a creative approach to folklore , subordinating all the folklore texts he used to his new literature and aesthetic ideas, creativity changing them, loading new ideas into folklore patterns. For Nizami the Turkish epic was an inexhaustible treasure of Turkish national identity , history of statehood and national spirit.

Keywords: Nizami, folklore, poem, Turkish, literature

Giriş

Nizami Gencevinin ilk mesnevisi olan Sırlar Hazinesi sanatçının sonraki mesnevilerinden türü ve yapı bakımından farklılık göstermektedir. Sonrakı dört mesnevi, manzum roman türünde olup tek bir olay örgüsüne sahiptir. Ancak Sırlar Hazinesi böyle bir olay örgüsüne sahip değildir. Rüstem Aliyev'in yazdığı gibi: "Bileşimsel ve tematik olarak, Sırlar Hazinesi'nde yer alan yirmi sohbet, birkaç bağımsız felsefi bölüm, Tanrı övgüsü, peygambere methiyeler ve dualardan oluşur"(2, s.13).

Nizami her sohbetinde yaygın olarak, bir karakterin manevi-ahlaki, fiziki tasavvufi gelişiminden, çeşitli özelliklerinden bahseder ve ardından her sohbetin konusuna göre bir hikaye sunar. Yani hikayelerdeki konu, sohbetlerdeki konunun sanatsal bir düzenlemesi ve illüstrasyonu görevini üstlenmektedir. Hikayeler farklı içeriklere sahip olsa da, araştırmacıların da belirttiği gibi, belirli bir fikir dizisiyle birleştirilirler ve bu fikir dizisi Sırlar Hazinesi ile sınırlı kalmayıp Hamse'nin tamamını kapsamaktadır. Nizami'nin ilk şiirlerinin, iç yapısı ve kompozisyonu nedeniyle Hamse'de yer alan diğer şiirlerden farklı olduğunu vurgulayan R. Aliyev, Sırlar Hazinesi"ni sanatçının diğer eserleri ile uyumlu hale getiren tek özelliğin fikri ve sanatsal mantık olduğunu göstermektedir. "Bu fikir ve hedef, derin hümanizm teorisidir, Nizami'nin tüm yaratıcılığının ana cizgisi olan hayırseverlik öğretisidir" (2, s.13)

Nizami, Sırlar Hazinesi mesnevisinde folklor ve halk yaratıcılığını yaygın olarak kullanmıştır. Manevi ve ahlaki değerlerle donatılmış yirmi makalenin her biri, kaleme aldığı hikayelerin önemli bir kesimi halk arasında dolaşan efsane ve anlatılardan alınmıştır. Bu zenginlliğe dini kaynaklar ve rivayetleri de eklemek gerekmektedir. Dini kabul edebileceğimiz bu metinlerin kaynağı dini kitaplar olmakla birlikte, bu hikayeler dini anlatma ve sevdirme amaçlı, halk arasında sözlü olarak yayılmış, folklorik hale gelmiş eserlerdir. Bu bakımdan Sırlar Hazinesi'nin her hikayesi aslında bir şekilde folklorla bağlantılıdır. Araştırmacıların gözlemlerine göre folklor Sırlar Hazinesi adlı eserin şiirsel yapısının farklı düzeylerinde kendini göstermektedir. Tabii ki, bunların başında olay örgüsü olan metinler yani efsaneler ve anlatılar gelmektedir. Ancak eserdeki folklor katmanı bunlarla sınırlı değildir. Folklor Sırlar Hazinesi'nin şiirsel ruhuna etki etmiştir. M. Alekberov bunu sanatçının halk sanatının incilerine kayıtsızca değil, büyük bir sevgiyle, onu taşıyanlara saygıyla ve okuyucularında aynı duyguyu uyandırmaya çalışma gayretiyle açıklamıştır (3, s. 39). M. Alekberov'un bu görüşünden Nizami'nin folklor ve halk edebiyatını sadece bir konu ve olay kaynağı olarak ele almadığı, onu bir bilgelik, bilgelik ve aydınlanma kaynağı olarak sevip saygı duyduğu ve okuyucularını halkın yaratıcılığını sevmeye çağırdığı açıktır. Bunun nedeni, Nizami'nin folkloru yalnızca halkın kolektif bir sanatsal yaratımı olarak değil, sanatsal ve estetik bir zevk kaynağı olarak görmesindeydi. Elbette Türk ninnileriyle büyüyen sanatçının çocukluğundan itibaren toplumsal bedii zevk ruhunda sindirilmişti. Halk edebiyatı incilerinin sanatsal değerini ve

özünü çok iyi biliyordu. Ancak Nizami için folklor her şeyden önce milletin milli varlığının, milli ruhunun ifadesiydi. Bu nedenle sanatçı, eserlerinde destanları, anlatıları ve efsaneleri büyük bir saygıyla saklayan ve aktaran, anonim karakterli hikaye anlatıcılarının varlığını vurgulamıştır. Bu bağlamda araştırmacılar "Sırlar Hazinesi'"nin estetik örgüsünde folklorun etkisine özellikle dikkat çekmişlerdir. M. Alekberov'a göre, Nizami'nin eserlerinde sıkça karşılaşılan "Böyle dediklerini duydum", "öyle dedi", "böyle anlatıyorlar" vb. ifadelerle başlayan satırların asıl sebebi bu durumdur. Şüphesiz bu anlatım tarzı sözlü halk edebiyatının bir özelliğidir" (3, s.39).

Kuramsal çerçeve

1.1 Nizami mesnevilerinde folklor geleneğinin korunması

Eserlerindeki şiirsel özellik, kollektif düşünceyi yansıtmasıyla (bir yazarın kolektif estetik içinde kaybolmasıyla) ilişkilidir. Başka bir deyişle, folklor metninin temel, en ayırt edici özelliği kolektif düşüncenin bir ürünü olmasıdır. Yani bir metnin folklor mu yoksa yazılı edebiyat mı olduğu bu ilkeye göre belirlenir. Bu durumda bile metnin yazılı olup olmaması konunun özünü değiştirmez. Eski tarihi eserlerde yazılı olarak bize ulaşan birçok folklor örneğini biliyoruz. Örneğin Herodotun "Tarih" adlı eseri, eski Azerbaycan devleti Midya'nın toprakları hakkında efsaneler içermektedir. Yazılı olarak gelmiş olmalarına rağmen tür özellikleri bakımından tamamen folklorik, mitolojik metinlerdir.

1.2 Muhtelif bilim insanlarının Nizami'nin eserlerinde folklor geleneği ile bağlı araştırmaları

Varyant kavramı folklor metninin en önemli göstergelerinden biridir. B. Putilov ve G. Ştobax'a göre varyant terimi, herhangi bir çalışmanın icra edilen veya kaydedilen metninin belirli bir türü anlamına gelmektedir. Çünkü "her icrada kendine has özellikleri ve farklılıkları olan bir metin varyantı ortaya çıkarır" (6, s. 28). H. Ştobax "Folklordaki değişkenlik derecesi farklı türlere göre farklılık göstermektedir.(8, s. 30)

Nizami'nin "Hamse"de kullandığı "öyle diyorlar", "rivayetlere göre", "büyüklerin dediğine göre", "ustalar söylüyor" vb. gibi ifadeler iki anlamı ifade etmektedir:

Birincisi, bu ifadeler doğrudan folklor anlatıcılarına atıfta bulunmaktadır, ikinci olarak da şair, eserlerinde kullandığı folklor metinlerine bu ifadelerle gönderme yapmaktadır. Nizami'nin metinlerinde, muğlak anlatıcılara atıfta bulunması folklorla doğrudan ilişkilidir. Çünkü folklor metinlerinin özel anlatıcıları vardır. B. Putilov "hikaye anlatıcısı" kimliğini tarihi süreçte ortaya çıkan bir halk tipi olarak kabul etmektedir. Yazara göre hikaye anlatma sanatının üç ana yönü vardır:

1. Destan geleneğinin korunması ve gelecek nesillere aktırılması

2. Epik metinlerin icrası

3. Geleneğin yaratıcı bir yaklaşımla ele alınmasında ortaya çıkan kişisel yaratıcılık ve yeni epik eserlerin yaratılması (7, s. 113)

Nizami'nin eserlerinde B. Putilov'un anlatıcıyla ilgili bahsettiği bu üç özellikden ilki tecellisini parlak bir şekilde bulmuştur. Halk yaratıcılığını hikmet, bilgelik ve insanlık ideallerinin bir hazinesi olarak ele alan sanatçı eserlerinde, folkloru hatırlayan, sanatsal ve estetik açıdan cilalayan ve yetenekleriyle yeni

nesillere aktaran anlatıcıların imajını bilinçli olarak vurgulamaktadır. Bu sayede hem halkın milli değerlerini ve kimliğini ifade eden folkloru, hem de anlatıcı olan büyük ustaları, milli ve manevi öneme çerçevesinde ele almayı okuyucularına telkin etmektedir. Burada Nizami'nin Sırlar Hazinesi'nin folklor kaynakları meselesi üzerinde durmanın gereksiz olduğunu belirtmek gerekir. Çünki Sadnik Paşayev (Pirsultanlı) ve T. Halisbeyli araştırmalarında bu konuda genişçe tartışmışlardır (5; 4, s. 8 - 36). Bu bağlamda Nizami ile ilgili araştırmacılar tarafından önceden ele alınmış, eserlerindeki folklor metinlerinin karşılaştırmalı ve ayrıntılı analizleri yapılmış olduğu gerçeğinden hareketle bu bilgileri tekrarlamadan, sözkonusu araçtırmaların sonuçlarına odaklanılacaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu makalede, "Türk epik felsefi düşüncesinin (Türk destan geleneğinin) Nizami'nin yaratıcılığına tesiri meselesi, sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Problemin çözümüne ilişkin doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemi kullanılarak eserde yer alan epik folklor motifleri biçim ve içerik bakımından gerçekçi bir şekilde tahlil olunmuş ve öznel-yorumlayıcı bir süreç izlenmiştir.

S. Paşayev, Hamse'deki halk efsaneleriyle ilgili kitabında, bu efsanelerin incelenmesi sırasında araştırmacının çeşitli sorularla yüzleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu soruları şu şekilde sıralamaktadır:

A) Bu efsanelerden hangileri daha eskidir ve Nizami bunları kullanmış mıdır?

B) Hangi efsaneler Nizami'nin eserlerinin etkisiyle halk arasında yeni bir versiyon olarak yayılmıştır? Bilim adamına göre "Araştırmacı için elbette en önemlisi Nizami'nin kullandığı yerel efsanelerdir."(5, s. 32).

S. Paşayev'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Nizami eski folklor örneklerinin kullanımını tek yol olarak görmemiş, gerektiğinde başka kaynaklara da yönelmiştir. Şair kimi zaman folklordan alınan küçük olaylara dayalı yeni kaliteli eserler yaratmıştır. Bu, şairin ilk epik eseri olan "Süleyman ve Çiftçi", "Bülbül ve Saka kuşu destanı"ve diğerleride dahil olmak üzere bir dizi hikaye tarafından doğrulanmıştır. Nizaminin bu hikayelerin konusunu halkdan aldığını şüphe yoktur, ancak şair bu konuları zaman ve insan hakkındakı düşünceleri için bir araç haline getirmiştir. "Sırlar Hazinesi'nde" doğrudan halktan alınan hikayeler ve motifler bununla da bitmemektedir. "Nuşiravan ile baykuşların sohbeti", "Sultan Sencer ile yaşlı kadının hikayesi", "Bir şehzadenin destanı", "Harunel Reşid ile Delinin hikayesi","Avcı, köpek ve tilki destanı", "Firidun ile Geyik destanı", "Birbiriyle çekişen iki doktorun destanı" ve diğerleri Azerbaycan folklorundan, özellikle en eski efsane ve efsanelerinden yararlanılarak doğrudan oluşturulmuştur" (5, s. 32).

Nizami Gencevi'nin, Sırlar Hazinesi' adlı eserinin folklor kullanımı açısından kendine has sırları olduğunu vurğulayan T. Halisbeyli mesnevinin folklorla olan "hassas bağlantısını" tür-bileşim ve vezin bakımından araştırmıştır. (4, s. 8-9) Bu bağlamda yazar renkli konu çeşitliliği ile Sırlar Hazinesi'ni aruzun seri kalıplarıyla yazılmıştır. Şair bu behri eserin konusuna, manasına, tarz ve üslubuna uygun olarak seçmiştir. Sarı behrin ilginç ritmi, oyuncu, neşeli ve hızlı müzik tonu, Azerbaycan aşık müziğinin birçok dallarına uygundur. Bahrın yorumları eserin muhtevası, amacı ve sonucu ile ilgilidir. Bu nedenle "baştan sona mesnevi, Azerbaycan folklorunun geleneklerini, aşık edebiyatını, bilge sözcülerin ve vizyonerlerin nasihat ve tavsiyeleri hatırlatır. "Bu, halktan gelen çok eski ve büyük edebi gelenektir.(4,

s. 9) Elbette ilk bakışta T. Halisbeyli, Sırlar Hazinesi'nin vezni ile aşık edebiyatının bazı hece vezni kalıpları arasındaki bağlantı ilişkin görüşü garip ve tutarsız görünebilir. O, mesnevinin fonomelodik ezgisinin aşık müzikalitisine de uygun olduğuna dair fikirler bildirmiştir. Çünkü Nizami'nin mesnevisi aruz ölçüsünde, aşık musikisinin de manzum ölçüsü hecedir. Bunlar farklı etnopoetik boyutlardır. Ancak burada iki faktör dikkate alınmalıdır:

a) Aşık, şiirsel ruhu hece ağırlığına dayanan Azerbaycan folklorunun ana taşıyıcısı ve konuşmacısıdır. Aşık istisnasız tüm ulusal folklor türlerinin bir sanatçısıdır. Onun ruhu, epik, lirik ve dramatik folklorun hafıza hazinesidir. Azerbaycan folklorunun şu ve ya bu şekilde aşığın repertuarında yer almayan hiçbir türü yoktur. Örneğin çoğu folklor türü destanlarının metinlerine yansımaktadır. Bu bakımdan Azerbaycanın kahramanlık ve aşk destanlarını dinleyen Nizami'nin çocukluğundan beri ruhunda ve kanında aşık musikisi yazılıdır. Dolayısıyla T. Halisbeyli'nin eserin şiirsel ruhunda aşk müziğinin ruhunu duyması ve hissetmesi tesadüf değildir.

b) Öte yandan aşığın yaratıcılığı sözlü edebiyat ile yazılı edebiyat arasında, doğu şiir ruhu ile Türk şiir ruhu arasında, tasavvufi düşünce ile folklor düşüncesi arasında da bir köprü rolü oynamıştır. Yazılı edebiyattan belirli türler (muhammeler vb.) aşıkın şiirine nüfuz etmiştir. Eserlerinde folklor anlatıcılarını onurlandıran Nizami, folklorun en büyük anlatıcıları olan aşıkların eserlerini tanımış, bilmiş ve onlardan yararlanmıştır. Azerbaycan destan folklorunun çeşitli türlerinin (destan, masal, efsane, anlatı, atasözü ve kıssalar, gelenekler vb.) "Sırlar Hazinesi'" adlı eserinde kullanılması hususlarını kapsamlı bir şekilde araştıran T. Halisbeyli'nin görüşüne göre "Nizami halk tarafından sonsuz bir sevgiyle yaratılış folklor örneklerini çok sevmiş ve zamanı geldiğinde halkının vefalı evladı olarak bu kaynakları kullanmayı da unutmamıştır".(4, s. 36)

Bulgular ve tartışma

Türk destanı folklor geleneğinin eserde kullanımına araştırmacıların değinmediği bir nokta bulunmaktadır. Bu, mesnevinin yapısıdır. Destan metinleri açısından eser, yirmi sohbet ve bu sohbetlerde yer alan ahlaki, manevi temaları sanatsal olarak doğrulayan hikayeden, efsaneden oluşmaktadır. Bu yirmi hikaye, farklı içeriklere ve olay örgülerine sahip olsa da bahsedildiği gibi, ortak bir fikir çizgisiyle birleştirilir. Yani tek bir olay örgüsü olmayan bu yirmi hikaye yazarın somutlaştırmak istediği fikirler etrafında tek bir şiirsel sistem oluşturmaktadır. Eserin tür-kompozisyon yapısının klasik yazılı edebiyatla ilgili olduğu bilinmektedir. Nizami'den önce doğu edebiyatında böyle bir yapıya sahip eserler bulunmaktaydı: Senai'nin, sanatçıyı etkileyen Ḥadîḳatü'l-ḥaḳîḳa adlı eseri de dahil. Ancak aynı zamanda Azerbaycan-Türk destan folklor geleneğine ait metinlerin yaygın olarak kullanıldığı "Sırlar Hazinesi'" adlı eserin kompozisyonunu "Dede Korkut" destanının yapısının etkilediği söylenebilir. Her şeyden önce, araştırmacılar "Dede Korkut" destanının motiflerinin "Hamse"yi etkilediğini kanıtlanmış veriler ile doğruladılar ve biz bu konuyla ilgili fikirlerimizi çalışmanın öncesinde belirttik. Öte yandan, "Sırlar Hazinesi'"ndeki makalat ve hikayelerin konularını dikkatle incelendiğinde, bunların Dede Korkut"un manevi ve ahlaki değerleriyle rezonansa girdiğini görmemek mümkün değildir. Bu konuda Hamid Araslı, eserin terkibinin yirmi maddeden oluştuğuna işaret etmekte ve şu tespiti yapmaktadır: "Nizami her maddede bir meseleyi, öne çıkarmış, atasözleri gibi derin manalı mısralarda öne sürdüğü fikri ihya etmiş, ardından da kıssalardan hikayeler kullanmıştır. Gündelik hayat, tarih ve halk edebiyatını ilerici fikirlerini daha sanatsal bir şekilde ifade etmeye çallışmmıştır.(1, s.7)

Görüldüğü gibi, Araslı mesnevide yer alan her yazı fikrinin atalarının deyimiyle Nizami tarafından somutlaştırıldığından bahsetmektedir. Bütün bunlar "Sırlar Hazinesi'" ile "Kitabi-Dede Korkut"

arasındakı tür-kompozisyon yapısı açısından paralellikler görmemizi sağlıyor. ”Dede Korkut” bir mukaddime ve on iki boydan oluşmaktadır. Mukaddime ve boylar arasında doğrudan bir olay örgüsü bağlantısı yoktur. Yani, destanın Sırlar Hazinesi'nde olduğu gibi tek bir hikaye konusu yoktur. Ancak, “Sırlar Hazinesi”'ndeki hikayeler tek bir ahlaki ve manevi fikir etrafında birleştiği gibi, Dede Korkut'taki hikayeler de Oğuz kahramanlık fikirleri etrafında birleştirilir.

Dede Korkut'un önsözü, Korkut Ata tarafından ifade edilen ata sözleri ve nasihatlardan oluşmaktadır. Bu bakımdan Sırlar Hazinesi”nin poetik yapısı ile Dede Korkut kitabının poetik yapısı benzerdir. ”Sırlar Hazinesi”' makalat ve öykülerden oluştuğu gibi, Dede Korkut kitabı da anlatım ve öykülerden oluşmaktadır. Burada benzerlik ve paralellik, her iki eseri oluşturan şiirsel bölümlerin düzenlenişinde değil, birbirleriyle olan anlamlı ilişkilerinde ortaya çıkmaktadır. Sırlar Hazinesi'nin her makalatında ahlaki ve manevi bir tema sunulur ve bu tema onunla ilgili hikayede sanatsal olarak doğrulanır. Makalatlardaki konular insan, evren, hayat, maneviyat gibi konuları kapsamaktadır. Makalatlar nasihatlerden, hikayeler bu nasihatları sanatsal olarak doğrulayan durumlardan ibaretdir. Aynı anlam bağlantısı Dede Korkut'ta da görülmektedir. Giriş bölümünde Dede Korkut'un verdiği öğütler hikayeler şeklinde doğrulanmıştır.

Sonuç

Benzerliklere ve paralelliklere dikkat çekerek Sırlar Hazinesi adlı eserin şiirsel yapısının genel olarak destan folklor geleneği ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bu zamanın edebi geleneklerinden kaynaklanmıştır. Yazılı edebiyat, sözlü edebiyat gelenekleri temelinde oluşturulmuş ve ondan gelişmiştir. Epik eserlerin kökeni-klasik yazılı edebiyatdaki şiirler, doğrudan folklor yaratıcılığı ile yani destanlar, masallar ile ilgilidir. Firdevsi'nin büyük eseri “Şahname” bunun en canlı örneğidir. Bu muhteşem destan, fars destanı ve folkloru ile ilgili çok sayıda destan, efsane, anlatı ve masalı temel alınarak yazılmıştır.Yani folklordan yazılı edebiyata geçiş süreci “Şahname”de daha taze ve daha canlıdır. Nizaminin epik poemalarında -mesnevilerinde folklordan (yazılı) edebiyata geçiş “Şahname”deki kadar basit değildir. Çünkü “ Şahname” ile “Hamse” arasında en az bir asırdan fazla bir zaman aralığı vardır. Bu süreçte folklordan edebiyata geçiş süreci derinleşerek daha karmaşık hale gelmiş, folklor metinleri yazılı sanatsal yaratıcılığın etkisiyle folklorik niteliklerini yitirmiş ve daha edebi hale gelmiştir. Bu, Firdevsi ve Nizaminin folklor geleneklerine yönelik tutumlarında açıkça görülebilir. İranın efsanevi ve gerçek şahlarının tarihini yazmak isteyen Firdevsi, folklordan aldığı metinlere az müdahale etmiş, daha çok epik poetika mantığıyla yazmıştır. Başka bir deyişle, Firdevsi, “Şahnamede” daha çok bir “anlatıcı”dır. Nizami bir “nazım-hikayeci” değil, “şair hikayeci”dir. Firdevsi, İran şahları hakkında mevcut varlığı yansıtan destansı folklor metinleri yazmayı amaçlamıştır. Nizami ise folklora yaratıcı bir şekilde yaklaşmış, kullandığı tüm folklor metinlerini yeni edebi ve estetik fikirlere tabi tutmuştur, yaratıcı değişiklikler yapmıştır, folklor kalıplarına yeni fikirler yüklemiştir. Böylece hem Firdevsi, hem de Nizami destansı yaratılış yoluna yönelmişlerdir. Firdevsi, İran destanını okuyarak Türk devleti Turan'ın tarihini olumsuz duygularla sunmuştur. Nizami ise Firdevsi'nin bu üslubunu düzeltmek ve Doğu edebi ve sosyal düşüncesinde yaratdığı sahte tarihi ortadan kaldırmak için Türk destanına yönelmiştir. Bu bakımdan her iki şair de milli destanlarına maksatlı bir çağrıda bulunurlar:

a) Firdevsi için irili ufaklı metinleriyle (efsaneler, anlatılar, destanlar vb.) İran destanı milli tarihin, milli kimliğin ve milli ruhun kaynağı olduğu gibi, Nizami için de Türk destanı Türk milli kimliğinin devlet tarihinin ve milli ruhunun tükenmez bir hazinesidir.

b) Firdevsi "Şahname"yi yazmak için İran destan kaynaklarını ve destan geleneğini derinlemesine incelediği gibi, Nizami de Türk destanını, Türk folklor geleneklerini ve destanlarını derinlemesine incelemiştir. Bu, "Hamse" ve "Dede Korkut" boyları "yerli ruh" sesleriyle ilgilidir.

c) Firdevsinin "Şahname" destanında İran destanı folklor metinlerine yeni bir hayat vermesi gibi, Nizami de "Hamse"da Türk destanına yeni bir hayat, yeni bir ruh ve en önemlisi yeni bir biçim ve imaj kazandırmıştır. Başka bir deyişle, Nizami Firdevsinin aksine, kendisine sadece destan okuma hedefi koymamış, Türk destanlarının dış yapı ve içerik unsurları üzerinde ciddi değikliği gitmiştir.

Nizaminin Türk destanına derin, köklü yaratıcı yaklaşımının yazarın önüne koyduğu kavramla ilgili olduğunu belirtmek gerekir. Bu kavramın iki ana ilkesi vardır:

1. Firdevsi'nin Turan-Türk tarihi konusunda Fars bilincinden doğan bir kinle oluşturduğu olumsuz geleneği ortadan kaldırarak, Türk etnosunun edebiyat ve sanat düşüncesinde ve halk bilincinde milli haklarını yeniden tesis etmek;

2. Doğu edebiyatı tarihinde milli bencillik, milliyetçilik ve şovinizmden tamamen arınmış, insana, tabiata ve zamana karşı ilahi aşkla bezenmiş yeni bir edebiyat geleneği yaratmak.

Nizami bu iki amacına da ulaşmış ve dünya halkları tarafından memnuniyetle karşılanan sanatsal-estetik bir hazine yaratmıştır. Bunu da Türk milli destanının gücüne güvenerek başarmıştır.

Nizami için folklor, milli destanlar vatan kadar kutsaldır.Bir ağaç ancak yetişdiği toprağın özsuyundan içerek ve beslenerek büyüye bileceği gibi, Nizami de milli destanın sanatsal ve estetik gücüyle büyümüştür. Bu bakımdan Sırlar Hazinesi'ndeki makaletler ve hikayeler arasındakı ilişki modelinin Dede Korkut'taki giriş ile hikayeler arasındakı ilişkiyi hatırlatması tesadüf değildir. Mensubu olduğu Oğuz-Türkmen etnosunun destanlarına derinden aşina olan Nizami, Dede Korkut destanından da haberdardır. Ayrıca Nizaminin memleketi Gence şehrinde Dede Korkut destanının aşıklarının adını taşıyan mahalleler günümüze kadar korunmuştur. Yani Nizami gözlerini açtığında ozanları görmüş ve Dede Korkut boylarının ruhuyla büyümüştür. Türk folklor geleneğini her eserinde yaratıcı bir şekilde somutlaştıran Nizami'nin bu ilk mesnevisinin kuruluşu, şairin Türk destan geleneğine yönelik maksatlı çağrısının tezahürlerinden biridir.

Kaynakça

Araslı, H. Nizami Gəncəvi / N.Gəncəvi. Sırlar Hazinesi Bakı: Elm, 1981.

Əliyev, R. Nizami Gəncəvi və onun "Sirlər xəzinəsi" poeması (ön söz) / N.Gəncəvi. Sirlər xəzinəsi. Fars dilindən tərcümə edənlər Süleyman Rüstəm və Abbasəli Sarovlu. – Bakı: Yazıçı, – 1981, – s.5-18

Ələkbərov, M. Nizami Gəncəvi və Azərbaycan xalq yaradıcılığı / Transliterasiya edən, nəşrə hazırlayan və ön sözün müəllifi Əzizağa Nəcəfzadə / M.Ələkbərov. – Bakı: Elm və təhsil, – 2021, – 130 s.

Xalisbəyli, T. Nizami Gəncəvi və Azərbaycan qaynaqları / T.Xalisbəyli. – Bakı: Azərnəşr, – 1991, – 295 s.

Paşayev, S. Nizami və xalq əfsanələri / S.Paşayev. – Bakı: Gənclik, – 1983, 128 s.

Путилов, Б.Н. Очерк «Вариант» / Б.Н.Путилов, Х.Штробах / Свод этнографических понятий и терминов. Народные знания, фольклор, народное искусство, вып. 4. – Москва: Наука, – 1988, – с. 28-29.

Путилов, Б.Н. Очерк «Сказитель» / Свод этнографических понятий и терминов. Народные знания, фольклор, народное искусство, вып. 4. – Москва: Наука, – 1988, – с.113-114.

Штробах, Х.Очерк «Вариатовность» / Свод этнографических понятий и терминов. Народные знания, фольклор, народное искусство, вып. 4. – Москва: Наука, – 1988, – с.29.

61. Iğdır yöresi halk inanışlarında nazardan korunma nesneleri[1]

Oğuz DOĞAN[2]

APA: Doğan, O. (2022). Iğdır yöresi halk inanışlarında nazardan korunma nesneleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1030-1043. DOI: 10.29000/rumelide.1222216.

Öz

Yaşamını düzene oturtmaya çalışan birey bu idealini yerine getirmek maksadıyla içgüdüsel olarak çeşitli eylemlere girişmektedir. Dış kaynaklı olduğu düşünülen tehlikelerin çeşitliliği düzen kurmak için alınması muhtemel önemlerin de niteliğini değiştirmektedir. Anlamlandırılamayan hastalık, sakatlık veya farklı olumsuzluklar karşısında çaresizlik yaşayan birey, yaşadıklarına bir karşılık bulma düşüncesiyle hedefine "nazar"ı yerleştirmektedir. Böylelikle bu kişiler başından geçen talihsizlikleri bilincinde anlamlandırarak kendini ruhsal açıdan sağaltmanın yollarını aramaktadır. Soyut anlamda nazarla kavramlaştırdığı kötü gücü etkisizleştirmek için de bazı nesnelerin koruyuculuğuna sığınmaktadır. Bu bağlamda nazar inanış ve uygulamalarının yaygınlık gösterdiği alanlardan olan Anadolu'da da kötü güç ve varlıkların üstesinden gelmek amacıyla günlük yaşamda çeşitli nesnelerden istifade edilmektedir. Nazar inanışının görüntü düzeyinde çeşitli nesneler üzerinden varlığını sürdürdüğü Iğdır ve yöresindeki uygulamalar da bu açıdan oldukça dikkat çekicidir. Bu yörede yaşayan kaynak kişilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler ışığında nazardan korunma nesnelerinin halk inanışları içerisindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmalarıyla evlerinde ve işyerlerinde nazarlık bulunduran kişilerle mülakat gerçekleştirilmiş ve söz konusu nesneleri hangi amaçlarla ve ne gibi durumlarda kullandıkları hakkında bazı bilgiler elde edilmiştir. Bunun yanında görüşme yapılan kişilerden sözlü olarak onay alındıktan sonra nesnelerin fotoğrafları çekilerek çalışmaya eklenmiştir. Son olarak çalışmayla ayrıca yörede geleneksel işlevini yerine getiren nazarlıkların eski Türk inanışlarıyla olan ilişkisi ve bu nesnelerin barındırdığı sembolik mesajların da ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Nazar, Iğdır, kalak, koç boynuzu, üzerlik

Objects of protection from the evil eye in the folk beliefs of Igdir region

Abstract

An individual who is trying to put his life in order instinctively undertakes various actions in order to achieve this ideal. The variety of dangers that are considered to be external causes also changes the nature of the precautions that are likely to be taken to establish order. A person who experiences helplessness in the face of an incomprehensible illness, disability, or various negativities places the "evil eye" on his target with the idea of finding a response to what he is experiencing. Thus, these people seek ways to heal themselves spiritually by making sense of their misfortunes in their consciousness. He takes refuge in the protection of some objects in order to neutralize the evil power that he conceptualized with the evil eye in the abstract sense. In this context, various objects are used in daily life in order to overcome evil forces and beings in Anatolia, which is one of the areas where

[1] ETİK: Bu makale için Iğdır Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca 07.09.2022 tarihli, 2022/14 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Iğdır, Türkiye), doganoguz32@gmail.com, ORCID:0000-0002-7752-8378 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1190285]

evil eye beliefs and practices are widespread. The practices in Igdir and its region, where the evil eye belief continues to exist through various objects at the image level, are also quite remarkable in this respect. It has been attempted to ascertain the position of the objects of protection from the evil eye in folk beliefs in light of the information received from interviews with the source people who reside in this region. With the field studies carried out within the scope of the study, interviews were conducted with people who have amulets in their homes and workplaces, and some information was obtained about the purposes and situations of using the objects in question. In addition, after verbal approval was obtained from the interviewees, photographs of the objects were taken and added to the study. Finally, it is also aimed to reveal the relationship between the amulets, which execute their traditional function in the region, with old Turkish beliefs and the symbolic messages that these objects contain.

Keywords: Evil eye, Igdir, kalak, ram horn, uzerlik

Giriş

Toplumsal düzlemde yaşamını sürdüren birey; hayatının belirli dönemlerinde çeşitli sıkıntılar, olumsuzluklar, hastalıklar veya başarısızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Karşılaştığı bütün bu durumların niteliği de yaşadığı hayata bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Birey, kısır bir döngü şeklinde tekrar eden olumsuzluklara zamanla nedenler aramaya başlamaktadır. Yaşadıkları karşısında somut deliller elde edemeyen birey, başarısızlıklarının ve rahatsızlıklarının kaynağını metafiziksel unsur veya olgulara bağlama eğilimi göstermektedir. Ortak bilince sahip olan insanlık, metafiziksel olduğunu düşündüğü bu olumsuz enerjiyi farklı adlandırmalarla tanıdık kılarak onu toplumsal alana taşımaya çalışmaktadır. Anadolu halk inanışlarında "nazar" olarak adlandırılan olgu, geniş kitleler tarafından kabul görmekte ve etkisine inanılmaktadır. Nazar, bazı kişilerin bakışlarında var olduğuna inanılan zararlı güç yoluyla; insana, hayvana veya bir nesneye bakmakla; canlılar üzerinde hastalık, sakatlık ve ölüm, nesneler üzerinde ise çatlama, kırılma gibi bir etki oluşturmasıdır. Böylesi durumların gerçekleşmesinden sonra halk arasında "nazar değdi" ya da "kem göze uğradı" gibi deyimler de kullanılmaktadır (Boratav, 1984: 104). Nazar sahibi olan kişiler; kendilerinde olmayan özellikleri başkalarında gördüğünde genellikle kıskançlık duygusuna kapılarak hareket etmektedirler. Bazen de nazarın, kişilerin yakınlarına duyduğu aşırı sevgi sonucunda ortaya çıkabileceği de düşünülmektedir (Çıblak, 2004: 105). Nitekim nazar değdiren gözlerin veya sözlerin sahibi, kem olsun ya da olmasın dışardan bakan, seslenen, dokunan bir başkasıdır; böylece kendi varlığını karşıya geçiren, bulaştıran, saflığa, güzelliğe ve zenginliğe karşı olumsuz tutumlara sahip olan kişidir (Taburoğlu, 2021: 9). Bir yönüyle nazar, eksiklik veya farklılık taşıyanın, muhtemel hasediyle dolmuş gözlerini kullanarak yarattığı bir tür "sihir"dir (Taburoğlu, 2021: 15). İçerisinde bulunduğu durumdan uzaklaşmak isteyen kişi veya kişiler, gizli güçleri olduğuna inandığı çeşitli varlık ve nesnelerin koruyuculuğuna sığınmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda halk, nazardan korunmak ve nazar sonucu oluştuğuna inandığı hastalıklardan kurtulmak için korunma tedbirleri ve tedavi şekilleri bulmuştur (Acıpayamlı, 1962: 17). Nazarın değmesine engel olmak ve olası nazarın etkisinden korumak için yerine getirilen en yaygın uygulama "nazarlık" bulundurmak ve bununla birlikte çeşitli söz kalıplarını söylemektir (Ekici- Fedakar, 2014: 42).

Görüntü düzeyinde nesneler üzerinden varlığını sürdüren nazar inanışının, toplumsal bellek içerisinde yaşatıldığı alanlardan biri de Iğdır ve yöresidir. Geçmişin derin yaşanmışlıklarını yansıtan nazardan korunma nesneleri, yöredeki yaşam alanlarının koruyucusu olma misyonunu günümüzde de üstlenmektedir. Nesnelerin güvende hissettirici fonksiyonundan istifade eden yöre insanı, bir bakıma

atalar kültünün bilincini de yaşatmaktadır. İçinde bulunulan çağın değişen ve dönüşen koşullarına rağmen yöredeki insanlar tarafından kullanılan koç boynuzu, üzerlik otu, kalak, köpek kafatası ve köpek dışkısı gibi nesneler geleneksel rolünü oynamaya devam etmektedir. İnsanlar yaşadıkları olumsuzluklar karşısında zihinlerinde hazır bulundurdukları bu gibi nesnelerle kendilerini ruhsal mânâda rahatlatmaya çalışmaktadır. İnsanlar aynı zamanda geçim kaynaklarını da bu nesneler yardımıyla nazardan koruduğunu düşünmektedir.

Çalışma 22.08.2022 ve 30.08.2022 tarihleri arasında Iğdır ve yöresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında pek çok kaynak kişiyle görüşme sağlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda nazardan korunma nesneleri ve bunların işlevleri hakkında anlatılanların benzer olduğu görülmüştür. Bu tespitten hareketle çalışmanın sınırlılığı da göz önüne alınarak nazarlıklar hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olan belli sayıdaki kaynak kişiden derlemeler yapılmıştır. Nitekim söz konusu kişilerin anlattıkları, yörede genel kabul görmekte ve bu inanışlar doğrultusunda nazarlıklar günlük yaşam içinde yer almaktadır. Saha çalışması için Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-37077861-900-77673 no'lu etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca kaynak kişilerden sözlü izin alınarak derleme faaliyetlerine başlanmıştır. Kaynak kişilerden derlenen bilgiler, izinleri dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiş ve mahremiyet ilkesi doğrultusunda dijital ortamda muhafaza edilmiştir. Nazardan korunma nesnelerinin örneklem bağlamında ele alınması yöredeki yaygın kullanımından ve nesnelere günlük yaşamda yüklenen mistik değerden kaynaklanmaktadır. Sosyo- ekonomik durumları fark etmeksizin yöreden kişilerin, yaşamlarının pek çok yerinde söz konusu nesnelerden istifade etmeye çalıştığı saha çalışmaları neticesinde yerinde tespit edilmiştir. Mevcut durum yöre insanının tutum ve eylemlerini de şekillendirmektedir. Bunun önemli göstergesi de yaşam alanlarının odak noktalarına konumlandırılan nazarlıklardır. Sözü edilen nazarlıklar yöre insanının sosyo- kültürel yapısının bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Iğdır yöresi halk inanışlarında nazardan korunma nesneleri

Yörede nazardan korunma ve nazarın etkilerinden arınmak için kullanılan önemli nesnelerin başında üzerlik otu gelmektedir. İnsanlar olası tehlikelerin önüne geçmek amacıyla üzerliği, iplere dizerek evlerinin genellikle eşik olarak tabir edilen kapı önlerine asmaktadır. Bunun dışında üzerlik, yılın belirli dönemlerinde yörede toplanarak müstakil evlerin girişlerinde yer alan direklere de demet halinde bırakılmaktadır. Sözü edilen uygulamaları eski Türk inanışlarının yansımaları olarak ele almak mümkündür. Nitekim üzerlik otunun ve ondan yapılmış tütsünün koruyucu ve kurtarıcı olacağı inancı, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan, Karakalpakistan, Azerbaycan, Kafkasya ve Ön Asya'da da bulunmaktadır. Bahsi geçen bitkiye dayalı inanış ve ritüeller Türk toplulukları arasında geniş bir uygulama alanına sahiptir (Kalafat, 2007b: 51). Azerbaycan Türklerinde üzerlik otu özellikle kutsal kabul edilmektedir. Bundan dolayı üzerlik, gelinlerin çeyizlerine bağlanmakta ve çocukların üzerinde tütsü olarak gezdirilmektedir. Evlerin çeşitli yerlerine asılan üzerlik sayesinde nazardan korunmaya çalışılmaktadır. Ayrıca tütsülenen üzerlik otu, nazarın etkisinden arınması için hastaya koklatılmaktadır. Bu bitki halk hekimliği kapsamında felç, göz hastalıkları ve uykusuzluk durumlarında da kullanılmaktadır (Hacıyeva, 1997: 128). Özbek Türklerinde de doğum sırasında anne adayının başucuna bırakılan ve ona koklatılan nesnelerden biri üzerliktir. Bunun dışında bebeği kötülük ve olumsuzluklardan korumak için elbisesine nazarlık takıldıktan sonra annenin ve bebeğin beşiğinin etrafında üzerlik tütsüsü gezdirilir. Anne ve bebeğin üzerinde üzerlik tütsülenirken, "Al Hazar, Hazar Osman veya Isırık- Isırık (üzerlik) bin bir derde ısırık" sözleri tekrar edilmektedir (Kalafat, 2007a: 138). Ayrıca Türkmenlerde kötü niyetli olduğu düşünülen biri eve gelirse, onun nefsinden ve nefesinden korunmak için, o kişi gittikten sonra, üzerlik otu yakılmakta ve evde tütsüsü dolaştırılmaktadır (Kalafat,

2007a: 204). Bu bağlamda Güney Sibirya Türklerinin geleneksel dünya anlayışında "tös" (özel nesne) sembollerinin evin iç düzenindeki rolü oldukça önemlidir. Zira ongon türündeki bu kült nesneler, yerleştirildikleri yer ister evin içi, isterse dışı olsun koruyucu iyelerin yansıması veya onlarla aynı amacı taşıması için kullanılmaktadır. Bu nesneler, mekânın korunmasını güvenceye almakta ve insanın yaşadığı yerin sınırlarını güçlendirmektedir. Hatta bu anlayışta evin sınırları; "benimsenen" mekânın koruma altında olduğunun ve insan topluluğunun birlik ve beraberlik içerisinde yaşamını sürdürdüğünün bir göstergesidir (Lvova vd. 2013: 82). Iğdır ve yöresinde üzerliğin konumlandırıldığı yerler genellikle evlerin eşikleridir. Dış dünyadan gelen "yabancı"yı karşılayan üzerlik, bir bakıma olumsuzluk veya kötülük durumlarında kalkan olma işlevini üstlenmektedir. Çünkü eve gelen kişilerin bakışlarına maruz kalan ilk nesne duvardaki üzerlik olmaktadır. Yöre insanına göre dışardan haneye gelen kişilerde var olduğu düşünülen kötü enerjinin üzerlik yoluyla boşaltıldığı düşünülmektedir (KK. 9). Böylece olağan tehditlerin önüne geçilerek yuvanın dinginliği korunmaya çalışılmaktadır. Ayrıca yaşam alanlarına asılan her bir nesne, mekâna yüklenen özel anlamı göstermesi açısından da oldukça önemlidir.



Görsel 1. İplere dizilip kapının yanına asılan üzerlik



Görsel 2. Eşiğe asılan Üzerlik

Kaynak kişilerden Ali Şıkbaş, atalarından gördüğü uygulamayı devam ettirdiğini söylemektedir. Hem evinin duvarına hem de bahçesindeki direğe, nazara gelmemek ve kötülüklerden kaçınmak için üzerlik astığını belirtmektedir (KK. 4). Nazarın kimden geleceğinin bilinememesi nedeniyle teyakkuz halinde olan insanın nazardan koruduğuna inandığı nesneleri göze çarpan bir yerde konumlandırması bu sebeptendir (Kızıldağ, 2022: 434). Nazar sadece kıskançlık sonucunda ortaya çıkmamakta, aynı zamanda sevgi ile veya güzellikle bakıldığında da ortaya çıkmaktadır. Çocuklarını nazar ettiğine inanılan anne ve babalardan da anlaşılacağı üzere, bu güce sahip olan kişilerin etki alanını geniş tutmak gerekmektedir. Kişinin en yakınları dahi kem göze sahip bir "başkası" niteliğine dönüşebilmektedir. Bütün bu gerekçeler de yeryüzünü, kişinin varlık alanına bakan gözlerle dolu tekinsiz bir yer haline getirmektedir (Taburoğlu, 2021: 12). Bahsi geçen düşünceden hareketle nazarın varlığına ve gücüne inanan yöre insanı bazen kendi kendilerini de nazar ettiklerini belirtmektedir:

> "Olan zamanda yaylaya hayvanlarımı görmeye gittim. Yaylaya giderken yanımda ilçeden yaşlı bir adam vardı. Yaylaya vardığımda hayvanların sırayla geldiğini gördüm. Bahsettiğim yaylada ilçedeki hemen hemen bütün insanların hayvanları vardı. Sürü sırasıyla gelip geçti. Son olarak benim

> kuzularım geldi. Ben de bunun üzerine yanımdaki yaşlıya dönerek obadaki en güzel kuzular benim, en iyi benim kuzularım gelişiyor dedim. Bunu dememle birlikte sürüden bir kuzu, koşarak kendini büyük bir taşa vurdu ve uçurumdan yuvarlanarak mundar oldu. Yaşlı adam, bana dönüp; sende öyle bir nazar var ki, dağa baksan dağ yıkılır dedi (KK. 3).

Varlık alanının sınırlarını nazarı engellediğine inandığı nesnelerle korumaya alan birey, böylece yaşadığı mekânda birlik ve beraberliği sağladığını göstermektedir. Daha önceden belirtildiği gibi nazarı değdiğine inanılan kişilerin en büyük özelliği kendinde olmayan bir özelliği kıskanması ve bunun sonucunda bakışlarına olumsuzluklar yüklemesidir. Evi ile ontolojik bir ilişki kuran kişiler, geliştirdikleri böylesi pratiklerle nazara gelebileceğini düşündüğü huzurunu güvence altına almayı amaçlamaktadır.



Görsel 3. Yöredeki evlerin duvarlarına, bahçe direklerine ve işyerlerine asılan üzerlik demeti

Üzerlik otu ayrıca yeni alınan araba, arsa veya hayvanların da nazara uğramaması için kullanılmaktadır. Bunun dışında haneden birileri hastalandığı zamanlarda da üzerlik otu muhafaza edildiği yerden alınarak bir tabağın içinde yakılmaktadır. Yakılan üzerlikten çıkan duman ve koku, yeni alınan unsurların veya hastalanan kişilerin üzerinde gezdirilmektedir. Böylece yeni alınan mal varlıklarının

korunması veya hastalanan kişilerin de üzerindeki ağırlıktan kurtulması amaçlanmaktadır (KK. 9). Üzerlik, sözü edilen durumlarda kişi ve çeşitli unsurların üzerinde gezdirilirken yörede (Azerbaycan ve Anadolu'da da varyantları olan) şu mani söylenmektedir:

Üzerliksen Asarsan	Üzerlik dene dene
Azar derde dermansan	Üzerlik evden sene
Üzerlik olan evde	Pis gözle bakanın
Yedi kada savarsın (KK. 1)	Gözü bu ottan yana (KK. 1)

Türk halk inanışları içerisinde kadim bir geçmişe sahip olan "ateşle arınma" ayini; Anadolu'da herhangi birine nazar değmesi halinde, bir soba küreği ateşin nazara gelen kişinin başının üzerinde çevrilmesi ve Kuran'dan bazı ayetlerin okunması durumunu hatırlatmaktadır. Ateşle arınma ritüelinin hem şeklen, hem de ruhen devam etme biçimi sözü edilen eylemin bir sonucudur. Çünkü her iki durumda da kötü şeylerden temizlenme ya da arınma düşüncesi bulunmaktadır (Harva, 2015: 395). Zira ateş ve dumanın iyi bir temizlik yöntemi olduğu düşüncesiyle eski Türk topluluklarında avcılar sık sık silahlarını ve avladıkları hayvanları ateşin dumanıyla tütsülemişlerdir. Yakutlar, kirlenmiş olduğunu düşündüğü gölde balık avlamadan önce, yıldırım düşmüş bir ağacın kıymıklarını yakıp gölü tütsülemiş ve böylece onun temizleneceğine inanmışlardır (Harva, 2015: 187). Hakaslarda "erdem" adı verilen bir otun yakılarak, tütsü yapıldığı ve bununla cinlerin veya kötü ruhların kovulduğu düşünülmüştür (Kalafat, 2004: 66). Iğdır'da da üzerlik otunun tütsülenerek benzer bir anlayış çerçevesinde insanlar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Kaynak kişiler üzerlik otu için şunları söylemektedir:

> "Üzerlik otunu nazarlık için kullanırız. Üzerliği yeni doğan bebeğin altında, hayvanlarımızın bulunduğu ağılların içinde onlara nazar değmesin ve ağırlık çökmesin diye yakarız. Yaktığımız üzerliğin dumanını ve kokusunu iyice onlara veririz. Bunun yanında üzerlik otunu evlerin duvarlarına da asarız. Benim evin duvarında ve bahçesinde de üzerlik asılı durmaktadır" (KK. 4).
>
> "Çeşitli korkuları olan küçük çocukların söz konusu korkularını yenmeleri için de üzerlik yakılır. Korkan çocukların bu bitkiden çıkan dumanı ve kokuyu içine çekmesi beklenir. Bu uygulamaların hepsi atalardan kalmıştır. Onlardan gördüklerimizi günümüzde devam ettirmekteyiz" (KK. 1).
>
> "Bu üzerlik nazara karşıdır. Bizim evin duvarında bulunmasının nedeni de kötü gözü engellemek içindir. Ayrıca çocuklarımın başına dışarda bir kötülük gelmemesi için bazı durumlarda onlar evden çıkmadan başlarında üzerlik yakarım. Bu onları kazadan ve beladan korur. Bunu annem bizlere yapardı. Ben de şimdi çocuklarıma yapmaktayım" (KK. 5).
>
> "Üzerliği dağdan toplayıp getiririm. Evimizde bir kötülük olduğunda veya çocuklar hastalandığında onu evin içerisinde yakarım. Bir de hayvanların ayaklarının altında yakarım ve üzerlerinde gezdiririm. Küllerini de alıp evin ve ağılın etrafına serpiştiririm. Böylece kem gözlerin etkisini kırarım" (KK. 6).

Kaynak kişilerin verdiği bilgilerden anlaşılacağı üzere Iğdır'da nazara karşı yerine getirilen pratiklerin eski Türk inanışlarıyla bağlantılı olduğu görülmektir. Nazardan korunma ve kaçınma uygulamaları aynı zamanda sahip olunan hayvanları, evi ve arsaları da kapsamaktadır. Bunların etrafında üzerliğin tütsülenerek gezdirilmesi Türk kolektif ruhunun günümüzde de kendini yaşatmasının bir örneğidir. Harva (2015: 189), Türk toplulukları arasında ateşin hastalıklardan korumada çok önemli bir rol üstlendiğine dikkat çekmektedir. Nitekim salgın hastalık dönemlerinde Yakutların yıldırım düşmüş bir ağacın kıymıklarından sürtme yoluyla ateş yakıp, elde edilen ateş yardımıyla evleri, insanları ve hayvanları arındırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca hayvanlarda hastalığın ortaya çıkması ihtimaline karşı ahırların önünde yeni bir ateş yakılarak hayvanların bu ateşin üzerinden geçmelerinin sağlandığını ve üzerlerine kavrulmuş un serpiştirildiğini dile getirmektedir. Yörede geçim kaynağı olarak görülen hayvanların; ölümlerden, hastalıklardan ve sakatlıklardan korunması için ahırlarda üzerlik otu yakılmaktadır. Üzerlik otu tütsülenerek hayvanların üzerinde gezdirilmekte ve tütsünün hayvana veya

ahıra sirayet etmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sonunda kalan üzerlik külü, ahırın içine ve çevresine serpiştirilmektedir. Böylece sınırı belirlenen alanın içindeki hayvanlar olumsuzluklara ve kötülüklere karşı korunmaya çalışılmaktadır.

Bayat (2006: 256), Şamanların tütün içmesinin veya tütün dumanını hastaya üflemesinin bir tedavi tekniği olduğunu söylemektedir. Araştırmacı; yeraltı dünyası ruhlarının tütün kokusunu çok sevdikleri hakkındaki Şaman anlatılarını da bu duruma kanıt olarak göstermektedir. Tedavi maksadıyla yapılan uygulamayla, hastanın bedenine giren kötü ruh, tütün kokusuna dayanamayarak bedeni terk etmekte ve tütünü koklamak için Şamanın yanına gelmektedir. Bu sayede Şaman da onları geldikleri yere geri göndermektedir. Ruhların beğenisini kazanan tabak (tütün) kokusu, bir nevi Şamanın ruhlara sunduğu saçı konumundadır. Böylesi geleneksel Şaman tedavi yöntemleri çeşitli değişimler geçirerek günümüze kadar ulaşmıştır. Temelde benzer olan tedavi yöntemleri yöreden yöreye değişiklik göstermektedir. Yörede çeşitli korkulara sahip olan küçük çocukların korkularını yenmeleri için üzerlik kullanılmaktadır. Nazar sonucu kötü ruh ve varlıkların etkisine girdiği düşünülen çocukların, bahsi geçen etkilerden kurtulmaları için üzerlik tütsülenerek dumanından ve kokusundan istifade edilmektedir. Ayrıca hastalanan insan veya hayvanların sağlığına kavuşması için de üzerlik yakılmaktadır. Sözü edilen bütün bu durumlar yukarıda anlatılan Şaman tedavi yöntemlerinin birer yansımaları olarak yörede varlığını sürdürmektedir.

Ayrıca üzerlik otu, yörede Nevruz bayramının önemli sembollerinden biri olarak görülmektedir. Nevruz bayramında insanlar toplu halde çeşitli oyunlar oynarken yörede "bereli kadın" denilen kişiler tarafından üzerlik otu yakılarak tütsülenmektedir. Kadınlar yaktıkları üzerlik otunun dumanını oynayanların üzerinde gezdirmekte ve yıl boyunca bu kişilerin olumsuzluklardan etkilenmemesini amaçlamaktadır. Bereli kadınlar halk tarafından sevilen kişilerden oluşmakta ve yaptıkları işi gönüllü olarak yerine getirmektedir. Iğdır ve yöresinde "Selbo" "Çatan" ve "Ayten" adlı yaşlı kadınlar her Nevruz'da üzerlik otunu yakarak insanların üzerinde gezdirmektedir. Ayrıca Nevruz'da oynanan Köse Köse oyunundaki Kasaba Şerifi de bazen üzerlik yakarak gelen misafirlerin üzerinde gezdirme görevini üstlenmektedir (KK. 8). Bilindiği üzere Nevruz'un temelinde "yeni ve yenilenme" anlayışı bulunmaktadır. Her şeyden önce böylesi günlerde insanlar, toprak ananın yeşermesini, canlanmasını ve güzelleşmesini kutlamaktadır. Bu törenlerde kadınlar daha neşeli ve aktiftir. Ayrıca böylesi mevsim bayramları bir bakıma dişil dayanışmanın, sevincin ve mutluluğun kutlaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2006: 19). Diğer mevsim bayramlarında olduğu gibi doğayla geliştirilen ilişkinin bir sonucu olarak toplumların kültürel eylemleri de şekillenmiştir. Yöredeki Nevruz kutlamalarında kadınların özellikle üzerliği tütsüleyerek gelen kişilerin üzerinde dolaştırması yukarıda bahsi geçen anlayışla ilişkilidir.

Üzerliğin yakılarak tütsülenmesi bir diğer yönüyle ateş kültü temelinde yapılan ateşle sağaltım veya arınma düşüncesinin karşılığıdır. Göktürkler döneminden itibaren görülen "ateş üzerinden atlama, duman içinden geçme, tütsüleme (evin veya hayvanların)" gibi eylemler günahlardan, kötülüklerden (kötü ruh, uğursuzluk, şanssızlık, zararlı canlılardan) ve hastalıklardan kurtulmak maksadıyla toplumsal mânâda yerine getirilen uygulamalardır (Özdemir, 2006: 24). Yörede bereli kadınların yerine getirdiği tütsülemeyle birlikte kötülüklerin, uğursuzlukların ve şansızlıkların önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Toplumsal mânâda "nazar" olgusuyla açıklanan söz konusu durumlar üzerliğin dumanıyla ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Böylece yeni yıla ruhsal açıdan arınarak ve yenilenerek girildiğine inanılmaktadır. İnsanların, kokusu keskin bir nazarlık yardımıyla; kem sözü ve bakışı engellemeye çalıştığı sıklıkla görülen durumlardandır. Karşı- nazar yaratmaya dönük uygulama olan nazarlıklar farklı maddesel ve simgesel biçimlerde olabilmektedir. Bazen kötü bakışlara karşı kokulu tütsüler ya da

duman yayan bitkiler de kullanılmaktadır. Genzi dolduran üzerlik bitkisinin dumanı ve kokusu, kem bakışları kendi etkili özü altında bir bakıma "duyulur" olmaktan çıkarmaktadır. Bu kokularla bakışı perdelenen nazar sahibi, karşısında böylece kıskanacağı bir şey bulamamaktadır (Taburoğlu, 2021: 19). Yaşamın önemli bir geçiş dönemi olan evlilikle alakalı törenlerde üzerlik söz konusu anlayış doğrultusunda kullanılmaktadır. Nitekim Iğdır'ın Melekli Beldesi'nde kına gecesi, nişan ve düğünlerde kapının hemen yanında üzerlik tütsülenerek gelenlerin bu dumanı koklaması ve içinden geçmesi beklenmektedir (KK. 2).

Atalardan öğrenilip yerine getirilmeye devam eden uygulamalardan biri de kalaktır. Kalak denilen uygulama, büyük baş hayvanların dışkısından yapılan ve daha çok yakılacak malzeme olarak kullanılan tezeklerden oluşmaktadır. Toplanan tezekler "kerme" şeklinde üst üste konulmakta ve bir yığın meydana getirilmektedir. Ortaya çıkan bu yığının üzerine evler temizlenirken kullanılan süpürge dikilmektedir. Kış aylarına kadar süpürge kalağın üzerinde bırakılmaktadır. Bu işlemin amacı nazardan ve olası kötülüklerden kaçınmaktır. Kem göz kalağa baktığında, kötü enerji oraya yönelmekte ve böylece asıl olanın korunduğu düşünülmektedir. Bundan ötürü de evin dirliği ve birliğinin sağlandığına inanılmaktadır (KK. 6).



Görsel 4. Kalak ve Süpürge

Türk halk inanışlarında ev ve evin çevresi olağanüstü güçlere karşı korunması gereken varlık alanlarındandır. Nitekim eski inanışa göre evin gerçek sınırları olan kapı, duvar ve duman boşluğu, insanın hem günlük yaşamında, hem de törenlerinde oldukça önemlidir. Bazı durumlarda "kendilik" mekânının sınırlarının özel olarak simgelendiği görülmektedir. Bu gibi uygulamalarla bir bakıma yaşanır bölgenin dışına çıkılmaktadır (Lvova vd. 2013: 85). Yörede yapılan kalak, bahçenin içinde oluşturulmaktadır. Oluşturulan kalak bir bakıma kişilerin veya ailelerin kendilerine ait olan özel sınırlarını simgelemektedir. Kerme yığınının üzerine bırakılan süpürge, yükseltisinden ötürü evin sınırlarını ve mevcut varlık alanını aşmaktadır. Ayrıca kalak uygulamasının sembolik anlamlar taşıyan bir diğer nesnesi de süpürgedir. Karadağ (1989: 71), süpürgenin yararlı bir temizlik aracı olmasının yanında şeytanın rakibi olduğunu belirtmektedir. Nitekim süpürgeyle evden atılan kir ve pisliğin, kötü ruhlar için barınak konumunda olduğuna inanılmaktadır. Bir kadın evi süpürdüğünde aynı zamanda kötü ruhları da temizlediği düşünülmektedir. Bazı halk inanışlarında süpürge, yeni doğum yapanları kötü ruh ve şeytana karşı koruma maksadıyla kullanılmaktadır. Nazar ayrıca sınırları belli bedenler içerisinde saklı bir sonsuzluk kaynağı olarak gözlerden demonik güçleri yeryüzüne taşımanın yollarından biridir. Bu nedenlerden ötürü şeytan çıkarmaya dönük edimlerde de nazarlıklar veya

muskalar kullanılmaktadır. Nazarı ya da şeytani bir gücü kovmak arasındaki sınır çoğu zaman belirgin olamamaktadır. Şeytan, kendi yarattığı kem etkilerden ayrı düşünülmediği için bakışlardaki nazar, aynı zamanda bir kirlilik ve kötülük belirtisidir (Taburoğlu, 2021: 13). Oluşturduğu yapıyla kendi sınırlarını belirleyen yöre insanı, kalağın üzerine diktiği süpürgeyle sembolik açıdan göndermelerde bulunmaktadır. Kişiler böylece hem evlerini kötülük ve olumsuzluklardan arındırdığını hem de varlık alanının sınırlarını belirlediğini nesnelerin sembolik dili üzerinden anlatmaya çalışmaktadır.

Tarihsel düzlemde bakıldığında eski Türk topluluklarında Gök Tanrı'ya sunulan kurbanlar arasında koyun veya beyaz koç bulunduğu bilinmektedir. Nitekim eski Çin kaynaklarında Tabgaç boyunun, Gök Tanrı ayini olarak yürüttüğü törende ak buzağı, koç ve atları kurban olarak seçtiğinden bahsedilmektedir. Günümüzde dahi Şaman inancına sahip topluluklarda gök için düzenlenen törenlerde beyaz koyun ya da oğlak tercih edilmektedir. Bu hayvanlar atalar ruhu veya Şamanizm'de kötü ruhlardan korunmak için kurban edilmektedir. Özellikle koç, gökle ilgili kabul edildiğinden ongun olarak kullanılmış ve güç, kuvvet ya da alplik simgesi olmuştur (Çoruhlu, 2002: 150). Göktürklerdeki yuğ törenlerinde; ölen kişinin yakınları, bazı kurbanlar getirerek mezarın etrafını dönmekte ve yüzlerini bıçaklamaktadır. Taşlardan höyük yapıldıktan sonra bir direk dikilerek kurban edilen at ve koçun başları buraya asılmaktadır (Esin, 2001: 166). Hazar Türklerinin de evlerin giriş kapısına nazara gelmemek için geyik ve koç boynuzu astıkları bilinmektedir (Gür- Soykan, 2013: 130). Iğdır ve yöresinde nazar sonucu ortaya çıkabileceğine inanılan olumsuzluklara maruz kalmamak amacıyla bahçe kapılarına ve evlerin duvarına koç boynuzu asılmaktadır. Bu uygulamadaki odak noktası yaşam alanına açılan bahçe kapılarıdır. Evin sınırlarını geçen misafir, kendisi için yeni bir dünyaya adım atmakta ve ev sakinleriyle iletişim kurmaya başlaması ile birlikte geçici olarak bu dünyaya dâhil olmaktadır (Lvova vd. 2013: 83). "Yabancı" olarak geldiği eşikte karşılaştığı nesne olan koç boynuzu, varsa kişideki olumsuzlukları etkisiz hale getirme misyonunu üstlenmektedir. Kaynak kişiler, dışardan gelen kişilerin ilk karşılaştığı nesnelerin nazara karşı önemine dikkat çekmektedir. Onlara göre bu nesneler bir bakıma bütün kötü düşünceleri ve kişinin bakışlarındaki nazarı üzerine çekerek etkisizleştirmektedir (KK. 2). Yörede kapının çevresinin dış dünyaya -yani yabancı diyara ve ölüler dünyasına- yakınlığı inanışının kaynağı Tıva Türklerinin geleneksel dünya inanışlarına dayanmaktadır (Lvova, 2013: 79). Arınma ve temizlenme gerektiren eşik/kapı insanlaşmış mekânın ilk sınırıdır. Türklerde ve Moğollarda, kapının sınır işlevleri, genel anlamda benzer özellikler taşıyan yasaklar ve kurallar getirmektedir. Bu düşünceden hareketle Hakaslarda kendisiyle birlikte kötü ruhları getirmesin diye eve giren insan, sağ eliyle arkasından kendini yellemektedir. Çoğu zaman kapı aşılmaz engel özelliğinde olan bir nesnedir. Tıva Türkleri, evin üzerinden kötülüğü uzak tutmak için statü açısından aşağı olduğunu düşündüğü kişileri eşiğe yakın tutmamaya çalışmışlardır (Lvova vd. 2013: 83). Koç boynuzu, Anadolu'nun çeşitli yörelerinde de benzer işlevlerinden ötürü kullanılmaktadır. Örneğin Mersin'de evlerin kapısına nazara karşı koç boynuzu asılmaktadır. Zira yörede koç boynuzunun sivri uçlarıyla tehlikeli bakışları bertaraf edeceğine inanılmaktadır (Çıblak, 2004: 113). Dünyalık yaşamda maddi ve manevi ideallerini gerçekleştiremeyen kişiler, hedeflerine ulaşan diğer insanlara bazı durumlarda kıskanma güdüsüyle yaklaşabilmektedir. Halk böylesi durumlarda çoğunlukla nazarın ortaya çıktığına inanmaktadır. Geçmiş inanışların günümüzdeki bir yansıması olan bu düşüncelerden hareketle yörede sınırları belirlenmiş olan yaşam alanlarına koç boynuzu yerleştirilmektedir.



Görsel 5. Yörede kapı ve duvarlara asılan koç boynuzları

Ayrıca kaynak kişilere göre koç boynuzu bereketi, gücü ve üremeyi temsil etmektedir. Bu hayvan yörede temel geçim kaynağı olarak görüldüğünden her daim bolluğun ve bereketin karşılığı olarak kabul edilmektedir. Evin geçimine katkı sağladığı için kutsanarak sosyal yaşamın içerisine dâhil edilmiştir (KK. 8). Koç boynuzunun en önemli işlevi evi kazadan, beladan ve kötülüklerden korumasıdır. Çünkü koç boynuzu evi ve evdeki huzuru nazar etmek isteyenlerin kötü bakışlarını bertaraf etmektedir (KK.3). Yörede yeni bir ev veya yapı inşa edildiğinde ilk olarak kapısına nazara karşı koç boynuzu asılmaktadır. Evlerin ya da işyerlerinin kapısında asılı duran koç boynuzu bir bakıma kötülüklere karşı kalkan görevi görmektedir (KK.4).



Görsel 6. Yeni Yapılan Evin Duvarına Asılan Üzerlik, Göz Boncuğu ve Koç boynuzu

Görsel 6.'da görüldüğü üzere yeni yapılan evin duvarına nazardan korunmak için üzerlik, göz boncuğu ve koç boynuzu asılmıştır. Görselde yer alan kaynak kişi, koç boynuzunu yeni yapılan evlere ve satın alınan arsalara nazara karşı gelmek için astıklarını söylemektedir. Kendilerinin de yakın zamanda görselde bulunan evi yaptırdığını ve ölen annesinin nazardan kaçınmak için evin duvarına bu nesneleri astığını belirtmektedir. Kaynak kişi gözlerini dünyaya açar açmaz büyüklerinden bu gibi gelenekleri öğrendiğini ve kendisinin de bunları ömrü yettikçe yapacağını söylemektedir (KK.7).

Yörede ölen köpeklere ait kafatası çeşitli işlemlerden sonra alınarak bostanların girişlerine asılmaktadır. Bu uygulama da nazardan korunmak için gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Anadolu halk inanışlarında kemiklere büyük önem verildiği bilinmektedir. Mersin, Hatay ve Diyarbakır'da tarladaki ürünlerin nazara gelmemesi için bağ veya bahçenin ortasına bir sırık dikilerek üzerine köpek veya diğer hayvanların kafatası bırakılmaktadır (Çıblak, 2004: 113). Sivas'ta ise iyi ürün veren tarlalara nazar değmesin diye, hayvanlara ait kafatasının yanı sıra dikilen sırığa köpeğe ait kemikler de asılmaktadır (Üçer, 1997: 175). Özellikle yılan kılçığı, geyik kemiği veya boynuzu, köpek kemiği vb. gibi nesneler insanlar arasında uğurlu kabul edilerek büyü, tütsü ve ilaç maksatlı olarak kullanılmaya çalışılmıştır (Eyüboğlu, 1987: 158). Eski Türk topluluklarında görülen ve odağında kemik olan uygulamalardan biri de "Abaki" adı verilen korkuluk düzeneğidir. Nazardan korunmak için meyve ve sebze bahçelerine dikilen bu korkuluk, bir ağacın ucuna köpek, kurt, at, sığır, koyun, keçi gibi hayvanların kafatası bağlanmasıyla meydana getirilir. Söz konusu hayvanların seçilmesinin nedeni bu hayvanlarda var olduğuna inanılan güçten istifade etme inancından kaynaklanmaktadır (Kalafat, 2004: 41- 42). Bu hayvanların gücünden istifade etme inancının temelini Türk düşün sistemi oluşturmaktadır. Zira bu sistemde "Cedey" adlı Altındağ'ın koruyucusu olan bir tanrıdan bahsedilmektedir. Cedey, yedi köpeğiyle birlikte bu koruma görevini yerini getirmekte ve kıyamet gününü beklemektedir (Uslu, 2014: 217). Ayrıca Çuvaş Türklerinde ev iyesinin iki yardımcısı olduğuna inanılmakta ve bunlardan biri de genellikle beyaz bir köpek kılığında tasvir edilmektedir (Uslu, 2014: 240). Eski inanışlarda sahibine sadık olmalarıyla bilinen ve onu felaketlerden kurtaran köpeklerin varlığına ayrıca değinilmektedir. Orta Asya masallarında böylesi köpekler için "gök kuyruklu köpek" tanımlaması kullanılarak kurt yelesi yerine bu hayvanların kuyruğu gökleştirilmektedir (Ögel, 2010: 42). Bunların yanında halk inanışlarında köpeğin uluması kötü ruhları görebildiğine yorumlanmıştır (Kalafat, 2004: 96) Nazar sonucu ortaya çıktığı düşünülen metafiziksel unsurlara inanan yöre insanı, kötü ruh ve olumsuzlukların bostandan içeri girmesine izin vermeyeceği düşüncesiyle kapının girişine köpeklere ait kafatasını bırakmaktadır. Köpeğin sadakati ve ruhunun ölümsüz olacağı düşüncesiyle bu korkuluk düzeneği oluşturulmaya çalışılmaktadır. Böylece halktan kişiler bostandaki mahsulün veriminin bol olacağına ve bereketinin kaçmayacağına inanmaktadır (KK. 8).

Hayvanlar da tıpkı insanlar gibi bir takım zararlı dış etkilerin tehdidine maruz kalabilmektedir. Bu varlıkların da nazar ve kara büyünün hışmına uğramaması için çeşitli tedbirlere başvurulmaktadır (Örnek, 1966: 124). Yörede nazardan korunmak ve kem gözlerden sakınmak için kullanılan nesnelerden biri de köpek dışkısıdır. Çevrede bulunan köpek dışkısı yerden alınarak bazen bir poşet ya da bir bez parçasına sarılmaktadır. Etrafı özenle sarılan dışkının üstünden bir ip geçirilerek hayvanların bulunduğu ağılın kapı girişine asılmaktadır. Bu uygulamanın nedeni geçim kaynağı olan hayvanlara kem göz sahibi kişilerden gelebilecek olası olumsuz etkileri engellemektir. Hayvanların üremesi ve süt vermesi nazara gelebilecek önemli durumlardandır. Bunun dışında hayvanların olumsuz enerji sonrası hastalanmaması veya otlatma süresince başına bir hal gelmemesi için de ağılın girişine köpek dışkısı bırakılmaktadır (KK.3). Köpek dışkısı ayrıca kırkı çıkan çocuklara nazar değmemesi için de kullanılmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi toplanan dışkı bebeğin kıyafetine tutturulmakta ve böylece nazarın önüne geçilmeye çalışılmaktadır (KK. 1). Benzer bir uygulamayı Sivas'ta da görmek

mümkündür. Yörede gök mavisi bir bezin içine üzerlik, şap, göz taşı, sarımsak dibi, yılan kemiği, çörek otu, tavuk pisliği, köpek dışkısı, köpek kılı gibi maddeler konularak bir çıkı yapılmakta ve hazırlanan bu çıkı çocuğun omzuna tutturulmaktadır (Üçer, 1997: 167).

Yöre insanı atalarından görerek öğrendiği nazar uygulamalarını devamlılık algısı içerisinde günümüzde de yerine getirmektedir. Böylece bütün olumsuzlukların ve kötülüklerin üstesinden gelmeyi amaç edinmektedir. Sınırlarını belirlediği yaşam alanlarını nazarlıklarla güvenceye alan kişiler bir bakıma ruhsal açıdan da bütünlüğünü koruyarak kendini geleceğe taşımaktadır. Nitekim atalarının derin tecrübelerine sarılan yöre insanı yaşadığı mekânla bir ilişki kurarak birlik ve beraberlik içinde günlük yaşam alanlarını koruduğunu düşünmektedir. Kötü enerji ve karamsarlığı engellemek veya sözü edilen olguların neden olduğu durumları ortadan kaldırmak, kültürel ve sosyal yaşamın bir parçası konumuna erişmiş olan nesneler üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Sonuç

Olumsuzluklara ve kötü enerjiye karşı alınan önlem, kişisel varlık alanını korumaya yönelik bir güdünün sonucudur. Sınırlarını belirlediği yaşam alanında varlığını sorunsuz olarak sürdürmeyi amaçlayan insanoğlu, olası tehditlere karşı da kendini güvende hissetmeyi istemektedir. Bu bağlamda duyusal bilginin dışında var olduğu düşünülen öncelikli tehdit nazardır. Nazarın varlığına inanan ve olası sonuçlarından kaçınmaya çalışan kişiler önleyici tedbirler almak amacıyla bazı ritüel ve uygulamalara başvurmaktadır. Toplumsal deneyimler sonucu şekillenen bu uygulamalarla kendini rahatlatmaya çalışan kişilerin sığındığı öncelikli unsur nazara karşı koruduğuna inandığı çeşitli nesnelerdir. Günlük yaşam içinde kullandığı nesneler aracılığıyla ruhsal mânâda kendini sağaltma ihtiyacı, modern zamanlarda da varlığını sürdürmektedir. Nazar inanışının halk arasında yaygın olarak hayat bulduğu alanlardan biri de Iğdır'dır. Zira yörede yaşam alanlarının farklı yerlerine konumlandırılmış olan nazarlıklar barındırdıkları gizil anlamlar ve taşıdığı zengin kültürel değerler bakımından incelenmeyi gerektirmiştir.

Yörede yapılan saha çalışmalarında nazardan korunmak veya nazar sonucu ortaya çıktığı düşünülen olumsuzlukları ortadan kaldırmak için üzerlik otu, koç boynuzu, kalak, köpek kafatası veya dışkısı gibi çeşitli nesnelerin kullanıldığı görülmüştür. Nazardan kaçınma amacıyla yapılan bu uygulamalar eski Türk inanışlarından izler taşımaktadır. Temel geçim kaynağı daha çok tarım ve hayvancılık olan yöre insanı, sahip olduğu hayvan ve arsalarını korumak için söz konusu bu nesneleri kullanmaya çalışmaktadır. Kaynak kişilerle yapılan görüşmelerde nazar inanışının insanlar arasındaki yaygınlığı dikkat çekmiştir. Özellikle kapılara, bahçelere ve işyerlerine asılan nesneler görüntü düzeyinde toplumsal ruhu yansıtan unsur olma konumundadır. Belirli yaşam alanlarına asılan ya da bırakılan nesnelerin dışardan gelen kişilerde varsa olumsuzlukları ve kötülükleri üzerine çekerek nazarı etkisizleştirdiğine inanılmaktadır. Nitekim görüşülen bütün kaynak kişilerin özellikle belirttiği durum, söz konusu inanışla bu nesneleri kullandığıdır. Geçmişi yansıtan böylesi nesneler adeta yöre insanının kendini olumsuzluklara karşı koruduğu bir kalkan niteliğindedir. Yöre insanı ev, işyeri, ağıl ve arsalarında bulundurmaya çalıştığı bu nesnelerle ruhsal açıdan kendilerini rahatlatmaktadır.

Yapılan çalışma kapsamında tespit edilen durumlardan biri de yörede yaşayan insanların büyük bir kısmının eğitim ve sosyo- ekonomik düzeyleri fark etmeksizin nazar olgusuna inandıklarıdır. Hatta bazı kaynak kişiler kendilerinde de nazar olduğunu dile getirmektedir. Bu düşüncelerin somutlaşan karşılıkları da nazardan korunma maksadıyla yaşam alanlarına bırakılan nesnelerdir.

Kaynakça

Acıpayamlı, O. (1962). Anadolu'da Nazarla İlgili Bazı Adet ve İnanmalar. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 20 (1-2), ss. 1-40.

Bayat, F. (2006). Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Boratav, P. N. (1984). 100 Soruda Türk Folkloru. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Çıblak, N. (2004). Halk Kültüründe Nazar, Nazarlık İnancı ve Bunlara Bağlı Uygulamalar. TÜBAR-XV-/2004-Bahar.

Ekici, M., Fedakar P. (2014). Gelenek, Aktarma, Dönüşüm ve Kültür Endüstrisi Bağlamında Nazar Ve Nazar Boncuğu. Millî Folklor, (101), ss.40-50.

Esin, E. (2001). Türk Kozmolojisine Giriş. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Eyuboğlu, İ. Z. (1987). Anadolu İnançları Anadolu Mitolojisi İnanç-Söylence Bağlantısı. İstanbul: Geçit Kitabevi.

Gür, D., Soykan, A. N. (2013). Anadolu Kültüründe Nazar ve Nazarlıklar: Safranbolu Örneği. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. V.2. (3).ss. 115-158.

Hacıyeva, M. (1997). Azerbaycan Türklerinde İnançlar. Gelenek, Görenek, İnançlar Seksiyon Bildirileri. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Ankara.

Harva, U. (2015). Altay Panteonu (Mitler, Ritüeller, İnançlar ve Tanrılar). (çev. Ömer Suveren). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.

Kalafat, Y. (2004). Altaylar'dan Anadolu'ya Kamizm Şamanizm. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Kalafat, Y. (2007a). Balkanlar'dan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları I. Ankara: Berikan Yayınevi.

Kalafat, Y. (2007b). Balkanlar'dan Uluğ Türkistan'a Türk Halk İnançları VII. Ankara: Berikan Yayınevi.

Karadağ, M.(1989). Mahalli Türk Evlerindeki Halk Geleneklerinin Anlam ve Fonksiyonları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 4, S. 2.

Kızıldağ, H. (2022). Koruyucu Varlığın Hierofanik Yansıması Olarak Nazarı Engelleyen Nesneler. Geçmişten Geleceğe Küçük Asya-Anadolu. Editörler: M. Açа- M. Ali Yolcu., Çanakkale: Paradigma Akademi.

Lvova, E. L. vd. (2013). Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri (Kainat ve Zaman. Nesneler Dünyası). (çev. Metin ergün). Konya: Kömen Yayınları.

Ögel, B. (2010). Türk Mitolojisi (Kaynakları ve Açıklamaları İle Destanlar) I. Cilt, 5. Baskı (Tıpkıbasım). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Örnek, S. V. (1966). Sivas ve Çevresinde Hayatın Çeşitli Safhalarıyla İlgili Batıl İnançların ve Büyüsel İşlemlerin Etnolojik Tetkiki. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Özdemir, N. (2006). Yeni/lenmek ve Nevruz. Millî Folklor Dergisi. 18 (69), ss.15-27.

Taburoğlu, Ö. (2021). Nazar (Başkası Nasıl Görür?). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Uslu, B. (2014). Türk Mitolojisi., Ankara: Kamer Yayıncılık.

Üçer, M. (1997). Sivas Yöresinde Nazarlıklar ve Nazarla İlgili İnançlar. Gelenek, Görenek, İnançlar Seksiyon Bildirileri. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Ankara.

Kaynak Kişiler

Kaynak Kişi	Ad- Soyadı	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleği	Derleme Yeri	D. Tarihi
KK. 1:	Aynur Çevik	1954	Ortaokul	Ev Hanımı	Iğdır/Melekli	28.08.2022
KK. 2:	Asker Çevik	1952	Ortaokul	Emekli	Iğdır/Melekli	28. 08. 2022
KK. 3:	Garip Evci	1988	Lise Mezunu	Çiftçi	Iğdır/Karakoyun	25.08.2022
KK. 4:	Ali Şıkbaş,	1949	İlkokul Mezunu	Çiftçi	Iğdır/Karakoyun	25.08.2022

KK. 5:	Gülten Baştaş	1974	İlkokul Terk	Ev hanımı	Iğdır/Karakoyun	25.08.2022
KK. 6:	Sakine Yıldırım	1947	Okur- Yazar Değil	Ev Hanımı	Iğdır/Karakoyun	22.08.2022
KK. 7:	Cafer Toktamışlı	1988	Ortaokul Mezunu	Çiftci	Iğdır/Karakoyun	22.08.2022
KK. 8:	Çoşkun Oluz	1970	Lise Mezunu	Memur	Iğdır	30.08.2022
KK. 9:	Dursun Oğur	1975	Lise Terk	Çiftçi	Iğdır/Karakoyun	22. 08.2022

62. Almanca ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi[1]

Pınar KARATEKİN[2]

Aylin SEYMEN[3]

APA: Karatekin, P. & Seymen, A. (2022). Almanca ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1044-1058. DOI: 10.29000/rumelide.1222224.

Öz

Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin en çok tercih ettiği öğretim materyali ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında öğrenme-öğretme sürecini destekleyen pek çok öge mevcuttur. Bunlardan biri de temel dil becerilerini geliştirmede katkı sağlayan yabancı dil ders kitaplarının görsel tasarımıdır. Yabancı dil öğretiminde, görsel ögelere başvurulması oldukça yaygın bir yaklaşımdır. Teknolojinin gelişmesi ve ülkemizde artık akıllı tahta, tablet gibi teknolojik unsurların eğitimde yer almasıyla görsellik daha da önem kazanmıştır. Ülkemizde geliştirilen ders kitaplarının yabancı dil öğretiminde görsel ögeler kullanılarak olumlu ölçüde etkilenip etkilemediği ve bu durumun görsel tasarım ilkeleriyle bağlantılı olup olmadığı öğretmen görüşlerinden yararlanılarak saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler paydaşlarla paylaşılarak ülkemiz öğrencilerinin nitelikli yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlayabilecektir. Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılması zorunlu olan Almanca ders kitapları görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmiştir. Ortaöğretim yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulması zorunluluğu göz önünde bulundurularak çalışma; Wie bitte? A1.1 ders kitabı, Deutsch für Gymnasien A1.1 ders kitabı ve Deutsch macht Spaβ A1.2 ders kitabı görsellik açısından incelenmesi olarak sınırlandırılmıştır. Ders kitaplarının görsel tasarım açısından değerlendirilmesine yönelik anket çalışması yapılmıştır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan Almanca öğretmenlerine uygulanan bu araştırmaya 26'sı kadın ve 74'ü erkek olmak üzere 100 Almanca öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin diğer kitaplara oranla Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabının görsel açıdan daha iyi buldukları tespit edilmiştir. Wie Bitte! A1.1 ders kitabının görsel açıdan daha az etkileyici olduğu saptanmıştır. Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını ise bazı görsel ögeler bakımından etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, görsel tasarım, görsel ögeler, Almanca

---

1 Bu makale Pınar KARATEKİN tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Aylin SEYMEN danışmanlığında tamamlanan "Türkiye'de Geliştirilmiş Yabancı Dil Olarak Yerel Almanca Ders Kitaplarında Görsel Tasarım" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.
ETİK: Bu makale için Gazi Üniversitesi, Etik Komisyonunca 10.08.2021 tarihli, E-77082166-302.08.01-132139 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği ABD (Hakkari, Türkiye), pinardolas@hakkari.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0248-2413 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222224]

3 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği ABD (Ankara, Türkiye), aseymen@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5028-6540

The evaluation of German books in the aspect of the visual design principles

Abstract

Textbooks are the most preferred teaching material by teachers and students in foreign language teaching. There are many elements in the textbooks supporting the learning-teaching process. One of them is the visual design of foreign language textbooks that contribute to the development of basic language skills. It is a very common approach to use visual representations in foreign language teaching. With the development of technology and the inclusion of technological elements such as smart boards and tablets in education in our country, visuality has gained even more importance. It has been tried to determine whether the textbooks developed in our country have a positive effect on foreign language teaching by using visual elements and whether this situation is related to visual design principles by using the opinions of teachers. The obtained data will be shared with the stakeholders and it will enable the students of our country to learn a qualified foreign language. In this study, German textbooks, which are compulsory to be used by the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year, were evaluated according to the principles of visual design. Studying considering the compulsory of teaching German as a foreign language in secondary education; Wie bit? A1.1 textbook, Deutsch für Gymnasien A1.1 textbook and Deutsch macht Spaβ A1.2 textbook are limited to examining in terms of visuality. A survey was conducted to evaluate the textbooks in terms of visual design. To this study, which was applied to German teachers working in state schools affiliated to the Ministry of National Education in Turkey participated 100 German teachers, 26 female and 74 male. As a result of this study, it was determined that the teachers found the Deutsch für Gymnasien A1.1 book visually better than other textbooks. Wie Bitte! A1.1 textbook was found to be less visually impressive. Deutsch macht Spaβ A1.2 is thought to be effective in terms of some visual representations.

Keywords: Textbook, visual design, visual representations, German

1. Giriş

Avrupa Konseyinin bir üyesi olan Türkiye'nin yabancı dil politikası Konseyde öngörüldüğü gibi çok dillilikten yanadır ve okullarda İngilizcenin yanında seçmeli ders olarak Almanca, Fransızca, Rusça, Arapça vs. gibi diğer diller de okutulmaktadır. Ülkemizdeki okullarda 9. sınıflarda başlatılan seçmeli yabancı dil derslerinin başında genellikle Almanca gelmektedir. Bu tercihin nedeninin, Türkiye ve Almanya arasındaki geçmişten günümüze uzanan ekonomik, politik, sosyal ilişkilerden kaynaklandığı söylenebilir (Genç, 2010. s. 23; Turhan, 2016). Ancak okullarda yabancı dil öğretimine önem verilmesine rağmen yeterli başarı elde edilmediği görülmektedir (Engin, 2010; Özer; Korkmaz, 2016).

Yabancı dil öğretimini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler arasında bir öğretim materyali olarak ders kitapları önemli yer tutmaktadır. Ancak ülkemizde Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının hazırlanması ve uygulanmasında birçok sorunun yaşandığı gözlenmektedir (Dellal Akpınar, 2015; Şahin, 2018; Demirel; Kıroğlu, 2006, s. 5). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin en çok kullandığı öğretim materyali ders kitaplarıdır (Şahin, 2014). Almanca öğretimi bağlamında alan yazında ders kitabıyla ilgili bilinen en yaygın tanımlardan biri Neuner (2007, s. 399 akt. Dolaş, 2016. s.1) tarafından yapılmıştır. Bu tanımlamada ders kitabı, belirli ölçütlere göre hazırlanan öğretici ve yönteme dayalı bir konsepti (hedefler, öğrenme süreci, öğretim yöntemleri gibi) kapsayan öğrenme ve

öğretim için gerekli destekleyici ögelere (okuma parçaları, alıştırmalar, dilbilgisi kullanımı ve sözcükler vb.) yer veren iki kapak arasında basılı bir eser olarak görülmektedir.

Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin (2012) 6. Maddesinde ders kitabı tanımı yapılmıştır. Bu tanıma göre bir ders kitabı, Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermeyen, her türlü ayrımcılıktan kaçınan, bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak hazırlanan, bilgiye ulaşım, ulaşılan bilginin sorgulanması ve bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapan, öğretim programının kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri, tavır, tutum, değer ve yetkinlikleri kapsayan, bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eden bir ders materyalidir.

Türkiye'de yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ilköğretim ve ortaöğretimde MEB tarafından belirlenen yerel ders kitapları kullanılmaktadır. Yerel ders kitapları, konu ve içerik bağlamında öğrenme ve öğretim stratejileri gibi evrensel oluşunun aksine bölgesel ya da bütünüyle yerel özelliklere dayandırılarak tasarlanan ve geliştirilen malzemelerdir (Seel, 1983, akt. Dolaş, 2016, s. 8). Yerel ders kitaplarının gelişimi, Almanca konuşulan ülkelerde oluşturulan ve dünya çapında kullanıma yönelik öğretim materyallerinin (global ders kitapları) genellikle yerel öğretimin özel gereksinimlerini karşılamadığının anlaşılmasının bir sonucudur. Global kitaplarda, bölgedeki ilgili öğrenme gelenekleri ve alışkanlıkları, eğitim politikası, öğretmen eğitimi ve eğitim programı öncelikler arasında yer almaz (Götze, 1994, s. 243-244).

Özel okullar, kurslar, üniversite gibi kurumların Almanca dersleri için genellikle global ders kitapları tercih edilmektedir. Bu kitaplar özellikle yabancı dil olarak Almanca öğrenenlere yönelik geliştirilmiş ders kitaplarıdır. Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi Almancanın konuşulduğu ülkelerdeki Cornelsen, Langenscheidt Hueber, Klett vb yayınevleri bu kitapları pazara sunmaktadır. Global ders kitaplarının albenisi ile yarışan yerel ders kitapları içinde bulunan resim ya da fotoğrafların kalitesinden içeriğine kadar eleştirilmektedir (Aksöz, 2020; İskender, 2019; Ünver/Genç, 2013; Cuma, 2005). Bir ders kitabının görsel tasarımı, eline aldığı kişiyi etkileyerek onun olumlu ya da olumsuz eleştiri yapmasına yol açmaktadır. Görsel tasarım, bireyleri özellikle günümüz öğrencilerini oldukça etkilediği söylenebilir (Seferoğlu, 2008. s. 25-26). Yabancı dil öğretiminde etkili olarak video, televizyon, bilgisayar, resimler ve flaş kartlar, posterler, yazı tahtası, akıllı tahta ve ders kitapları gibi görsel araçlar kullanılabilmektedir (Şahin, 2013. s. 44). Yabancı dil öğretiminde yer alan dilsel beceriler ve kazanımlar görsel ögelerle (resim, fotoğraf, harita, şema, tablo vb.) desteklenmektedir (Tavil, 2012). Kullanılan görsel ögeler; öğrenenlerin yaşı, kültürü, öğrenme alışkınları gibi özellikler dikkate alındığında daha etkili olabilmektedir (Scherling/Schuckall, 1992). Ders kitapları belirli ilke ve ögeler göz önünde bulundurularak tasarlanır. Ders kitaplarının tasarımında boşluk, alan, çizgi, şekil, boyut, doku, renk gibi ögeler ve bütünlük, oran, denge, ritim, vurgu gibi ilkeler yer almaktadır (Kaptan Güvendi, 2020; Kılıç/Seven, 2002; Bağçeci/Kılıç, 2012; Çelik, 2010) .

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından alınan kararla özellikle yabancı dil derslerinde Bakanlık tarafından geliştirilen ve belirlenen ders kitaplarının okutulması zorunlu kılınmıştır. Bu çalışmada ders kitaplarının görsel tasarım açısından incelenmesi de bu açıdan önemlidir. Çünkü yabancı dil öğretiminde, görsel ögelere başvurulması oldukça yaygın bir yaklaşımdır. Teknolojinin gelişmesi ve ülkemizde artık akıllı tahta, tablet gibi teknolojik unsurların eğitimde yer almasıyla görsellik daha da önem kazanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler paydaşlarla paylaşılarak ülkemiz öğrencilerinin nitelikli yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlayabilecektir.

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde son yıllarda geliştirilen Almanca yerel ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmektir. Ülkemizde geliştirilen ders kitaplarının yabancı dil öğretiminde görsel ögeler kullanılarak olumlu ölçüde etkileyip etkilemediği ve bu durumun görsel tasarım ilkeleriyle bağlantılı olup olmadığını öğretmen görüşlerinden yararlanılarak saptanmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlere yönelik eba portali (www. eba.meb.gov.tr) incelenmiş ve bu portalde sunulan ders kitapları tespit edilmiştir. Bu kitapların 2020-2021 eğitim öğretim yılı Ortaöğretim yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulması ilkeleri göz önünde bulundurularak çalışma; Wie bitte? A1.1 ders kitabı, Deutsch für Gymnasien A1.1 ders kitabı ve Deutsch macht Spaβ A1.2 ders kitabı görsellik açısından incelenmesi olarak sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılmaktadır. Öğretmenlerin Almanca dersinde kullandığı kitaptaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerini almak amacıyla daha önce bir makalede kullanılan anket tercih edilmiştir. Tez amacı doğrultusunda Ünver &Genç (2013) tarafından geliştirilen anket üzerinden araştırmacılardan izin alınarak bazı eklemeler yapılmış ve yeniden düzenlenmiştir.

Hazırlanan anket formunda yer alan maddelerin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmış ve kapsam geçerlik oranlarının 0,89 ile 1,00 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları 0,80'den yüksek olduğu için elde anket için hazırlanan maddelerin kapsam açısından geçerli olduğu söylenebilir. Uzmanların uygun ancak düzeltmeli şeklinde işaretledikleri maddeler için uzmanlar tarafından belirtilen düzeltmeler yapılmış ve maddelere son şekli verilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmaya 26'sı kadın ve 74'ü erkek olmak üzere 100 Almanca öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 25 ile 64 arasında değişmekte olup ortalaması 38,52'dir. Öğretmenlerin 83'ü lisans ve 17'si yüksek lisans mezunudur. Kıdemleri açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin 64'ünün 1-10 yıl arası deneyime, 18'inin 11-20 yıl deneyime ve 18'in 20 yıldan fazla deneyime sahiptir.

2.3. Veri toplama aracı

Çalışmanın verileri, görsellik açısından öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak adına daha önce görsel tasarım açısından geliştirilmiş hazır anket kullanılarak elde edilmiştir. Ankete araştırmacılardan izin alınarak bazı eklemeler yapılmış ve bu anket yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Düzenlenen anket Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan Almanca Öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama biçimi olarak sosyal medya, e-posta gibi çevrimiçi olanaklardan yararlanılarak öğretmenlere bu kanallardan ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma kapsamında öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar frekans tabloları ile betimlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Almanca dersinde kullanmayı tercih ettikleri kitap, öğretmenlerin kıdemi, eğitim düzeyi ve cinsiyetine göre anket maddelerine katılma durumunun farklılaşması Mann

Whitney U testi incelenmiştir. Bağımlı değişkenin ordinal (sıralama) düzeyinde olduğu durumlarda bağımsız değişken iki düzeyli kategorik değişken olduğunda Mann Whitney U testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011, s. 155,158). Bu çalışmada da bağımsız değişken olarak Almanca dersinde kullanmayı tercih ettikleri kitap (kullanılıyor-kullanılmıyor), eğitim düzeyi (lisans-yüksek lisans) ve cinsiyet (kadın-erkek) değişkenlerine göre anket maddelerine katılma düzeylerinin farklılaşmasının incelenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu çalışmanın bulgular bölümünde Wie Bitte! A1.1, Deutsch für Gymnasien A1.1 ve Deutsch macht Spaβ A1.2 kitaplarını kullanma durumuna göre öğretmenlerin Almanca dersi kitaplarındaki görsel malzeme hakkındaki görüşleri tablolar halinde açıklanmıştır.

Öğretmenlerine derslerde hangi Almanca ders kitabını kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin kaynak kitabı kullanma durumları Tablo 1'te sunulmuştur.

Tablo 1. Almanca Derslerinde Kullanılan Kaynak Kitaplar

Ders Kitabı	Kullanıyor	Kullanmıyor
Plus Deutsch A1.1	48	52
Wie Bitte? A1.1	61	39
Deutsch für Gymnasien A1.1	52	48
Deutsch macht Spaβ A1.2	84	16
Deutsch macht Spaβ A2.1	18	82
Deutsch macht Spaβ A2.2	9	91
Mein Schlüssel zu Deutsch-B1.1	2	98
Mein Schlüssel zu Deutsch-B1.2	1	99

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları Almanca ders kitaplarının Deutsch macht Spaβ A1.2 (n = 84), Wie-Bitte-A1.1 (n = 61), Deutsch für Gymnasien A1.1 (n = 52) ve Plus Deutsch A1.1 (n = 48) olduğu görülmektedir. Deutsch macht Spaβ A2.1 ders kitabını 18 öğretmen, Deutsch macht Spaβ A2.2 ders kitabını 9 öğretmen, Mein Schlüssel zu Deutsch B1.1 ders kitabını 2 öğretmen ve Mein Schlüssel zu Deutsch B1.2 ders kitabını 1 öğretmen kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları Almanca ders kitabına göre Almanca dersi kitabındaki görsel ögeler hakkındaki görüşleri yaygın olarak kullanılan kitaplar üzerinden incelenmiştir.

Almanca dersinde Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşma durumunun incelenmesi Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2. Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasının incelenmesi

1.	Kullandığım Almanca ders kitabının kağıt kalitesi iyidir.	0,468	0,640
2.	Almanca ders kitabının baskı kalitesi iyidir.	0,172	0,864
3.	Kitap kapağı, öğrencilerin yaşına uygun ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır.	1,761	0,078

4.	Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini				
5.	Kitabın kullanımına kılavuzluk eden bölümde kitapta yer alan simgelerin (ikon, sembol vb.) tümü tanıtılmıştır.			1,495	0,135
6.	Sayfa tasarımları görsel algıyı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.			2,212*	0,027
7.	Kullandığım kitapta görsel ögelere yeterince yer verilmiştir.			0,817	0,414
8.	Kullandığım kitabın görsel ögelerinin tasarımı (resimleme, fotoğraf, grafik, şema vb.) öğrenci seviyesine (yaşına, deneyimine vb.) uygundur.	Kullanmıyor	62,41	1,909	0,056
9.	Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir.	Kullanmıyor	57,78	1,168	0,243
10.	Kitapta kullanılan her bir görselin işlevsel amacı (öğretim boyutu) bulunmaktadır.			2,318*	0,020
11.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.	Kullanmıyor	56,97	1,025	0,305
12.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu kalıcı olarak öğrenmesini desteklemiştir.	Kullanmıyor	58,09	1,234	0,217
13.	Sayfalardaki görsel ögeler sistematik bir bütünlüğe sahiptir. (Örneğin; ana ve alt başlıkların punto, renk ve yazı tipi vb. özellikleri metinden ayırt edilecek ve konuyu toparlayacak şekilde bir sistematiğe sahiptir.)	Kullanıyor Kullanmıyor	48,51 60,97	1,694	0,090
14.	Kitapta kullanılan görsel ögeler (fotoğraf, resim vb.) öğrencilerin sözlü iletişime geçmesini kolaylaştırıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	55,47	0,788	0,431
15.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin (hikaye yazma, diyalog yazma vb.) gelişimine olumlu katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	60,31	1,570	0,116
16.	Kitapta görsel ögelerle anlatılan sözcükler öğrencilerin yeni sözcükleri daha kolay öğrenmelerini destekleyicidir.			0,881	0,378
17.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin metin çözümlemesini destekleyici niteliktedir.			1,015	0,310
18.	Sayfalarda kullanılan arka plan rengi ile sözel/yazılı ve görsel ögelerin renklendirmesinde okumayı kolaylaştıracak bir tasarım mevcuttur.	Kullanmıyor	62,19	1,885	0,059
19.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler okunabilir niteliktedir.			1,946	0,052
20.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler belirgindir.			2,141*	0,032
21.	İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			2,072*	0,038

22.	İçerik amaca hizmet eder nitelikte çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.		1,705	0,088
23.	İçerik metinle bütünlük oluşturacak çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.		1,867	0,062
24.	Metinlerde vurgulama amaçlı kullanılan çeşitli yöntemler bütünlüğü bozmayacak şekilde başarılı bir biçimde kullanılmıştır.	Kullanmıyor 52,31	0,292	0,770
25.	Kitapta kullanılan görsel ögelerin ilgi çekici olması öğrencin ders motivasyonunu arttırıcı niteliktedir.		1,057	0,291
26.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması öğrencinin konunun içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.		0,750	0,453
27.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması Almancayı kullanmaya teşvik eder.		0,483	0,629
28.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencinin konu içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.		0,010	0,992
29.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencileri Almancayı kullanmada motive eder.		0,198	0,843
30.	Kitapta kullanılan orijinal görsel ögeler (fotoğraf/resim/karikatür) dersin konusuna olan ilginin artmasında etkili olacak niteliktedir.	Kullanmıyor 49,69	0,126	0,900
31.	Kitapta hedef kültürü ele alan metinlerin görsel ögelerle desteklenmesi öğrencilerin o kültürle ilgili bilgi edinimine katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor 50,56	0,010	0,992
32.	Kitapta hedef kültürü tanıtan görsel ögeler öğrencilerin yabancı kültüre olan ilgi ve merakını artırıcı niteliktedir.		0,573	0,567
33.	Kitapta hedef ülke ve kültürü yansıtan görsel ögelerin zenginliği ve içeriği öğrencilerin Almanya ve Almanlara yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor 50,34	0,024	0,981
34.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilir.		1,409	0,159
35.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilmesi öğrencileri karşılaştırmaya sevk ederek hem kendi ülke/kültürüne hem de yabancı ülke/kültüre yönelik eleştirel bir tutum içine girmesini destekleyici niteliktedir.	Kullanmıyor 45,72	0,762	0,446
36.	Kullandığım kitabı sadece görsellik kriterine göre değerlendirirsem tekrar bu kitabı seçerim.		0,578	0,563

Tablo 2 incelendiğinde Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin madde 4, 6, 10, 20, 21'deki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülürken diğer maddeler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık tespit edilen maddeler için sıra ortalamaları incelenmiştir. "Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini yansıtmaktadır." maddesine Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=46,82) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=69,84) daha az katıldıkları görülmektedir. "Sayfa tasarımları görsel algıyı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir."

maddesine Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=47,87) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=64,31) daha az katıldıkları belirlenmiştir. "Kitapta kullanılan her bir görselin işlevsel amacı (öğretim boyutu) bulunmaktadır." maddesine Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 47,76) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 64,88) daha az katıldıkları tespit edilmiştir. "Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler belirgindir." maddesine Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 48,07) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 63,25) daha az katıldıkları ortaya konulmuştur. "İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir." maddesine Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 47,99) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 63,66) daha az katıldıkları belirlenmiştir. Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını kullanan öğretmenlerin "Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini yansıtmaktadır." maddesine en az katıldıkları (sıra ort.= 46,82) ve "Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilir." maddesine ise en çok katıldıkları (sıra ort.= 52,17) tespit edilmiştir.

Almanca dersinde Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşma durumunun incelenmesi Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasının incelenmesi

1.	Kullandığım Almanca ders kitabının kağıt kalitesi iyidir.			2,237*	0,025
2.	Almanca ders kitabının baskı kalitesi iyidir.			1,567	0,117
3.	Kitap kapağı, öğrencilerin yaşına uygun ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır.			3,224*	0,001
4.	Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini yansıtmaktadır.			2,128*	0,033
5.	Kitabın kullanımına kılavuzluk eden bölümde kitapta yer alan simgelerin (ikon, sembol vb.) tümü tanıtılmıştır.			2,337*	0,019
6.	Sayfa tasarımları görsel algıyı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.			2,442*	0,015
7.	Kullandığım kitapta görsel ögelere yeterince yer verilmiştir.			1,410	0,159
8.	Kullandığım kitabın görsel ögelerinin tasarımı (resimleme, fotoğraf, grafik, şema vb.) öğrenci seviyesine (yaşına, deneyimine vb.) uygundur.	Kullanmıyor	53,54	0,893	0,372
9.	Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir.	Kullanmıyor	58,17	2,254*	0,024
10.	Kitapta kullanılan her bir görselin işlevsel amacı (öğretim boyutu) bulunmaktadır.			1,708	0,088
11.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.	Kullanmıyor	55,78	1,534	0,125

12.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu kalıcı olarak	Kullanmıyor	54,51	1,195	0,232
13.	Sayfalardaki görsel ögeler sistematik bir bütünlüğe sahiptir. (Örneğin; ana ve alt başlıkların punto, renk ve yazı tipi vb. özellikleri metinden ayırt edilecek ve konuyu toparlayacak şekilde bir sistematiğe sahiptir.)	Kullanmıyor	54,64	1,228	0,220
14.	Kitapta kullanılan görsel ögeler (fotoğraf, resim vb.) öğrencilerin sözlü iletişime geçmesini kolaylaştırıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	53,85	0,972	0,331
15.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin (hikaye yazma, diyalog yazma vb.) gelişimine olumlu katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	52,5	0,586	0,558
16.	Kitapta görsel ögelerle anlatılan sözcükler öğrencilerin yeni sözcükleri daha kolay öğrenmelerini destekleyicidir.			0,004	0,997
17.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin metin çözümlemesini destekleyici niteliktedir.			0,514	0,607
18.	Sayfalarda kullanılan arka plan rengi ile sözel/yazılı ve görsel ögelerin renklendirmesinde okumayı kolaylaştıracak bir tasarım mevcuttur.	Kullanmıyor	54,6	1,212	0,225
19.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler okunabilir niteliktedir.			1,007	0,314
20.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler belirgindir.			0,114	0,909
21.	İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			2,002	0,045
22.	İçerik amaca hizmet eder nitelikte çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			2,163	0,031
23.	İçerik metinle bütünlük oluşturacak çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			1,659	0,097
24.	Metinlerde vurgulama amaçlı kullanılan çeşitli yöntemler bütünlüğü bozmayacak şekilde başarılı bir biçimde kullanılmıştır.	Kullanmıyor	55,96	1,610	0,107
25.	Kitapta kullanılan görsel ögelerin ilgi çekici olması öğrencin ders motivasyonunu arttırıcı niteliktedir.			0,651	0,515
26.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması öğrencinin konunun içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.			0,779	0,436
27.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması Almancayı kullanmaya teşvik eder.			0,294	0,769
28.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencinin konu içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.			0,182	0,856
29.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencileri Almancayı kullanmada motive eder.			0,454	0,650
30.	Kitapta kullanılan orijinal görsel ögeler (fotoğraf/resim/karikatür) dersin konusuna olan ilginin artmasında etkili olacak niteliktedir.	Kullanmıyor	51,35	0,240	0,810

31.	Kitapta hedef kültürü ele alan metinlerin görsel ögelerle desteklenmesi öğrencilerin o kültürle ilgili bilgi edinimine katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	53,46	0,843	0,399
32.	Kitapta hedef kültürü tanıtan görsel ögeler öğrencilerin yabancı kültüre olan ilgi ve merakını artırıcı niteliktedir.			1,175	0,240
33.	Kitapta hedef ülke ve kültürü yansıtan görsel ögelerin zenginliği ve içeriği öğrencilerin Almanya ve Almanlara yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	54,29	1,079	0,281
34.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilir.			0,991	0,322
35.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilmesi öğrencileri karşılaştırmaya sevk ederek hem kendi ülke/kültürüne hem de yabancı ülke/kültüre yönelik eleştirel bir tutum içine girmesini destekleyici niteliktedir.	Kullanmıyor	55,14	1,356	0,175
36.	Kullandığım kitabı sadece görsellik kriterine göre değerlendirirsem tekrar bu kitabı seçerim.			1,208	0,227

Tablo 3 incelendiğinde Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin madde 1, 3, 4, 5, 6, 9'daki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülürken diğer maddeler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık tespit edilen maddeler için sıra ortalamaları incelenmiştir. "Kullandığım Almanca ders kitabının kağıt kalitesi iyidir" maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=45,66) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=58,08) daha az katıldıkları görülmektedir. "Kitap kapağı, öğrencilerin yaşına uygun ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır." maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=43,35) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=61,68) daha az katıldıkları belirlenmiştir. "Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini yansıtmaktadır." maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=45,84) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=57,78) daha az katıldıkları tespit edilmiştir. "Kitabın kullanımına kılavuzluk eden bölümde kitapta yer alan simgelerin (ikon, sembol vb.) tümü tanıtılmıştır." maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=45,83) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=57,81) daha az katıldıkları belirlenmiştir. "Sayfa tasarımları görsel algıyı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir." maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=45,18) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=58,82) daha az katıldıkları saptanmıştır. "Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir." maddesine Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.=45,60) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.=58,17) daha az katıldıkları belirlenmiştir. Wie Bitte? A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin "Kitap kapağı, öğrencilerin yaşına uygun ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır." maddesine en az katıldıkları (sıra ort.= 43,35) ve "Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler belirgindir." maddesine ise en çok katıldıkları (sıra ort.= 50,74) tespit edilmiştir.

Almanca dersinde Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşma durumunun incelenmesi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin Almanca dersi kitabındaki görsel malzeme hakkındaki görüşlerinin farklılaşmasının incelenmesi

1.	Kullandığım Almanca ders kitabının kağıt kalitesi iyidir.			0,532	0,595
2.	Almanca ders kitabının baskı kalitesi iyidir.			1,078	0,281
3.	Kitap kapağı, öğrencilerin yaşına uygun ve ilgi çekici bir şekilde tasarlanmıştır.			1,711	0,087
4.	Kapak tasarımında kullanılan görsel ögeler kitabın içeriğini yansıtmaktadır.			1,602	0,109
5.	Kitabın kullanımına kılavuzluk eden bölümde kitapta yer alan simgelerin (ikon, sembol vb.) tümü tanıtılmıştır.			1,385	0,166
6.	Sayfa tasarımları görsel algıyı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir.			0,628	0,530
7.	Kullandığım kitapta görsel ögelere yeterince yer verilmiştir.			1,854	0,064
8.	Kullandığım kitabın görsel ögelerinin tasarımı (resimleme, fotoğraf, grafik, şema vb.) öğrenci seviyesine (yaşına, deneyimine vb.) uygundur.	Kullanmıyor	47,67	1,000	0,317
9.	Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir.	Kullanmıyor	43,83	2,355*	0,019
10.	Kitapta kullanılan her bir görselin işlevsel amacı (öğretim boyutu) bulunmaktadır.			2,008*	0,045
11.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.	Kullanmıyor	48,38	0,742	0,458
12.	Kitapta dil bilgisi öğretiminde kullanılan görsel ögeler (tablo, farklı yazı boyutu/yazı rengi, kalın/eğik yazı, oklar vb.) öğrencinin dilbilgisi konusunu kalıcı olarak öğrenmesini desteklemiştir.	Kullanmıyor	46,50	1,431	0,152
13.	Sayfalardaki görsel ögeler sistematik bir bütünlüğe sahiptir. (Örneğin; ana ve alt başlıkların punto, renk ve yazı tipi vb. özellikleri metinden ayırt edilecek ve konuyu toparlayacak şekilde bir sistematiğe sahiptir.)	Kullanmıyor	50,69	0,067	0,947
14.	Kitapta kullanılan görsel ögeler (fotoğraf, resim vb.) öğrencilerin sözlü iletişime geçmesini kolaylaştırıcı			0,225	0,822
15.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin (hikaye yazma, diyalog yazma vb.) gelişimine olumlu katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanıyor	53,52	1,152	0,249
16.	Kitapta görsel ögelerle anlatılan sözcükler öğrencilerin yeni sözcükleri daha kolay öğrenmelerini destekleyicidir.			0,262	0,793
17.	Kitapta kullanılan görsel ögeler öğrencilerin metin çözümlemesini destekleyici niteliktedir.			0,469	0,639

18.	Sayfalarda kullanılan arka plan rengi ile sözel/yazılı ve görsel ögelerin renklendirmesinde okumayı kolaylaştıracak bir tasarım mevcuttur.	Kullanmıyor	48,17	0,829	0,407
19.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler okunabilir niteliktedir.			0,788	0,431
20.	Görseller ve görsellerin içinde yer alan sözel/yazılı ögeler belirgindir.			0,947	0,344
21.	İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			2,232*	0,026
22.	İçerik amaca hizmet eder nitelikte çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			2,163*	0,031
23.	İçerik metinle bütünlük oluşturacak çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir.			1,598	0,110
24.	Metinlerde vurgulama amaçlı kullanılan çeşitli yöntemler bütünlüğü bozmayacak şekilde başarılı bir biçimde kullanılmıştır.	Kullanmıyor	47,33	1,122	0,262
25.	Kitapta kullanılan görsel ögelerin ilgi çekici olması öğrencin ders motivasyonunu arttırıcı niteliktedir.			1,133	0,257
26.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması öğrencinin konunun içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.			1,875	0,061
27.	Kitaptaki resimlemelerin güncel olması Almancayı kullanmaya teşvik eder.			1,154	0,249
28.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencinin konu içeriğiyle ilgilenmesini sağlar.			0,380	0,704
29.	Kitapta Almanya'daki günlük yaşamı yansıtan fotoğrafların bulunması öğrencileri Almancayı kullanmada motive eder.			0,588	0,557
30.	Kitapta kullanılan orijinal görsel ögeler (fotoğraf/resim/karikatür) dersin konusuna olan ilginin artmasında etkili olacak niteliktedir.	Kullanmıyor	48,04	0,839	0,401
31.	Kitapta hedef kültürü ele alan metinlerin görsel ögelerle desteklenmesi öğrencilerin o kültürle ilgili bilgi edinimine katkı sağlayıcı niteliktedir.	Kullanmıyor	44,70	1,986*	0,047
32.	Kitapta hedef kültürü tanıtan görsel ögeler öğrencilerin yabancı kültüre olan ilgi ve merakını artırıcı niteliktedir.			1,219	0,223
33.	Kitapta hedef ülke ve kültürü yansıtan görsel ögelerin zenginliği ve içeriği öğrencilerin Almanya ve Almanlara yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayıcı	Kullanmıyor	48,61	0,644	0,519
34.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilir.			0,875	0,381
35.	Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilmesi öğrencileri karşılaştırmaya sevk ederek hem kendi ülke/kültürüne hem de yabancı ülke/kültüre yönelik eleştirel bir tutum içine girmesini destekleyici niteliktedir.	Kullanmıyor	40,89	3,375*	0,001
36.	Kullandığım kitabı sadece görsellik kriterine göre değerlendirirsem tekrar bu kitabı seçerim.			2,046*	0,041

Tablo 4 incelendiğinde Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanma durumuna göre öğretmenlerin madde 9, 10, 21, 22, 31, 35, 36'daki görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülürken diğer maddeler için istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık tespit edilen maddeler için sıra ortalamaları incelenmiştir. "Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 56,65) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 43,83) daha fazla katıldıkları görülmektedir. "Kitapta kullanılan her bir görselin işlevsel amacı (öğretim boyutu) bulunmaktadır." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 55,72) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 44,84) daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. "İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 56,44) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 44,06) daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. "İçerik amaca hizmet eder nitelikte çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmiştir." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 56,25) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 44,27) daha fazla katıldıkları saptanmıştır. "Kitapta hedef kültürü ele alan metinlerin görsel ögelerle desteklenmesi öğrencilerin o kültürle ilgili bilgi edinimine katkı sağlayıcı niteliktedir." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 55,86) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 44,70) daha fazla katıldıkları ortaya konulmuştur. "Kitapta Türkiye ve Türk kültürüne ait görsel ögelere yer verilmesi öğrencileri karşılaştırmaya sevk ederek hem kendi ülke/kültürüne hem de yabancı ülke/kültüre yönelik eleştirel bir tutum içine girmesini destekleyici niteliktedir." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort. = 59,38) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort. = 40,89) daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. "Kullandığım kitabı sadece görsellik kriterine göre değerlendirirsem tekrar bu kitabı seçerim." maddesine Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin (sıra ort.= 56,02) bu kitabı kullanmayan öğretmenlerden (sıra ort.= 44,52) daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabını kullanan öğretmenlerin "Kitapta görsel ögelerle anlatılan sözcükler öğrencilerin yeni sözcükleri daha kolay öğrenmelerini destekleyicidir." maddesine en az katıldıkları (sıra ort.= 49,82) ve "Görseller (çizim, fotoğraf vb.) konunun niteliğine ve etkinliğin türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı bir bütünlük içerisindedir." maddesine ise en çok katıldıkları (sıra ort.= 56,65) tespit edilmiştir.

4. Sonuç

Bu çalışmada ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için yabancı dil olarak Almanca derslerinde okutulmak üzere geliştirilen ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmek üzere öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda öğretmenlerin diğer kitaplara oranla Deutsch für Gymnasien A1.1 kitabının görsel açıdan daha iyi buldukları tespit edilmiştir. Wie Bitte! A1.1 ders kitabının görsel açıdan daha az etkileyici olduğu saptanmıştır. Deutsch macht Spaβ A1.2 kitabını ise bazı görsel ögeler bakımından etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle anketin son maddesinde görsel açıdan bu kitabı tekrar seçim durumuna olumlu yanıt verme oranına göre bu durum kolaylıkla tespit edilebilmektedir. Deutsch macht Spaβ A1.2 ders kitabını kullanan öğretmenlerin (n = 84) en çok olmasına rağmen görsel açıdan kısmen etkili bulduğu çelişkili bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Aslında bu durumun nedeninin okullarda MEB tarafından belirlenen kitapların okutulması zorunluluğu olduğu düşünülmektedir. A1.2 düzeyinde yalnızca bu kitabın olması öğretmenlere seçme fırsatı tanımamaktadır.

Yapılan anket çalışmasıyla MEB tarafından belirlenen tüm ders kitapları görsel tasarım yönünden değerlendirildiğinden üç kitapta tespit edilen anlamsal farklılıklar doğrultusunda ders kitabını kullanan öğretmenlerin kullanmayan öğretmenlere oranla Wie Bitte! A1.1 ve Deutsch macht Spaβ A1.2 kitaplarını görsel açıdan daha az etkili bulmuştur. Deutsch macht Spaβ A1.2 ders kitabının ise kullanan öğretmenlerin kullanmayan öğretmenlere göre görsel tasarımını daha fazla etkili görmüşlerdir.

Kaynakça

Akay Zabun, O. (2020) *Deutsch für Gymnasien A1.1 Schülerbuch*. Ankara: Ata Yayıncılık

Aksöz, A. S. (2020). *„Wie bitte?“ ve „Deutsch macht Spaβ“ MEB Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarında Türk İmajı/İmgesi*. 13. Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi (s. 973-985). Antalya, Turkey

Bağçeci, B./ Kılıç, M. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyallerin Tasarım ve Hazırlama İlkeleri. *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s. 19-44) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Cuma, F. İ. (2005). *Visualisierung in den Regional Erstellten Kommunikativen DAF-Lehrwerken* (Yayımlanmamış doktora tezi). *Hacettepe* Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, L. (2010). Öğretiminde Materyallerinin Hazırlaması ve Seçimi. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (4. Baskı s. 27-66) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dellal Akpınar, N. (2015). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Derslerinde Materyal Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Journal of Turkish Studies, 10(Volume 10 Issue 2*), 1051–1051.

Demirel, Ö./Kıroğlu, K. (2020). Eğitim ve Ders Kitapları. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (4. Baskı s. 4-11) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dolaş, P. (2016). *İletişime Dayalı Yerel Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Engin, A. O. (2010). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8 (2) , 287-310. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2818/37969

Genç, A. (2010). *Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Götze, L. (1994). Grundsätze für die Erstellung Regionaler Lehrwerke. B. Kast/ G. Neuner (Hg) In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (243-246). Berlin/ München: Langenscheidt.

İskender, İ. (2019). *Almanca Öğretmenlerinin Almanca Dilbilgisi Görsellerini Okuma ve Yorumlama Yetkinlik Düzeyi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Kaptan Güvendi, S. (2020). İlköğretim Ders Kitaplarında Tasarım ve Dış Yapı Özellikleri. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (4. Baskı s. 140-159) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Kılıç, A./ Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özer, B./ Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi,* 0(67), 59-84.

Öztürk, D., İncebel, F., Balkan, F., Yıldırım, T., Canoğlu, Y. (2019). *Wie Bitte? A1.1 Lehrbuch*. Ankara: MEB Yayınları

Scherling, T. & Schuckall, H. F. (1992). *Mit Bildern Lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.

Seel, P. (1983). Sprache und Kultur. Gerighausen & Seel (Hrsg.). *In: Fragen zum Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt: Bedingungen und Grenzen einer Interkulturellen Kommunikation*. (9-13).

Seferoğlu, S. S. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, K. (2018, December). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi, Sorunlar ve Çözüm Yolları. In *Conference: X. National Teacher Symposium, Istanbul, Turkey*.

Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23 (1)*, 31-46.

Şahin, Y. (2013). Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (s. 16-49) içinde. Konya: Eğitim Yayınevi.

Tavil, Z. M. (2012). Dil Becerileri ve Materyal Tasarımı. *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s. 185-227) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, E. (2017). Türkiye-Almanya Ekonomik ve Siyasi İlişkilerinin Türkiye'nin AB Üyelik Süreci Bağlamında Analizi. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (59), 51-56.

Ünver, Ş./Genç, A. (2013). Görselliğin Gücü: Almanca Ders Kitaplarındaki Görselliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1)*, 393 - 404.

Yazar, Ş., Çağlayan, Y., Akyar, F., Yaşar, E., Sulak, M. ve Mert S. (2020). *Deutsch macht Spaβ Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien A1.2 Schülerbuch*. İzmir: MEB Yayınları

63. Wie bitte? A1.1 ders kitabının kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi

Faik ÖMÜR[1]

Gözde ÖZER[2]

APA: Ömür, F. & Özer, G. (2022). Wie bitte? A1.1 ders kitabının kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1059-1079. DOI: 10.29000/rumelide.1222226.

Öz

Yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar arasında sadece edinilen dil yetkinliği değil aynı zamanda hedef dilin ülkesine ait kültürel aktarım da yer almaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılan ders kitaplarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında kültürel bir aktarım söz konusudur. Kitaplarda yer alan kültürel aktarım kapsamındaki etkinlikler, dil öğretiminde kültürel bilinci de öğrenen bireylere aşılamaktadır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenmek demek o dile ait kültürü öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Bunun sonucunda ise dil öğretiminde kültürlerarası aktarım başarılı bir iletişimin temelini oluşturmadaki yardımcı rol oynadığı bilinmektedir. Bu çalışmada ikinci yabancı dil olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından liselerde okutulan Almanca *''Wie bitte? A1.1"* adlı ders kitabının ilk dört ünitesi kültürlerarasılık bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmada hem betimlemeli yöntem hem de doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Çalışmanın ilk kısmında araştırmanın amacı, yöntemi, evreni, sınırlılıkları, veri toplama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde kitap kültürlerarasılık bağlamında belirlenen kriterler doğrultusunda ele alınmıştır. Üçüncü bölümde kitabın içeriğinde yer alan kültürlerarasılık kavramıyla ilgili somut ögelere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgulara ve yorumlara yer verilmiş olup sonuç ve öneriler bölümünde "Wie bitte? A1.1" ders kitabı kültürlerarasılık bağlamında hedef dilin kültürünü yansıtmada eksik olduğuna ulaşılmış ve kültürel unsurlara daha fazla yer verilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kültürlerarasılık, yabancı dil, Almanca, dil eğitimi

Examination of the course book Wie bitte? A1.1 in the context of interculturalism

Abstract

Among the issues to be considered in foreign language teaching are not only the acquired language competence, but also the cultural transfer of the target language's country. Therefore, there is a cultural transfer within the scope of the Common Language Framework of Reference for Languages in the course books used as a tool in foreign language teaching. Activities within the scope of cultural transfer in the books also instill cultural awareness in language teaching to learners. According to this approach, learning a language means learning the culture of that language. As a result, intercultural transfer in language teaching emerges as an auxiliary role in forming the basis of a successful communication. In this study, the first four units of the course book *"Wie bitte? A1.1",* which is

[1] Dr. Ögr. Üyesi, Nevşhir 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: 10.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222226]

[2] Yüksek Lisans (Tezli) Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), gozdeee.ozerr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4259-118X

German taught in high schools by the Ministry of National Education as a second foreign language, has been examined in the context of interculturality. In this study, both the descriptive method and the document analysis model were used. In the first part of the study, the aim, method, universe, limitations of the research, data collection process and data analysis are emphasized. In the second part, the textbook is discussed in line with the criteria determined in the context of interculturality. In the third part, concrete elements related to the concept of interculturality in the content of the book are included. In the fourth section, findings and comments are given, and in the conclusion and suggestions section, "Wie bitte? A1.1" course book was found to be lacking in reflecting the culture of the target language in the context of interculturality and it was suggested that cultural elements should be given more place.

Keywords: Intercultural, foreign language, German, language education

1. Giriş

Dil bir toplumun duygu, düşünce, kültür, gelenek ve göreneklerini yansıttığı bir iletişim aracıdır. Dilin, insanların ortak bir paydada buluşmasına ve ortak değerlerini oluşturmasına olanak tanıyan etkili bir işlevi vardır. Bu açıdan dil ve kültürün birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu söylemek mümkündür. Dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür ve bu nedenle kültürel faktörleri göz ardı ederek etkili bir iletişim ortamından bahsedilemez. Bu nedenle yabancı dil öğretimine kültürel ögelerin de dahil edilmesi gereklidir.

İletişimin temel unsuru olan insan sosyal ve meraklı bir varlıktır. İnsanın bu sosyal ve meraklı özelliği, kendi ortamından dışarı çıkarak başka ortamlardaki durumları öğrenme isteğini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla birçok insan sadece kendi milletine ait olan özellikleri bilmenin yanı sıra, başka kültürleri de merak etmektedir. Tam bu noktada ise yabancı dil öğrenimi devreye girmektedir. Sosyal ve meraklı bir varlık olan insan yabancı dili öğrenerek farklı kültürlere de kapı açmaktadır. Yabancı dil öğrenimi denilince akla sadece o dile ait temel unsurlar gelse de, asıl önemli olan kısmı hedef dilin kültürünü de öğrenmek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle dil öğrenmek sadece o dile özgü dört beceriyi edinmek değil, aynı zamanda hedef dilin ülkesine ait kültürel ögeleri de içinde bulundurarak bir bütünü oluşturma yetisidir. Bu kapsamda dil, kültürü oluşturan temel etmendir. '' Dil, bir ulusun kültür düzeyini yansıtan en iyi araçtır, toplumun sosyal, kültürel ve siyasal düzeyini ve düşünce yapısını göstermektedir. Bu nedenle bir ulusun dilinin en önemli unsuru da kültürüdür ve kültür dil aracılığıyla yansıtılır denilebilir. Dil ve kültür, sürekli ve karşılıklı bir ilişki ve etkileşim içinde bulunmaktadır." (Öz, J. 2010: 18).

Toplumlarda iletişim ve kültürel etkileşimi sağlayan sistemsel yapı dildir. Dil denilince akla gelen ilk kavram konuşma aracı olan dil olsa da dil kavramı çok geniş bir perspektif içermektedir. Dil kültür kavramını da içine alan bir olgu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Alpar (2013) dil ve kültür arasındaki olan ilişkiyi kültür oluşumunda dilin merkezi bir öneme sahip olduğunu sözleri ile dile getirmektedir. Her yeni dil yeni bir düşünce tarzını hayatımıza entegre ettiğinden dolayı, yeni bir dil öğrenmek hayatımıza yeni bir bakış açısına yer vermek demektir. Böylece dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemeyeceği gibi, her yeni öğrenilen dil kültürel öğrenmenin de temellerini oluşturmaktadır. Yeni bakış açısı kazanmayla oluşan değişkenler yeni bilgilerin öğrenme isteğini artıracak ve birçok milletlerin dillerini de öğrenme gereksinimini doğuracaktır. Bundan dolayı başka milletlerin dillerini de öğrenme merakı git gide artacaktır. Bu durum o millete ait kültürel değerlerin nelere olduğunu, kendi değerlerimizden hangi noktalarda farklı olduğunu karşılaştırarak öğrenme olanağı da sağlamış

olmaktadır. Kültürel öğrenme bu noktada gerçekleşmektedir.

Kültürlerarası öğrenme farklı iki kültürün karşılaştırılarak ortaya çıkan yeni düşüncelerin bireyin hayıtına entegre etmesidir. Kültürlerarası öğrenme ile birlikte yeni kültürlere olan bakış açısı geliştirilerek önyargısız bir yaşam biçimi ortaya çıkmaktadır. Kültürlerarası öğrenme bireye kendi kültürü ile yeni karşılaştığı kültür arasındaki bilgileri karşılaştırma fırsatı sunar. Bu karşılaştırma yetisi ile bireyin ufku açılır ve kendi kültürünü ifade edebilme imkânını elde etmiş olur. Böylece farklı bir ülkede bulunduğunda o ülkenin kültürü hakkında yabancılık çekmeden, hoşgörü ile yaklaşabilmektedir. Kültürlerarası öğrenme insanları belli bir kalıba sokmadan, ön yargı, farklı kültürlere saygı duyulmama ve yanlış anlaşılmalar gibi durumları ortadan kaldırmak için de önemlidir.

Zeuner (1997) kültürlerarası öğrenmenin kişinin öğrendiklerini kendi hayatına uyguladığında ve kendine özgü uyarladığında gerçekleşebileceğini dile getirmektedir. Yani kültür kavramını hayatımıza ne derece entegre edebilirsek öğrenme de o derece gerçekleşmektedir. Böylece kültürlerarası öğrenme farklı kültürdeki insanların olaylara algısı, düşüncesi ve değerlerini öğrenmeyi içermektedir. Bir milletin kültürünü bilmek, o ülkede yaşayan insanlarla duygudaşlık kurmak demektir ve hedef ülkenin dilini kolayca, kalıcı bir şekilde öğrenmek demektir. Dil öğrenme kapsamında kültürlerarası eğitim oldukça önem arz etmektedir.

Özdemir (2014) yabancı dil derslerinin kültür aktarımı için uygun olanaklar tanıdığını dile getirmektedir. Bunun gerekçesini ise; yabancı dilin sadece hedef dilin gramer kuralları ve işleyişini öğrenmek olmadığını aynı zamanda yabancı dil öğrenmenin yeni dünyalara açılan bir kapı görevi gördüğünü de vurgulamaktadır. Yani yabancı dil öğrenme işlemini toplumlar arası iletişimsel ve kültür aktarımını sağlayan bir köprü olduğunu tanımlamaktadır. Çakır (2011) yabancı dil eğitiminde öğrenilen kültür kavramının ve içeriğinin öğrencilere önemli davranışlar kazandırabileceğini vurgulamaktadır. Kazanılan bu davranış ile birlikte öğrenci hedef ülkenin kültürü hakkında bilgi edinecek, cinsiyet, statü, ırk gibi birey yaşamında etkili olan çeşitli değişkenlerin insanın hayatını nasıl etkilediğine şahit olacaktır. Aynı zamanda kültürlerarası öğrenme ile insan yaşamında etkili olan bu değişkenlere karşı nasıl tepki verileceğini öğrenmiş olacak ve kendi kültürü ile hedef ülkenin kültürünü karşılaştırma imkânı bulacaktır. Böylelikle yabancı dil eğitiminde kültürlerarasılık kavramının önemli bir işlevi vardır. Ve bu işlevi öğrenmek, yabancı dil derslerinde kaçınılmazdır.

''Yabancı dil öğretiminin asıl hedefi, öğrendiği dilde sadece dilsel yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmekten çok, kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki ilişkiyi görebilen, kendinden farklı olana yani 'ötekine' ilgi gösteren ve sorgulayan, kendini sosyal ve kültürel olarak gerçekleştirmiş uluslararası konuşucular (intercultural speakers) yetiştirmek olmalıdır.'' (Kızılaslan, İ. 2010: 81-89). Tapan'a göre yabancı dil eğitiminde kültürlerarası kavramlara yer verilmesi, dili öğrenen birey için oldukça yararlı ve önemlidir. Tapan bir dili öğrenmeyi ve kültürlerarasılık kavramını şu şekilde sıralamıştır:

-Yabancı bir dil öğrenmek, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlemeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği katarak onun dünyaya olan bakış açısını genişletir.

-Kültürlerarası öğrenmenin temelinde yatan düşünce, iki kültürün etkileşimi ile olan yeni oluşan entegre yapıları öğrenme olanağına sahip olması durumudur.

-İki kültürün yan yana gelmesi ile oluşan yeni bakış açısı ile öğrencinin farklı kültürlere olan hoşgörü ve

anlayış katsayısının artması, ön yargısız bir şekilde yaklaşımı yabancı dil ile birlikte öğrenebileceği gerçeği, yabancı dilde kültürel öğrenmenin avantajlarından biridir. (Tapan, 1995:156-157).

Tapan'ın da belirttiği maddelere göre yabancı dil öğrenmek, yalnızca dört beceriye hitap eden bir olgu değil, aynı zamanda öğrenen kişinin hedef ülkenin kültürü ile kendi ülkesinin kültürünü sentezleme fırsatı bularak empati yeteneği kazandıran önemli bir beceri durumudur. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ise yabancı dil öğretimi için kullanılan materyallerde kültürlerarası olgulara yer verilmesi önemlidir.

Yabancı dil materyali denildiğinde aklımıza gelen ilk kaynak ise kitaplardır. Yabancı dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının asıl amacı kültür aktarımının yanı sıra dile karşı farkındalık kazanmak, bireyin iletişimsel yönünü geliştirmek, yabancı kültüre karşı yeni bilgiler edinerek karşı kültüre olumlu bir tutum içerisinde olmayı hedeflemektedir. Başka bir ifade ile yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların kültürlerarası yönelimli olması gerekmektedir. Bundan dolayı Türkiye'de ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca dersinde de kültürel ögelere yer verilerek öğretim yapılmaktadır. Türkiye'de devlete bağlı liselerde okutulan Almanca ders kitaplarında ise bu kültürel yapılara rastlamak mümkündür. Böylece öğrenci yeni bir dil öğrenmenin yanı sıra hedef dilin ülkesi hakkında da bilgiler edinmektedir. Özdemir'e göre (2014) öğrenci kendi kültürünü ve hedef dilin kültürünü karşılaştırma imkânı bularak bir nevi sorgulayıcı tavır edinecektir. Kendi kültürü ve hedef dilin kültürünü karşılaştırma imkanı bulan öğrenci günlük yaşamında da bu tavrı entegre ederek bilgilerin doğruluğu konusunda araştırma eğiliminde bulunacaktır. Bu durum eleştirel bir bakış kazandıran kültürlerarası öğrenmenin kazandırdığı bir diğer özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle ders kitaplarında kültürlerarasılık bağlamında ögelerin yer alması aynı zamanda öğrenciye farklı bir bakış açısı da kazandırmaktadır.

Alan yazın taraması yapıldığında karşımıza bu alanda yapılmış makale, yüksek lisans tezi gibi çalışmalar çıkmaktadır. Koçak (2012) *Passwort Deutsch 1* Adlı Almanca Ders Kitabının Kültürlerarası Yaklaşım Bağlamında İncelenmesi" adlı makalesinde, ikinci yabancı dil olarak okutulan *Passwort Deutsch 1* kitabını kültürlerarasılık bağlamında incelemiş ve söz konusu kitabın kültürlerarsılık ögelerini dikkate alarak öğrenciye yansıttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılan *Passwort Deutsch 1* kitabının yabancı dili öğrenmeye teşvik ettiğini, hedef ülkenin kültürü hakkında yeni bilgilere yer verildiğini ve kültürleri karşılaştırma fırsatı sunduğunu görmekteyiz.

Maden, Kul, Çalışkan (2017) yayımladıkları makalede ikinci yabancı dil öğretimi çerçevesinde kullanılan *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1* Düzeyi Almanca Ders Kitabını kültürlerarasılık bağlamında incelemişlerdir. Bu inceleme esnasında kullanılan bu kitaptaki ülke bilgisi ve kültürlerarasılık kavramlarının ne derece yansıtıldığı bulgularına ulaşılmıştır. ''[….] "*Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1* Düzeyi Almanca Ders Kitabına bakıldığında kitapta hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantılarına ve aile kurumuna ait bilgilere ve gündelik yaşam ile ilgili bilgilere yer verildiği ancak hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgilere, hedef kültür bilim ilişkisine, hedef kültür siyasi ve dini bilgilere ve hedef kültürün edebiyatına ve müzik bilgilerine hiç yer verilmediği sonucuna varılmıştır." (Maden, Kul, Çalışkan, 2017:137). Belirlenen kriterler göz önünde bulundurulduğunda kitabın kültürel ögeler bakımından olumlu ve olumsuz yönlerine yer verilmiştir.

Güzel (2019) *Deutsch Macht Spaß* Yabancı Dil Olarak Almanca Kitaplarının "Kültürlerarası Yaklaşım" Kapsamında İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, çalışmanın ana temeli olan kültür konusunun aslında dil ile bir bütünlük içerisinde olduğunu, dil öğrenmenin bir kültürü öğrenmek olduğunu ve

yabancı dil kitaplarında nasıl yer aldığını belirtmiştir. Dil-Kültür ilişkisinin önemi üzerine durularak, elde edilen bulgular ile çalışma sonlanmıştır.

Şanlı (2021) ''İlk ve Ortaöğretim Düzeyi İthal Ve Yerel Almanca Ders Kitaplarının Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi'' adlı hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde kültür ve dil ilişkisi üzerine araştırmalarda bulunmuş ve ders kitaplarının kültür kavramlarını ne derece yansıttığı üzerinde durmuştur. Şanlı'ya göre (2021) yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık kavramının amacı öz kültürü yok etmek, unutturmak değildir. Kültürlerarasılık kavramının öğretiminin en önemli amaçlarından olan öğrenen kişinin hedef dilin kültürüne gösterdiği saygı ve bilinçtir. Bu yaklaşım kapsamında kültür ve dil ilişkisi birbirinden ayrılmayacağı gibi, kültür dili anlamadaki ve o dili kullanan bireylerin yaşam tarzlarını öğrenmedeki en önemli faktördür. Bundan dolayı ise yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplarda kültürlerarasılık kavramlarından yola çıkılarak oluşturulan etkinlik ve alıştırmalarda, kültürü yansıtan ögelere yer verilmesi son derece önemlidir.

Maden ve Efe (2020) ise ikinci yabancı dil öğretiminde kullanılan bir diğer kitap olan *Jugendjounal 1/2/3 A1.1* ve *A1.2* Düzeyi ders kitaplarını kültürlerarasılık bağlamında incelemiş ve bu kitapların kültür kavramını nasıl yansıttığı üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu çalışma kapsamında kültür bilgisi aktarımı için gerekli ek materyallere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç kapsamında kültür, yabancı dil öğretimini daha başarılı bir seviyeye çıkarır ve dili tam anlamıyla öğrenmeyi hedefler.

Öğrenilen her bir yabancı dil hayata farklı bir bakış açısı kazandırır. Farklı bir dil öğrenmek ise, farklı bir kültür edinimini beraberinde getirir. Yeni bir kültür edinmek ise insanları anlamanın, duygu ve düşünceleri paylaşmanın ve iletişimi devam ettirmenin temelini oluşturmaktadır. Alpar (2013) yabancı dil öğretiminde öğrenilen kültürel özelliklerin yanı sıra hedef dilin kültürünün de öğrenilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Hedef dilin kültürünün öğrenilmesinin hem dil öğreniminde kalıcılığı sağlayacağını hem de evrensel bir bakış açısı ile yeni bir dünya görüşü yarattığını da dile getirmektedir. Bu yaklaşım çerçevesine yabancı dil öğretiminde kullanılan kitapların bir kültür taşıyıcısı görevi gördüğünü ve en doğru bir şekilde kültürü yansıtması oldukça önem arz etmektedir.

Ökten ve Kavanoz (2014) ''Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı'' adlı makalesinde kültür aktarımına değinmiş ve yabancı dili öğrenilirken dilin sosyal, kültürel açıdan uygun bir şekilde kullanılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda kültür öğretimi yapan ders kitaplarının hedef dilin ülkesine dair çeşitli kültür ögelerini yansıtan içeriklere yer verilmesinin önemli oluğunu dile getirmiştir. Tüm bunların yanı sıra kültür aktarının sağlayan en işlevsel aracın kitapların olması ve kültür aktarımında büyük bir rol oynaması diğer vurguladığı önemli cümleler arasındadır. Kısacası kitapların kültür aktarımı için önemli bir payı olması, kültür elçisi olarak adlandırılabilecek bir yere sahip olması, dil aktarımında göz ardı edilemez bir işlevi olması gibi durumların kitap yazımında göz önünde bulundurularak gerekli hassasiyet gösterilmelidir. Öyle ki kitaplar hayatımızın her alanında bizlere eşlik eden önemli bir yardımcı kaynaktır. Kitap içeriğinin kaliteli olması birey için birçok özellik kazandırırken, yabancı dil öğretimi için kullanılan kitapların içeriği ise hedef dili öğretmek için en büyük sorumluluğu üstlenmektedir. Sözü edilen içeriğin kültürel ögeleri içermesi farklı insanlara empati ve farklı kültürlere bakış açısını genişletirken, dört temel beceri üzerine olan etkinlikler ise dil yetkinliğini arttırmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında kültür yetisi, kazanılan dili kullanma yetisinden ayrı düşünülmemektedir. Kitaplar da rastladığımız kültür ve dil arasında oluşan bu ayrılmaz ilişki yabancı dil öğretimine yansımanın yanı sıra, hayatlarımızın bir parçası olarak da karşımıza çıkmaktadır.

2. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki okullarda ders kitabı olarak okutulan *Wie bitte? A1.1* kitabında yer alan kültürlerarasılık kavramı ve ünitelerde bu kavramın nasıl ele alındığıdır.

2.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, insanların sosyal dünyayı nasıl algıladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve ürettiğini irdeleyen nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri kapsayan bir kavramdır. (Sandelowski, 2004:893). Kırışoğlu (2009) nitel araştırma yöntemimin birçok araştırmacılar tarafından çeşitli ortamlarda uygulanabilir olduğunu dile getirmektedir. Bu çalışmada doküman inceleme modeli kullanılarak, *Wie bitte? A1.1*. ders kitabı kültürlerarasılık bağlamında incelenmiş ve açıklanmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve sınırlılıkları

Bu çalışmanın evrenini lise 9. ve 10. sınıflarda MEB tarafından kullanılan Almanca ders kitabı *Wie bitte? A1.1*. oluşturmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi Programına göre Almanca dil öğretimi seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1, C2'dir. Bu çalışmanın sınırlılığı A1 seviyesidir.

2.3. Veri toplama süreci

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. ''Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır." (Creswell, 2002). Buna göre Almanca ders kitaplarında kültürlerarasılık bağlamında inceleme konusu hakkında alan yazın taraması yapılmış ve elde edilen bulgular bu çalışma kapsamında uyarlanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda toplanan veriler iki şekilde analiz edilebilir. Bunlar betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki adettir. Bu araştırmada ise betimsel analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Genel olarak benzer kavramlar, temalar ve veriler bir araya getirilerek; okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanarak sunulmuştur.

2.5. Almanca ders kitaplarındaki kültürlerarasılık bağlamı

Kültür bir toplumu oluşturan unsurların başında gelmektedir. Bir milletin kültürü öğrenilmek istenirse, o ülkenin diline de hâkim olmak gerekmektedir. Dil, kültürü yansıtan en önemli araçtır. '' Kültür, insanlar arasında iletişimi sağlar, iletişim de kültür alışverişini ve kültürler arasında etkileşimi gerçekleştirir. Farklı kültürel görüngülerin ortaya çıkmasının en önemli nedeni, farklı bölgelerdeki farklı yaşam biçimleridir" (Öz, J. 2010: 18). Bu bağlam göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılan ders kitaplarında da kültürlerarasılık bağlamındaki ögelere rastlanması kaçınılmazdır. Böylece öğrenci yeni dil öğrenmenin yanı sıra o dile ait milletlerin kendine özgü tutum ve davranışlarını da öğrenmiş olarak iki ülke arasındaki insani ilişkileri güçlendirmiş olacaktır.

2.6. Araştırma için belirlenen kriterler

Bu çalışmada Türkiye'deki devlet okullarında okutulan *Wie bitte? A1.1*. kitabındaki ögeler

kültürlerarasılık açısından incelenecektir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacak ve *Wie bitte? A1.1*. kitabının hedef ülkenin kültürel ögelerini nasıl yansıttığına odaklanılacaktır:

- Konular hangi kültüre aittir?

- Konularla ilgili kültürü yansıtan resim veya fotoğraflar var mıdır?

- Konuların anlatımında Almanca mı, Türkçe mi kullanılmıştır?

- Kullanılan dil öğrenci seviyesine uygun mudur?

- Konular ilgi çekici midir?

- Konular nasıl örneklendirilmiştir?

- Kitapta ülke bilgisi, hikâye, masal, şiir veya deyim, tekerleme, atasözü gibi kültürel ögelere yer verilmiş midir?

Bu kriterlere göre *Wie bitte? A1.1* kitabında veriler hedef ülkenin ülke bilgisini ne derecede doğru yansıttığı incelenmiştir.

3. Kültürlerarasılık açısından "*Wie bitte? A1.1"* adlı ders kitabının analizi

Türkiye'deki lise öğrencilerine Almancayı daha iyi geliştirmek adına A1.1 seviyesinde olan kitap Döndü Öztürk, Fadime İncebel, Fatma Balkan, Tülay Yıldırım ve Yasemin Canoğlu tarafından yazılmıştır. Yazarların tamamı Türk'tür. Kitap 110 sayfa ve toplam 8 üniteden oluşmaktadır. Milli Eğitime bağlı okullarda okutulmaktadır.

Bu çerçevede kitapta yer alan ülke bilgisi konularını somut örneklerle ele alınacaktır.



Görsel 1: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.8

Ders kitabının ilk sayfasında (birinci üniteye geçmeden) Almanya'ya ait bir haritaya yer verilmiştir. Bu harita örneği Almanya'ya ait olan eyaletleri eşleştirme etkinliği kapsamında yapılandırılarak, hedef ülke hakkında öğrencilere bilgi vermektedir. Böylece yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık kavramı kitapta yer almıştır.



Görsel 2: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.9

Haritalardan sonra devam eden etkinlik kapsamında ise hedef ülkeye yani Almanya'nın kültürüne ait bazı kavramlar yer almaktadır. Almanya'yı tanıtacak görsellerin eşleştirme etkinliğinden yola çıkılarak gösterilen bir tablo verilmiştir. Bu tablo içeriğine bakıldığında ise Almanların ünlü yazarı Goethe, Bremen mızıkacıları, Alman kurdu, Rhein nehrinin Almanya'dan geçtiği, Paskalya bayramı gibi kavramların Alman kültürünü yansıtan ögeler olduğunu ve kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde, Alman kültürünü yansıttığı görülmektedir.

Kültürlerarası bağlamı göz önünde bulundurulduğunda bu ve buna benzer bilgilerin aktarılmasının başarılı olduğu yorumuna ulaşılmaktadır.

Ünite 1: Merhaba!



Görsel 3: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.12

Bir başka öğrenme aktivitesinde hedef, tanışma becerisi edinilmesidir. Bu etkinlik kapsamında seçilen görseller gerçeğe yakın ve Alman kültürünü yansıtan niteliktedir. Resimleri kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde konuyla ilgili resim veya fotoğraf kullanılmış, dil seviyesi öğrencilerin seviyesine uygun ve konu hedef dilde anlatılmış yorumlarına ulaşılmaktadır.



Görsel 4: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.13

Başka bir etkinlikte ise iki kişinin karşılıklı tanışma diyaloglarına yer verilmiştir. İlk fark edilen ayrıntı ise Türk ve Alman isimlerinin kullanılmış olmasıdır. Bir Alman ve bir Türkün tanışma içerikli konuşması kültürlerarasılık bağlamında oldukça başarılı yansıtılmıştır.



Görsel 5: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.13

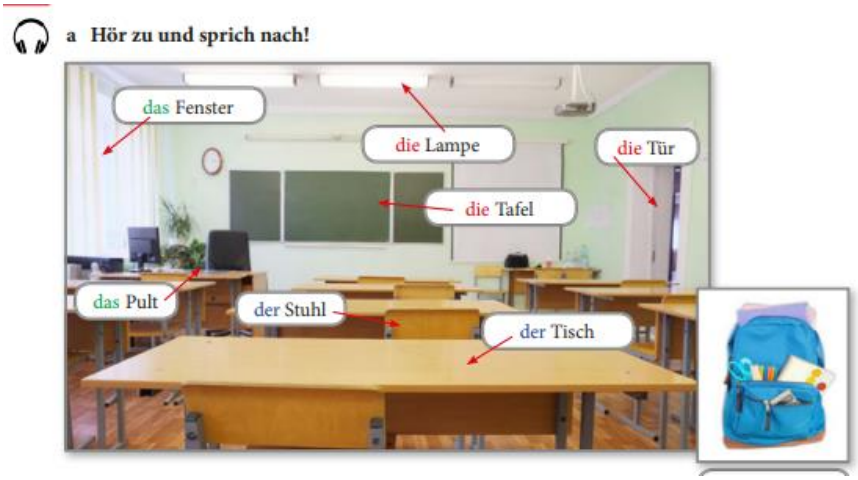
Devam eden etkinlikte iki Alman birbirlerine nasıl olduklarına dair sorular sormaktadır. Görselde göze çarpan ilk ayrıntı ise bu kişilerin birinin yaşça ileride, diğerinin ise genç bir kişi olduğu görülmektedir. Bu görselde yaşça ileri olan kişilere tutum ve davranış açısından yaklaşımlarının nasıl olduğunu kültürlerarasılık kapsamında oldukça olumlu olduğu yorumuna ulaşılmaktadır.

Ünite 2: Benim Lisem



Ünite 2' de yer alan görsel özgün ve gerçek bir fotoğraftan alıntıdır. Aynı zamanda görselde Alman kültürünün eğitim sistemi hakkında ipucu nitelikte bazı ayrıntılar mevcuttur. Bu ayrıntılardan yola çıkarak Alman kültürüne ait eğitim sisteminde öğrenciler oldukça mutlu ve istekli olduğu sonucuna

ulaşılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin istediği dersleri seçme hakkı olduğu yorumunda bulunulabilir.



Görsel 6: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.22

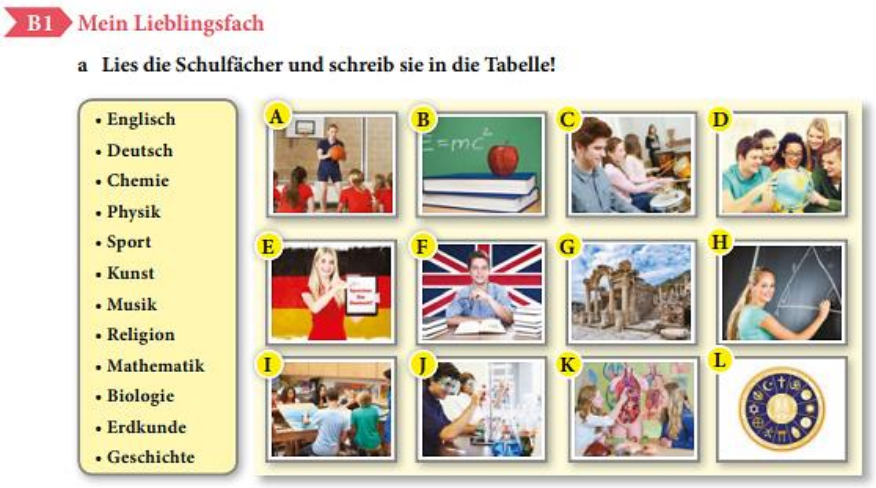
Bu etkinlikteki görselden yola çıkılarak Alman eğitim sisteminde; sınıflarda kullanılan eşyalar görülmektedir. Bu kapsamda teknolojik alet kullanımının Türk kültüründen farklı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alman eğitim sistemindeki, sınıf eşyaları kapsamında kullanılan yeşil tahta, Türk kültüründe daha çeşitli olarak, kara tahta, beyaz tahta ve akıllı tahta olarak birden fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda sınıfta kullanılan eşyaların hijyen açısından oldukça temiz olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde Alman eğitim sistemini yansıtan bir görsele yer verilerek, Alman kültürü başarılı bir şekilde aktarılmıştır.



Görsel 7: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.23

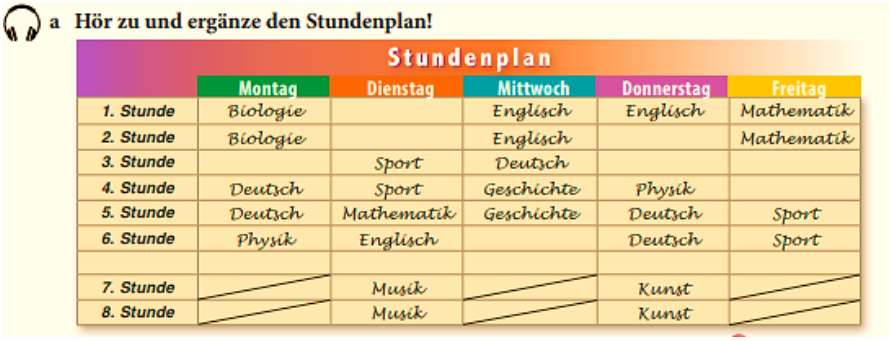
Bu görsel kapsamında da Alman kültüründeki eğitim sisteminin öğrencilere okullarda serbest kıyafet uygulaması kullanıldığı yorumunda bulunulabilir. Aynı sistem Türk kültüründe de mevcuttur. Aynı zamanda dersi veren öğretmenin yaşının oldukça genç olduğunu ve bu kapsamda Alman kültüründe işe girme durumlarının genç insanlar açısından avantajlı olması gibi sonuçlar çıkarılabilir.



Görsel 8: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.24

En sevdiğim ders etkinliği kapsamında ise Alman kültürüne ait okullarında okutulan derslere örnekler verilmiştir. Bunun yanı sıra verilen görsellerde ise bu derslere ait ifadelerin eşleştirilmesi açısından bir etkinliğe yer verilmiştir. Kullanılan görseller oldukça özgün ve gerçek hayat ile ilişkilidir.

Bu görselden yola çıkılarak Türk ve Alman kültüründeki eğitim sisteminde okutulan derslerin karşılaştırılması sonucu kültürlerarasılık bağlamında başarılı bir aktarım olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

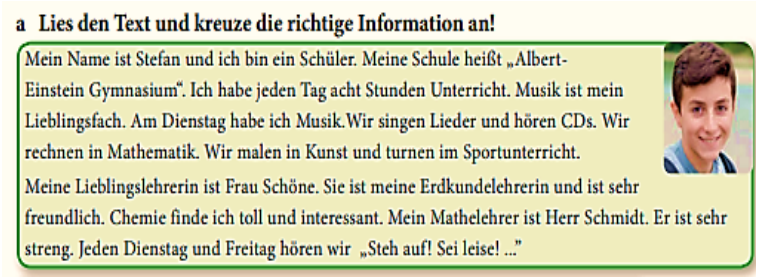


Stundenplan

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Biologie		Englisch	Englisch	Mathematik
2. Stunde	Biologie		Englisch		Mathematik
3. Stunde		Sport	Deutsch		
4. Stunde	Deutsch	Sport	Geschichte	Physik	
5. Stunde	Deutsch	Mathematik	Geschichte	Deutsch	Sport
6. Stunde	Physik	Englisch		Deutsch	Sport
7. Stunde		Musik		Kunst	
8. Stunde		Musik		Kunst	

Görsel 9: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.25

Verilen bu etkinlikte ise dinleme becerisi ön plana çıkarılarak verilen ders programı doldurulmak istenmektedir. Bu etkinlik kapsamında Almanya'da bir okula giden öğrencinin haftada toplam kaç saat dersi olduğunu, hangi dersleri kaç saat aldığına dair bilgiler verilmiştir. Böylece öğrenciler Alman kültüründeki eğitim sistemini bir kez daha görerek kendi kültürleriyle karşılaştırma fırsatı bulabilirler.



Görsel 10: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.25

Okuma etkinliği kapsamında verilen Stefan adlı öğrencinin okulu ve dersleri hakkında verilen bilgiler doğrultusunda, ders saatleri, hangi derste ne tür etkinlikler yapıldığı, öğretmenlerin karakteristik özellikleri ve hangi derslerin öğrenciler için ilginç ve çekici olduğu hakkında bilgilere ulaşılmaktadır. Böylece Alman öğrencilerin okula, öğretmenlere ve derslere karşı tutumları dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda kültürlerarasılık bağlamında bakıldığında kullanılan dilin öğrencinin seviyesine uygun olduğu saptanmıştır.



Görsel 11:*Wie bitte? A1.1* kitabı, s.26

Başka bir etkinlikte ise öğrencilerin katılmış olduğu kulüplere yer verilmektedir. Tiyatro, yüzme, şarkı söyleme, dans, boyama gibi aktivitelere yer verilmiştir. Bu kapsamda Alman öğrencilerin sportif ve sosyal faaliyetlerde aktif olduğu, kültürlerarasılık bağlamında bu tarz aktivitelere önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Ünite 3: Aile



Wie bitte kitabında yer alan 3. Ünite kapsamında yer alan konu içeriği aile yapısı hakkında olup verilen görsel içeriğinde de mutlu bir aile tablosuna rastlanmaktadır. Bu görselden yola çıkılarak Alman aile yapısı hakkında yorumda bulunulabilir. Verilen görsel Alman bireylerin fiziki yapısı ve dış görünüşü hakkında da ipuçları vermektedir. Bu kapsamdan yola çıkılarak kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde, aile yapısı ve Alman kökenli bireylerin dış görünüşü hakkında bilgi edinilebilir.



Görsel 12:*Wie bitte? A1.1* kitabı, s.32

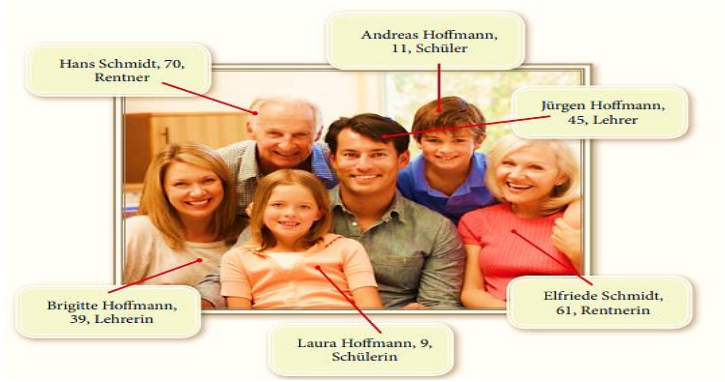
Başka bir etkinlikte ise Markus ve Fabian adlı iki kişinin aile üyelerini tanıttığına yönelik bir boşluk doldurma aktivitesi görülmektedir. Bu ekinlik kapsamında aile üyelerinin meslekleri, kardeş sayısı, görünüşleri hakkında bilgiler edinmekteyiz. Aynı zamanda seçilen görselin Alman aile yapısına uygun olması da gözden kaçırılmaması gereken bir husustur. Bu çerçevede kültürlerarasılık kavramının başarılı bir şekilde öğrenciye yansıtıldığı saptanmıştır.



Görsel 13: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.33

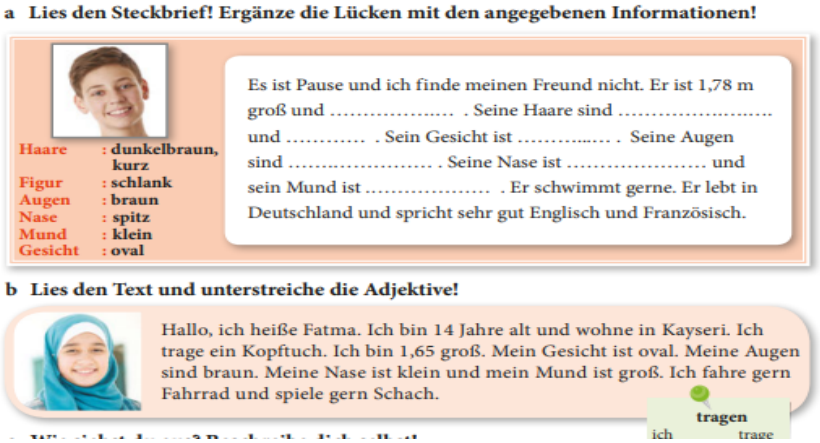
Devam eden bir diğer etkinlikte ise Türk aile yapısından bahsedilmektedir. İkiz kardeşlerin ailesinin tanıtıldığı etkinlikte, Türk kültüründe geniş aile yapısı olduğu ve akrabalık ilişkilerinin de güçlü olduğu görülmektedir. Bunun sebebini de ikiz kardeşlerinin büyükanne, büyükbaba, amca adı altında diğer aile üyelerini de tanıtmasından kaynaklı olduğu sonucuna varılabilir.

Bu etkinlikler kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde, kitapta Alman ve Türk aile yapısı hakkında aktivitelere yer verilmiş olması öğrencilere iki kültürü de karşılaştırma fırsatı sunduğu saptanmıştır. Kültürlerarasılık kavramı başarılı bir şekilde yansıtılmıştır.



Görsel 14: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.34

Seçilen bir diğer görselde ise 6 kişilik bir aile yapısı gösteren bir fotoğraf verilmiştir. Verilen görseldeki kişilerin yaşları ve mesleklerinin ne olduğuna ulaşılabilir. Bu bilgiler kapsamında Alman aile yapısı hakkında varsayımlarda bulunulabilir.



Görsel 15: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.37

Bu etkinlikte de iki kişinin kendilerini tanıtma yazısına yer verilmiştir. İlk bakışta bu kişilerinin birinin Alman kökenli diğerinin ise Türk kökenli olduğu göze çarpmaktadır. Göze çarpan bir diğer husus ise fiziksel yapılarına, saç rengine, ağız ve burun yapılarına ve Türklere ait başörtüsü takma kültürüne yer vermiş olmalarıdır. Dolayısıyla kültürlerarasılık ögelerine yer verilmiştir.

Ünite 4: Günlük Yaşam

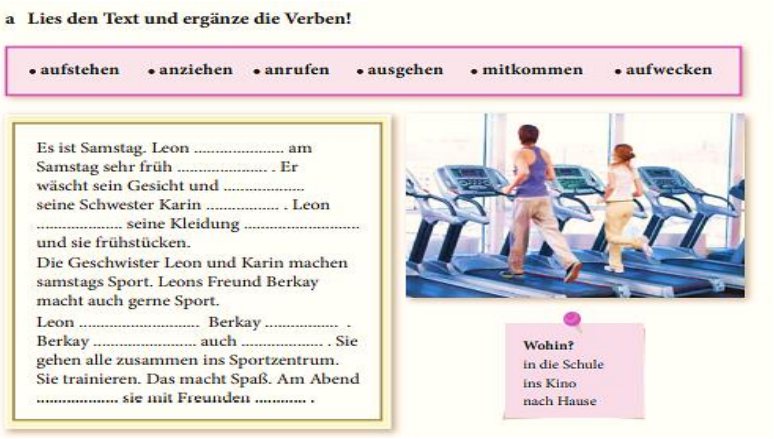


Ünite 4'te yer alan günlük yaşam başlığı altında verilen görsel Alman bir ailenin ev hayatını yansıttığı görülmüştür. Bu görsel özgün ve gerçek hayattan alınmış olması, öğrenciler için oldukça önemli ve akılda kalıcıdır. Bunun dışında Alman bir ailenin nasıl bir evde oturduğu ve mutfakta kullandığı araç ve gereçlerin neler olduğunu kendi kültürleriyle kıyaslama fırsatı bulabilecekleri bu görselde kültürlerarasılık bağlamın da başarılı bir aktarım söz konusu olduğu görülmektedir.



Görsel 16: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.42

4. ünite de yer alan ilk etkinlik gün içerisinde hangi aktiviteler içinde bulunulduğuna yönelik saat şeklinde bir öğrenme aktivitesidir. Gün içinde yapılan aktiviteler dinleme becerisi kapsamında ve görseller eşliğinde öğrencilere sunulmaktadır. Bu etkinlik kapsamında Alman bir kişinin gün içinde neler yaptığını öğrenme fırsatı bularak, kendi kültürleriyle karşılaştırma fırsatı bulabileceklerdir.


a Lies den Text und ergänze die Verben!

• aufstehen • anziehen • anrufen • ausgehen • mitkommen • aufwecken

Es ist Samstag. Leon ..... am Samstag sehr früh ..... . Er wäscht sein Gesicht und ..... seine Schwester Karin ..... . Leon ..... seine Kleidung ..... und sie frühstücken.
Die Geschwister Leon und Karin machen samstags Sport. Leons Freund Berkay macht auch gerne Sport.
Leon ..... Berkay ..... .
Berkay ..... auch ..... . Sie gehen alle zusammen ins Sportzentrum. Sie trainieren. Das macht Spaß. Am Abend ..... sie mit Freunden ..... .

Wohin?
in die Schule
ins Kino
nach Hause

Görsel 17: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.43

Verilen bu öğrenme aktivitesinde Leon adlı Alman bir kişinin Pazar günü ne tür etkinlikler yaptığını boşluk doldurma şeklinde öğrencilere sunulmaktadır. Aynı zamanda bir Alman ile bir Türkün arkadaşlığından da bahsedilmektedir. Bu etkinlik kapsamında Almanca öğrenen öğrenciler, kendi kültürleri ile Alman kültürüne ait ögeleri saptayıp karşılaştırma yapabilirler. Bu bağlamda incelendiğinde kültürlerarasılık kavramlarına yer verilmiştir.


a Lies den Dialog!

Kellner : Was möchten Sie bestellen?
Selda : Ich möchte einen Kräutertee mit Zitrone.
Kellner : Kräutertee haben wir leider nicht.
Selda : Okay, dann nehme ich einen Cappuccino.
Kellner : Und Sie?
Simon : Ich möchte bitte eine Cola. Haben Sie auch Kuchen?
Kellner : Ja, wir haben Apfelkuchen und Käsekuchen.
Simon : Gut, dann nehme ich ein Stück Käsekuchen.
Leon : Und ich möchte einen Toast essen.
Kellner : Leider haben wir hier nur Getränke und Kuchen.
Leon : Dann möchte ich einen Apfelkuchen und einen Kamillentee.
Kellner : Haben Sie sonst noch einen Wunsch?
Leon : Nein, danke!
Kellner : Guten Appetit!

möchten

ich	möchte	wir möchten
du	möchtest	ihr möchtet
er/sie/es	möchte	sie/Sie möchten

\+ **mit** Zitrone / **ohne** Zitrone
\+ **mit** Zucker / **ohne** Zucker

Görsel 18: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.46

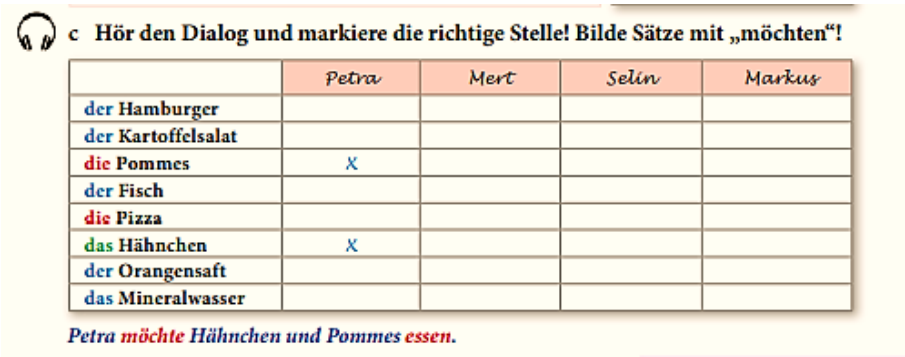
Bu etkinlikte yer alan diyalog Almanların kafede arkadaş buluşmalarında nasıl bir tutum ve davranış sergilediklerini göstermektedir. Garsona karşı tutumları ve yiyecek, içecek kültürleri hakkında da ipucu veren bu etkinlikte Almanların yemek kültürü tanıtılmaktadır. Bitki çayına önem verdikleri görülmektedir. Bu etkinlik kapsamında öğrenciler Almanların beslenme şekilleri ile kendi beslenme şekilleri arasındaki fark ve benzerliklerini görebileceği nitelikte olmasından dolayı kültürlerarasılık özelliği vardır.



Görsel 19: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.47

Bu etkinlikte ise menü başlığı altında bazı yemek isimlerine yer verilmiştir. Yemek isimlerinin Türk kültüründe de yer aldığı gözden kaçırılmaması gereken bir husustur. Öğrenciler için bu durum hedef ülkeye gittiğinde yabancılık çekmeyeceği yönündedir. Aynı zamanda Almanların yemek kültürünü de öğrenme fırsatı bulacaklardır.

Kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde ise Alman kültürüne ait farklı yemek isimlerine ait bilgilere de yer verilmiş olsaydı öğrenciler açısından iki kültür arasındaki yemek kültürü farklılığını da görmüş olmaları durumu daha başarılı bir aktarımı sağlardı.


c Hör den Dialog und markiere die richtige Stelle! Bilde Sätze mit „möchten"!

	Petra	Mert	Selin	Markus
der Hamburger				
der Kartoffelsalat				
die Pommes	X			
der Fisch				
die Pizza				
das Hähnchen	X			
der Orangensaft				
das Mineralwasser				

Petra möchte Hähnchen und Pommes essen.

Görsel 20: *Wie bitte? A1.1* kitabı, s.47

Dinleme etkinliği kapsamında verilen bu öğrenme aktivitesinde ise, yer alan yemek isimlerinin fast food benzeri ürünler olduğu göze çarpmaktadır. Bu etkinlik bağlamında Alman kültürünün beslenme alışkanlıklarına ait bir diğer çıkarım ise, sağlıksız gıdalara olan isteklilik olduğudur. Türk kültüründe genelde ev yemekleri adı altında beslenme alışkanlıkları olduğu göz önünde bulundurulursa, Almanlarda bu kültüre pek rastlanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4. Bulgular ve yorumlar

Wie bitte? A1.1 adlı ders kitabının iyi ve geliştirilmesi gereken özellikleri

Bu bölümde liselerde okutulan *Wie bitte? A1.1* adlı ders kitabı kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde, kitapta bu konuda ne tür bilgilerin yer aldığı ve Alman kültürünü ne derece yansıttığı hakkında kitabın iyi ve geliştirilmesi gereken özelliklerine yer verilecektir.

Bu araştırma için belirlenen kriterler temel alınarak olumlu ve olumsuz özellikler belirtilmiştir.

İyi yönler

- Otantik ve özgün fotoğraflara yer verilmiştir ve konu ile ilgilidir.

- Kitapta yer alan metinler günlük hayattan alınmış ve ilgi çekicidir.

- Kitapta şehir ve ülke haritaları yer almaktadır.

- Hem Türk hem Alman kültüründen konular vardır.

- Dil seviyesi anlaşılır ve öğrencilere uygundur.

- Konular hedef dilde aktarılmaktadır.

Geliştirilmesi gereken yönler

- Konular yeterince dikkat çekici değildir.

- Kitap ülke bilgisi, hikâye, masal, şiir veya deyim, tekerleme, atasözü gibi kültürel ögelere yer verme açısından yeterli değildir.

- Kitap, kültürlerarasılık konuları bakımından eksiktir.

- *Wie bitte? A1.1* ders kitabında kültür kavramlarından çok, dil öğretimi yönünde bilgiler yer almaktadır.

- Alman kültürüne ait bilgiler oldukça azdır.

- Özgün kültür bilgilere yer verilmediği için, kültürlerarasılık kavramlarına yorumlama ya da çıkarım yapma gibi yollarla ulaşılabilmektedir.

5. Sonuç, tartışma ve öneriler

Kültür bir toplumun maddi ve manevi değerlerini oluşturan, kendine özgü unsurları bünyesinde barındıran ve sonraki kuşaklara yol gösteren değerler bütünü olduğu için, dil öğretiminde göz ardı edilmesi düşünülemez. Dil aracılığı ile aktarımı sağlanan kültürel ögelerin kültürlerarasılık kavramıyla öğretilmesi göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. Çünkü dil öğretimi kültürün önemli bir taşıyıcısıdır.

Her geçen gün değişen dünya şartları ile kültür ve kültür aktarımı git gide önem kazanarak, karşılanması gereken bir gereksinim haline gelmiştir. Dil öğretimi bu gereksinimi karşılamada büyük rol oynamaktadır. Öyle ki yabancı bir dili öğrenmek o dili konuşan ülkenin de kültürünü öğrenmek demektir. Yabancı dil öğretimi sadece o ülkenin konuştuğu dili öğrenme fırsatı sunmaz, aynı zamanda o ülkeye ait kültürü de yansıtır. Yabancı dil öğrenimindeki amaç, dilsel yetkinliği kazanmaktır. Bu dilsel yetkinliğine ulaşmak için kültürel ögeler göz ardı edilmemelidir.

Kültürlerarasılık ögelerine yer verilerek sunulan eğitim, dil yetkinliğine başarılı ve kalıcı bir şekilde ulaşılmasında önemli bir adımdır. Söz konusu eğitimin başrolünü yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılan kitaplar oluşturmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılan ders kitaplarında kültürlerarasılık kavramı ile karşılaşılmaktadır. Kültürlerarasılık bağlamında karşılaşılan

bu durumlar iki farklı kültürü karşılaştırma ve empati yolu ile bu kültürleri anlama ve onlara saygı duyma olanağı sağlar. Kültür karşılaştırması, etkileşime girilen farklı ülkelerdeki kişilerin sık sık karşılaştığı bir durumdur. Evrensel bir özelliği olan kültürlerarasılık konularının aktarımı ve değişken olmayan yapısı ile anlaşılma, konuşma ve anlama üzerine kurulu olan diyaloglarda kişiler, yaşadıkları toplumun kültürüne özgü değerleri de birbirine aktarmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki ana unsur dilsel birimlerin yanı sıra, kültür öğretimi de olmalıdır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Almancanın ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel ögelerin aktarımından bahsetmek mümkündür. Dilsel birimlerin kültürden ayrıştırılarak verilmesinin mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma, *Wie bitte? A1.1* adlı ders kitabının kültürel ögeleri nasıl ve ne ölçüde yansıttığına odaklanmaktadır.

Wie bitte? A1.1 kitabı kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde, kitabın ilk dört ünitesinde tanışma, kendini tanıtma, ülke ve dil, okul eşyaları, dersler, haftalık ders planı, ders dışı aktiviteler, aile yapısı, günlük yaşam, yiyecek gibi konular yer almaktadır. Yer verilen konular, hem Türk hem de Alman kültüründen izler taşımaktadır. İlk ünitede iki kültürün izleri tanışma başlığı altında ikili diyaloglarla hem görsel hem de yazılı bir etkinlikle verilmektedir. Bu etkinlik kapsamında yer alan kültürlerarasılık ögelerinin, öğrencilere aktarımında oldukça başarılı olduğu söylenilebilir. İkinci ünitede ''Benim Lisem'' başlığı altında kültürlerarasılık ögelerinin aktarımında kullanılan görsellerin konu ve günlük yaşam ile alakalı olduğu görülmektedir. Başarılı bir kültür aktarımı olarak görülse de, seçilen bilgiler iki kültüre de hitap eden ortak ögelerdir. Bu bağlamda iki kültüre özgü kavramların seçilmesi kültür karşılaştırması açısından olumlu ve istendik bir durumdur. Aile yapısı konusunda yer alan diğer ünite de ise seçilen resimlerin günlük hayatla ilişkili olması kültürlerarasılık ögelerini başarılı bir şekilde yansıtmaktadır. Yer alan bilgiler ışığında yorumlama yolu ile ulaşılabilen bazı kültür bilgilerinin mevcut olması, kültür aktarımı konusunda yetersiz olduğu sonucunu doğurmaktadır. Diğer bir etkinlikte yer alan günlük yaşam şartları, bunların kitapta işleniş tarzı ve yer verilen ögeler ile kültür aktarımını sağlamaktadır.

Kitapta yer alan kültürlerarasılık tanıtımında kullanılan resimler gerçeğe yakın ve özgündür. Kullanılan dil seviyesi anlaşılır ve öğrenciler için uygundur. Konuların hedef dilde verilmesi de dil öğretiminde etkili ve öğrenciler için dikkat çekici düzeydedir. Ancak kitap Alman kültürüne ait ögeleri yansıtmakta yetersizdir. Her ne kadar konular iki farklı ülkenin kültürüne hitap edecek düzeyde olsa da, kültür aktarımı açısından yeterli düzeyde değildir. Kitap kültürel ögeleri daha çok görsel araçlarla yansıtmaktadır, ancak bu görsel araçlar deyimler, atasözleri gibi dilsel birimlerle desteklenmemektedir. Bu açılardan kitabın yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle, kitapta ülke bilgisi, şiir, tekerlemeler, deyimler, atasözleri, ülkelere özgü yiyecek ve içecekler, ülkelere özgü masal ve hikâyeler gibi konulara değinilmemiş olması, kültür aktarımı konusunda eksiklik olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu tespitler sonucunda, kitabın öğrenci için hedef ülkenin kültürünü yansıtmada yetersiz olduğu ve bahsedilen kültürel ögelerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak, kitapta kültürlerarasılık ögelerine daha fazla yer verilmesi ve öğrencilere hedef dil ile ana dillerinin kültürlerini karşılaştırabilecekleri fırsatlar sunulması önerilmektedir. Bu kapsamda karşılaştırmalı olarak yemekler, ders isimleri, deyimler, atasözleri, masallar gibi kültür aktarımının belirli özelliklerini bünyesinde barındıran konulara yer verilebilir. Kitabın bu eksikliğini tamamlaması gerekmektedir. Aynı zamanda verilen etkinlikler bağlamında kültürlerarasılık kavramlarına ait bilgiler özgün değildir. Kültürlerarasılık bağlamında incelendiğinde kitapta net ve özgün bilgilere yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Alpar, M. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi*. Journal of Language and Linguistic Studies, *9*(1), 95-106.

Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Çakır, İ. (2011). *Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü*. Milli Eğitim Dergisi, 41(190), 248-255.

Güzel, T. (2019). *"Deutsch Macht Spaß" Yabancı Dil Olarak Almanca Kitaplarının "Kültürlerarası Yaklaşım" Kapsamında Incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Kırışoğlu, O.T. (2009). *Sanat, Kültür, Yaratıcılık*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kızılarslan, İ. (2010). *Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasilik*. Milli Eğitim Dergisi, *40*(185), 81-89.

Koçak, M. (2012). *Eine Untersuchung Des Lehrwerkes" Passwort Deutsch 1" Im Rahmen Des Interkulturellen Ansatzes*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (4).

Maden, S. S., & Efe, M. (2020). *"Jugendjounal 1-2-3 A1. 1 ve A1. 2 Düzeyi Almanca Ders Kıtapları"ndaki Kültürel Ögeler*. 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 95.

Maden, S. S., Kula, Tuğba & Çalışkan, C. (2017). *"Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabı"nın Kültür Bilgisi ve Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 5(2), 121-143

Ökten, C.E. & Kavanoz, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı*. Turkish Studies, 9 (3), 845-862.

Özdemir, A.Y. (2014). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında İmge Çözümlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Öztürk vd;(2021).*Wie Bitte*. Ankara: MEB Yayınları.

Öz, J. (2010). *Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Sandelowski, M. (2004). *Qualitative Research*. The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods.

Şanlı, Z. (2021). *İlk Ve Ortaöğretim Düzeyi İthal Ve Yerel Almanca Ders Kitaplarının Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi,Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Programı, Samsun.

Tapan, N. (1995). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım*. Studien zur deutschen Sprache und Literatur, (9), 149-168.

Zeuner, U. (1997). *Landeskunde und Interkulturelles Lernen in den Verschiedenen Ausbildungsbereichen" Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden*. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.

.

64. Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı

Meryem Melike GÜNGENCİ[1]

APA: Güngenci, M. M. (2022). Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1080-1089. DOI: 10.29000/rumelide.1222227.

Öz

Yabancı dil eğitimi her yaştan ve her düzeyden bireyin alması gereken temel eğitim alanlarından biri haline gelmiştir. Ülkemizde özellikle okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimi oldukça artmıştır. Bu dönemde yabancı dil öğrenen çocukların gelecekteki eğitim hayatlarında akranlarına göre daha başarılı olduğu, problem çözme yetilerinin geliştiği, öğrenmeye aktif katılım sağladığı, kişisel gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda yabancı dil öğretiminde birçok model ve yaklaşımın benimsediği, farklı yöntem ve tekniğin kullanıldığı görülmüştür. Kuantum öğrenme modeli eğitim ve öğretim alanında kullanılan modellerden biridir. Yapılan araştırmalara göre bu öğrenme modelinin yöntem ve tekniklerinin her yaştan öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve sınıf ortamını öğrenmeye uygun hale getirdiği görülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve veriler doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Doküman analizi için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun hazırladığı özel eğitim kurumları okul öncesi Arapça öğretim programı incelenmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun özel eğitim kurumları okul öncesi eğitime yönelik hazırladığı Arapça öğretim programı dikkate alınarak kuantum öğrenme modeline dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. 8 temalı öğretim programının 4 temasına yönelik örnek etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler iki kuantum öğrenme modeli uzmanı ve bir Arap dili eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimlere göre öğretim programındaki temalara yönelik hazırlanan etkinliklere son hali verilmiştir. Bu çalışmada amaç; etkinlik önerileri sunarak bu sayede okul öncesi eğitimi alan çocukların yabancı dil olarak Arapça öğrenme süreçlerine katkı sağlamak ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmaktır.

Anahtar kelimeler: Arapça, kuantum öğrenme modeli, etkinlik tasarımı, çocuklara yabancı dil öğretimi

The use of Quantum Learning Model in teaching Arabic as a foreign language in preschool education

Abstract

Foreign language education has become one of the basic education areas that individuals of all ages and levels should take. In our country, foreign language learning has increased considerably, especially in the preschool period. It has been observed that children who learn a foreign language in this period, are more successful in their future education life than their peers, their problem-solving skills are developed, and they actively participate in learning and contribute to their personal development. In this regard, it has been observed that many models and approaches are adopted and

1 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), melikegungenci@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1885-0551 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222227]

different methods and techniques are used in foreign language teaching. Quantum learning model is one of the models used in the field of education and training. According to the researches, it has been seen that this learning model methods and techniques increase the motivation of students of all ages and make the classroom environment suitable for learning. In this study, qualitative research methods were used and data were collected by document analysis technique. The preschool Arabic teaching program of private education institutions prepared by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline was examined. In the light of the findings obtained as a result of the data analysis, activities based on the quantum learning model were designed, taking into account the Arabic curriculum prepared by the Ministry of National Education Board of Education for private education institutions preschool education. Sample activities were prepared for only 4 themes of the 8-themes which take part in the curriculum. The activities prepared by considering the quantum learning model were presented to the opinion of two quantum learning model experts and an Arabic language education expert. According to the feedback, the activities prepared for the themes in the curriculum were put into final form. The aim of this study is to offer activity suggestions and contribute to the learning process of Arabic as a foreign language for children who receive preschool education and to increase their motivation for language learning.

Keywords: Arabic, quantum learning model, activity design, foreign language teaching to children.

1. Giriş

Yabancı dil eğitimi, her bireyin alması gereken temel eğitim alanlarından biri olmuştur. Son yıllarda ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğrenimi oldukça artmıştır. Araştırmalara göre çocukların okul öncesi dönemde anadilleri dışında ikinci bir dili kolaylıkla edinebildiklerini görülmektedir. Lambert (1972), çocuk mümkün olduğunca en erken yaşta yabancı dil eğitimine başlarsa gelecekteki eğitim hayatında da akranlarına kıyasla daha başarılı olabileceğini belirtmiştir. Yabancı dil öğrenmek bireye hem yeni bir kültürün kapısını açar hem de farklı insanlarla iletişim kurmayı sağlar. Aynı zamanda anadilde anlama yetisini de artırır. Çocuklar, maruz kaldıkları bilgileri özümseme konusunda daha güçlü bir yeteneğe sahiptir. Eğer çocuğu gelişimine ve psikolojisine uygun bir yabancı dil öğretim ortamı oluşturulabilirse çok daha kolay dil öğrenebilirler. Halliwell (1993), okul öncesi çağdaki çocukların yabancı bir dili öğrenebilecek kapasiteye sahip olduğunu ifade etmiştir. Fakat yabancı dili direkt öğretmek yerine oyun, şarkı, etkinlikler aracılığıyla dolaylı olarak öğretmek çocuk için daha uygun bir yöntem olabilir. Çünkü çocuk, gerçek hayatla oyun ve çeşitli aktiviteler aracılığıyla bağlantı kurar ve duygu, düşünce ve iletişimde beceri kazanmayı öğrenir. Yabancı dil öğrenme ortamı oyunlarla ve etkinliklerle beslenirse çocuklar kendilerini en iyi şekilde geliştirebilir. Bu nedenle ders uygulanan etkinliklerin daha çok oyun odaklı olması öğrenciyi motive edebilir. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirilmesi için taklit, diyalog, canlandırma, şarkılar, oyunlar vb. etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca sınıf içi grup çalışmaları dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Krashen (1973, s.68), çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşından başlayıp ergenlik dönemine kadar sürdüğünü ifade etmiştir. Beş yaşından önce yabancı dil öğrenen çocuklar, ana dillerini öğrenmek için kullandıkları beynin bir bölümünü, ikinci bir dil öğrenmek için de kullanırlar. Yetişkinler yabancı dil öğrenirken hata yapma kaygısı taşıdıkları için öğrenme süreçleri bazı zamanlarda sekteye uğrayabilir. Fakat çocuklar yabancı dil öğrenirken bu gibi kaygıları taşımadıkları için öğrenme süreçleri engellenmez. Çocukluk dönemi bir bireyin bir bilgi edinme yeterliliği açısından en verim olduğu dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde yabancı dil öğrenmenin önemini temellendirecek birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerin en başında çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlaması, düşünsel yetisini

güçlendirmesi, dinleme becerisini geliştirmesidir. Yabancı dil öğrenmenin en önemli yanlarından biri de çocuğun anadilde anlama becerisini geliştirmesidir. Ayrıca çocuğun insanlarla daha kolay iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır. İkinci yabancı dil bilen bir birey diğer kültür ve o kültürden insanlar hakkında kolayca bilgi edinebilir. Yapılan araştırmalarla, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin en iyi sonuçları verdiği, çocuğun ufkunun genişlemesine katkı sağladığı ve problem çözme yetisini kazandırdığını kanıtlanmıştır. Ayrıca Avrupa'da "Berlitz" dil öğretim programı çocuğa gelecekteki eğitim ve öğretim hayatından dil ile ilgili geniş bir vizyon kazandırır (Anşin, 2006, s.10). İster okul öncesi ister ilköğretim dönemi olsun, bir yabancı dili olabildiğince erken öğrenmek, kültürlerarası bir kimlik geliştirmenin, hedef dile ve kültürüne ve dilin ses sistemine karşı olumlu tutum geliştirmenin önünü açabilir.

Erken yaşta dil öğrenimi tek başına bir avantaj olmamakla birlikte, dil başarısını etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Buna örnek olarak motivasyon, özgüven, dil yapısı, eğitimin kalitesi ve öğrenme süresidir. Bu faktörler erken yaşta yabancı dil eğitimine başlamak kadar etkili olabilir (Brewster, Ellis & Girard, 2007). Motivasyon her yaş grubundan öğrencinin başarısını etkileyen bir unsurdur. Çünkü motivasyonu yüksek olan bir bireyin, öğrenmeye olan ilgisi daha fazladır. Dolayısıyla çocuklara herhangi bir beceri kazandırma ya da bilgi edindirme konusu açıldığında akla ilk olarak eğlenceli ve motivasyonu artırıcı yöntem ve teknikler gelmektedir. Ayrıca çocuklara yabancı dil öğretiminde özellikle okul öncesi dönemde hedef kitlenin yaş grubu dikkate alınarak okuma ve yazma becerilerini edinmemiş olması nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinin edinimine ve gelişimine yönelik yöntem ve tekniklerin benimsenmesi gerekmektedir.

Bu noktada kuantum öğrenme modeli gerek benimsediği ilkeler gerekse içerdiği yöntem ve tekniklerle bireyin yabancı dil dâhil olmak üzere birçok alanda öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır. Kuantum öğrenme modeli 1980'li yıllarda Bobbi De Porter tarafından geliştirilmiştir. Bu model Bulgaristan'da psikiyatri ve psikoterapi profesörü Dr. Georgi Lozanov tarafından geliştirilen hızlandırılmış öğrenme çalışmaları temel alınarak ortaya çıkarılmıştır. Kuantum öğrenme modeli her yaş için etkili olduğu kanıtlanmış bir öğrenme yöntemleri ve felsefeler bütünüdür (DePorter & Hernacki, 1992). Aynı zamanda en iyi eğitim uygulamalarını bir bütün haline getiren güçlü ve ilgi çekici bir öğrenme ve öğretim yöntemidir. Ayrıca eğitimin en iyi ve en canlandırıcı uygulamalarını alıp, bugün mevcut olan en başarılı uygulamaları yansıtacak şekilde birleştirmiştir (LeTelliar & Parks, 2007). Kuantum öğrenme, her yaş ve her düzeydeki birey için etkili olduğu ispat edilmiş öğrenme yöntemleri içermektedir. Bunlar (Deporter vd., 1999):

Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Öğrencide pozitif duyguların oluşması sağlanarak kaygıdan uzaklaştırılması ve öğrenme sürecinde karşılaşılacak engellerin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır.

Hızlandırılmış Öğrenme: Bireylerin daha hızlı ve eğlenerek öğrenmelerini amaçlamaktadır.

NLP (Neuro-Linguistic Programming) / (Sinir Dili Programlama): Öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Beyin Temelli Öğrenme: Beynin yapısına ve fonksiyonlarına uygun etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır.

Öğrenme Biçimleri: Her bireyin kendine özgü etkili bir öğrenme şekli olduğunu öne süren bir yöntemdir.

Çoklu Zekâ: Bireyin sahip olduğu zekâyı hangi alanlarda daha etkin bir şekilde kullanabildiğini sınıflandırarak gösteren zekâ türlerinden oluşmaktadır.

Duygusal Zekâ: Bireyin kendi ve başkasının duygularını tanımaya ve iç motivasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Kuantum Öğrenme modelinin temel amacı öğrencilere eğlenceli ve yüksek motivasyonlu bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Bu nedenle kuantum öğrenme; her bireyin öğrenebileceği, kendine özgü bir öğrenme tarzının olduğu ve eğitim aktif katılımla daha fazla verim alacağı düşünceleri üzerine geliştirilmiştir (Given & DePorter, 2015, s.20-22). Kuantum öğrenme modeli öğrencinin rahatlamasını ve motivasyonunu artırmayı hedeflediği için çocuklardan yetişkinlere kadar her yaş düzeyinde bireyin öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinde de eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayabilir ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da artırabilir. Özellikle okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların en önemli öğrenme araçları oyun ve etkinliklerdir.

Kuantum öğrenmede bireye bazı becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bunlar; not alma teknikleri, kuantum hafıza, kuantum okuma, kuantum yazma gibi akademik beceriler ve bireyin gelişimine uygun ortamlar hazırlamak için yaşam boyu öğrenme becerileridir (Deporter & Hernacki, 1992). Akademik beceriler hızlı ve etkili okuma ve yazma becerisi edinimi, hafıza geliştirme ise edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak ve zamanı geldiğinde bilginin yeniden kullanılabilmesini mümkün kılmaktır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ise, bireyin yaşamı boyunca öğrenmeye devam etmesi ve bu süreçte kendini geliştirebilmesi ilkesi üzerine kurulmuş olup mükemmelliğin sekiz anahtarı, yaratıcı problem çözme becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere üç şekilde sınıflandırılabilir.

Kuantum öğrenme modelinin kendine ait bir döngüsü bulunmaktadır. Bu döngü kuantum öğrenme ilkelerine bağlı, içerisinde kuantum öğrenme yöntemleri barındıran ve sonunda başarıyı hedefleyen birbiriyle bağlantılı altı aşamadan oluşmaktadır. İngilizcesi EEL Dr.C olarak bilinen Kuantum öğrenme döngüsünün aşamaları "enroll, experience, label, demonstrative, review, celebrate" olup adını bu aşamaların baş harflerinden almıştır (DePorter vd., 1999):

1. Yakalama (Enroll): Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak merak duygularının ortaya çıkarılması ve öğrenmeye yönelik isteklerinin artırılması prensibine dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin derse başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmek için bir soru sorabilir, ilginç bir söz söyleyebilir, öğrencilere oyunlar oynatabilir ya da video izletebilir.

2. İlişkilendirme (Experience): Öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgi arasında bağ kurmaları sağlanmalıdır. İlk olarak öğretilecek konu ile ilgili eski bilgilerin öğrencinin zihninde canlanmasıyla bağlantılar kurulur. Daha sonra ön bilgilere çağrışımlarda bulunan oyunlar, etkinlikler, zihin haritaları, grup çalışmaları kullanılır.

3. Etiketleme (Label): Konunun ya da bilginin günlük yaşamla olan ilişkisi üzerinde durulur. Bu aşamada öğrenciler edindikleri yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışır. Bu esnada posterler, sunumlar, grafikler, tablolar, kuantum not alma ve kuantum hafıza tekniklerinden yararlanılabilir.

4. Gösterme (Demonstrative): Öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri başka bilgilerle ya da durumlarla uyarlamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşamada; grup çalışmaları, canlandırma, videolar, posterler, oyunlar, şarkılar ve not alma kullanılabilir.

5. Tekrar Etme (Review): Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmeye çalışan, kısacası bilgilerin pekiştirildiği aşamadır. Öğretmen anlattığı konuyu farklı formlarda anlatarak öğrencinin zihninde bilgilerin pekişmesini sağlar. Çünkü aynı şeylerin tekrar edilmesi sinirsel bağları güçlendirerek bilgilerin öğrenenin zihninde kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ders esnasında öğrencilere uygulanan oyun, drama, gösteri etkinliklerin, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması, farklı duyulara hitap etmesi ve çoklu zekâ içerikli olmasına önem verilir.

6. Kutlama (Celebrate): Öğrencilerin başarılarının kutlandığı aşamadır. Öğrenciler açısından yeni bilgilerin kalıcı ve takip eden etkinliklere yönelik teşvik edici olması bakımından öğrencinin çabasının takdir edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerin keyifli vakit geçirmesini sağlayacak ve derste edinilen bilgilerin pekiştirilmesine fırsat verecek etkinlikler, yarışmalar yapılabilir.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış ve veriler doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Nitel araştırma, yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek 2005, 39). Doküman analizinde ise, yazılı belgeler içerik açısından ayrıntılı ve sistemli bir şekilde analiz edilir (Wach, 2013, s.1). Doküman analizi için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun hazırladığı özel eğitim kurumları okul öncesi Arapça öğretim programı incelenmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun özel eğitim kurumları okul öncesi eğitime yönelik hazırladığı Arapça öğretim programı dikkate alınarak kuantum öğrenme modeline dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Kuantum öğrenme modeline yönelik hazırlanan etkinlikler iki kuantum öğrenme modeli uzmanı ve bir Arap dili eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimlere göre öğretim programındaki temalara yönelik hazırlanan etkinliklere son hali verilmiştir.

3. Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan özel eğitim kurumları için okul öncesi Arapça öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik tasarlanan etkinlikler sunulmuştur. Hedef kitlenin dil öğrenme düzeyi ve yaşı temel alınarak tasarlanan etkinlikler daha önce sınıf için etkinliklerde de uygulanmıştır.

Kuantum öğrenme modelinin destekli etkinlikler

Özel eğitim kurumları okul öncesi eğitiminde Arapça öğretim programında belirlenen kazanımlara göre kuantum öğrenme modelinin aşamaları dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır.

Etkinlik 1.

Tema: Rakamlar **Araç-Gereç:** Video, rakam kartları, boyama kâğıdı, çalışma kâğıdı.	
Ders Öncesi Hazırlık	Ders öncesinde sınıf havalandırılır. Sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar "U" şeklinde düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir.

	Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak müzik ve şarkılar hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen, öğrencilere Arapça sayılarla ilgili bir video izletir ve öğrencilere videoda neler gördüklerini ve duyduklarını sorar.
İlişkilendirme	Öğretmen Arapça rakamları resim olarak öğrencilere gösterir. Öğrencilerin rakamları tanımasını sağlar. Rakamları teker teker seslendirir ve öğrencilerin de tekrar etmelerini ister. 
Etiketleme	Öğretmen öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtır. Bu çalışma kâğıtlarında nesneler ve rakamlar var. Her bir kutucuktaki nesne miktarıyla rakamları eşleştirmelerini ister.
Gösterme	Öğretmen nesneleri gösterir ve öğrenciler resimde kaç tane nesne olduğunu Arapça söylemelerini ister. Gördüğü rakam kadar nesneleri boyamalarını sağlar.
Tekrarlama	Çocukların her birine 1'den 10'a kadar olan kartlar dağıtılır. Öğrencilerin her birine bir rakam sorulur. Öğrenci kartların arasından o rakamı bulur ve kartı göstererek Arapçasını söyler.
Kutlama	Etkinlik sonunda dersin başında izletilen videodan geçen rakamlarla ilgili şarkı birlikte söylenerek alkış tutulur.

Etkinlik 2.

Tema: Renkler **Araç-Gereç:** Oyun kartları, boyama kâğıdı, boya.	
Ders Öncesi Hazırlık	Ders öncesinde sınıf havalandırılır. Sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar "U" şeklinde düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak müzik ve şarkılar hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen, öğrencilere Arapça renklerle ilgili bir video izletir ve öğrencilere videoda neler gördüklerini ve duyduklarını sorar.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere en sevdiği rengin hangisi olduğunu sorar. Öğrencilerin sevdiği renklerle ilgili bir nesne üzerinden örnek vermelerini ister.
Etiketleme	Öğretmen öğrencilere bir resim gösterir. Öğrencilere resimde neler gördüklerini sorar. Kısa bir tartışmadan sonra gördüğü nesnelerin renklerini Arapça olarak söylemelerini ister.

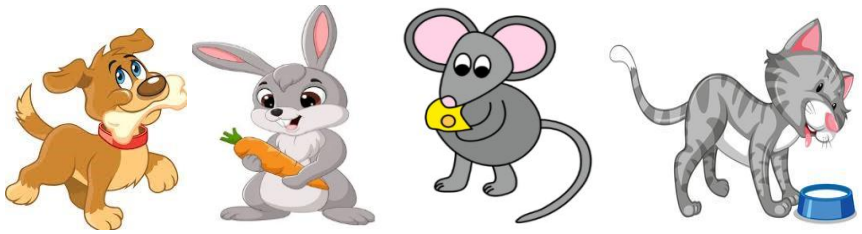
	
Gösterme	Çocukların her birine renkli bir nesnenin olduğu kartlar dağıtılır. Öğrencilere kartlarındaki nesne sorulur. Öğrenci kartındaki nesnenin içindeki renkleri Arapça söylemeye çalışır.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere boyama kâğıtları dağıtır. Öğrencilere öğretmenin söylediği renklerle sırasıyla boyama yaparlar.
Kutlama	Etkinlik sonunda her bir öğrencinin yaptığı boyama çalışması panoya asılır. Öğrenciler teker teker tebrik edilir.

Etkinlik 3.

Tema: Yiyecek ve İçecekler **Araç-Gereç:** Video, oyun kartları, boyama kâğıdı, boya.	
Ders Öncesi Hazırlık	Ders öncesinde sınıf havalandırılır. Sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar "U" şeklinde düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak müzik ve şarkılar hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen, öğrencilere Arapça yiyecek ve içeceklerle ilgili bir video izletir ve öğrencilere videoda neler gördüklerini ve duyduklarını sorar.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilere en sevdiği yiyeceğin ve içeceğin ne olduğunu sorar ve öğrencilerin cevaplamasını ister.
Etiketleme	Öğretmen yiyecek ve içeceklerin resimlerini tahtaya asar. Öğrencilere Arapçalarını söyler ve öğrencilerin de tekrar etmesini ister. 

Gösterme	Çocukların her birine yiyecek ve içeceklerin olduğu kartlar dağıtılır. Kartların üzerinde bir tane rakam bulunur. Öğretmen Arapça bir rakam söylediğinde kartın o rakam bulunan öğrenci "ben" diye seslenir. Kartındaki yiyecek ve içeceğin ismini ve rengini Arapça olarak söyler.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere üzerinde yiyecek ve içecek resmi bulunan boyama kâğıtları dağıtır. Öğrencilerin uygun bir şekilde boyamasını sağlar.
Kutlama	Etkinlik sonunda her bir öğrencinin yaptığı boyama çalışması panoya asılır. Öğrenciler teker teker tebrik edilir.

Etkinlik 4.

Tema: Hayvanlar **Araç-Gereç:** Video, görseller, boyama kâğıdı, boya.	
Ders Öncesi Hazırlık	Ders öncesinde sınıf havalandırılır. Sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar "U" şeklinde düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak müzik ve şarkılar hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen tahtaya hayvanların resimlerini asar. Öğrencilerin resimlerdeki hayvanların isimlerini söylemelerini ister. 
İlişkilendirme	Öğretmen örnek olarak bir hayvanın sesinin taklidi yapar. Öğrencilerden de bu sesleri taklit etmelerini ister. Bu esnada öğretmen Arapça basit komutlar verir.
Etiketleme	Öğretmen öğrencilere üzerinde hayvan resmi bulunan boyama kâğıtları dağıtır. Öğrencilerin uygun bir şekilde boyamasını sağlar. Daha sonra öğrencilerle bu hayvanların nasıl beslendikleriyle ilgili kısa bir konuşma yapar.
Gösterme	Öğretmen tahtaya tekrardan farklı hayvan ve yiyecek-içecek resimleri asar. Öğretmen bir hayvan ismi söyler ve öğrencilerin resimler arasında bu hayvanları bulmalarını ister. Daha sonra hayvanların yanındaki yiyecek-içecek isimlerini söyler. 
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere hayvanlarla ilgili bir video daha izletir. Bu videodaki hayvanlar arasında karşılaştırma yapmalarını ister. Daha sonra "Zürafa uzun"- "Köpek kısa", "Fil büyük" - "Kuş küçük" gibi karşılaştırma yaparlar. Burada öğrencilerin dişil-eril kuralına bağlı kalmaları istenmez.

Kutlama	Etkinlik sonunda öğrenciler sırasıyla sevdikleri bir hayvanın taklidini yapar. Arapça olarak hayvanın adını söyler ve sesini taklit etmeye çalışırlar.

4. Sonuç ve öneriler

Yapılan araştırmalar çocuklara yabancı dil öğretiminde etkinliklerin ve oyunların önemini ortaya koymaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların anadilde dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olması nedeniyle yabancı dilde de öncelikli olarak bu becerileri geliştirilmektedir. Öğrenmenin etkin olması için öğrenme yöntemlerinin ve öğrenme ortamının etkin olması gerekmektedir. Kuantum öğrenme modelinin benimsediği ilkeler bunu desteklemektedir. Deporter vd., (1999)'e göre kuantum öğrenme modeli; rahatlatıcı müzik, ders içeriğinin amaca uygunluğu, önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi, güvenli bir öğrenme ortamı ve pozitif duyguların tetiklenmesi olarak 5 temel ilkeye dayanmaktadır. Çocuklara yabancı dil öğretiminde kuantum öğrenme modelinin temel alınması, çocuğun yabancı dile dair tüm bilgileri parça-bütün şeklinde değerlendirmesini, bilginin farklı açılardan ele alınmasını, ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlayacaktır. Öğrencinin, öğrenme sürecine hazırlanması ve neyi nasıl öğrenebileceğinin öğretilmesi yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne, ayrıntılı analiz yapabilmesine katkı sağlayabilecektir.

Çalışmada tasarlanan etkinlikler hedef kitlenin yaş aralığı dikkate alınarak özel eğitim kurumlarının okul öncesi eğitimi için Arapça öğretim programının kazanımlarına göre tasarlanmıştır. Bu etkinliklerle yabancı dil olarak Arapça öğrenme süreci çocuklar açısından zevkli ve anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Çünkü bu öğrenme modelindeki tüm temel prensipler öğrenci odaklı olup öğrencinin bilgiyi edinmesi, pekiştirmesi ve uygulamaya geçirmesi üzerine kurulmuştur. Sınıf ortamının hazırlanması, çevresel görme ve beyin arasındaki bağlantının kurulması, barok müzik eşliğinde dersin işlenmesi ve hareketin sağlanması, öğretmenin motive edici rolü en önemli faktörlerdendir. O nedenle her öğrenme sürecinde olduğu gibi öğrenme ortamının da öğrenmeyi destekleyecek koşulları sağlaması gerekmektedir.

Bu alanda çalışacak olanlar, bir eğitim öğretim yılı için iki yarıyıl olarak etkinlikler tasarlayabilirler. Etkinlikleri ikili veya grup çalışması şeklinde de uygulayabilirler. Kuantum öğrenme modelinin temel amaçlarından biri olan öğrencinin rahatlaması ve pozitif duygular hissetmesi için bazen açık alan ve bahçe gibi sınıf dışı ortamlar da öğrenme ortamı olarak kullanılabilirler.

Kaynakça

Anşin, S. (2006). Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, s. 9-20.

Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2007). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education Limited.

Deporter, B. ve Hernacki, M. (1992). *Quantum Learning: Unleashing The Genius in You*. NY: Random House.

DePorter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). Teaching orchestrating student success. *A Viacom Company*. 5, 99-100.

Deporter, B. (2001). *Accelerated learning*. New Horizons for Learning.

Gıven, B. K. and Deporter, B., (2015). Excellence in Teaching and Learning The Quantum Learning Sistem. USA: Learning Forum Publications.

Halliwel, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

Krashen, S. (1973): Lateralization, Language Learning and Critical Period: Some new Evidence. *Language Learning*, 23, s.63-74.

Lambert,W.E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA: Stanford University Pres.

Letelliar, J. (2007). *Quantum Learning: Instructional Leadership in Practice*. California: Corwin Press.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, 13, 1-11.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

65. Türkçeye yapılan Yedi Askı (Muallakât) çevirilerinin karşılaştırmalı incelemesi

Ayşe Hümeyra SÜZEN[1]

APA: Süzen, A. H. (2022). Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1090-1114. DOI: 10.29000/rumelide.1222230.

Öz

Bu çalışmada, Klasik Arap şiirinin en gözde örnekleri olarak kabul edilen Yedi Askı'nın (Muallakât) Türkçeye yapılmış ve gerek tek tek gerekse toplu olarak yayınlanmış olan çeviri çalışmaları; biçimsel, içerik, anlamsal ve edebi (sanatsal/estetik) işlevlerin aktarımı açısından incelenmiştir ve karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, bir kaynak metnin birden çok hedef metinlerinin karşılaştırılması açısından *ürün odaklı betimleyici bir çalışma* olmasının yanı sıra bir *çeviri eleştirisi* niteliği de taşımaktadır. Bunun için Lebîd b. Rebîa muallakası için beş, geri kalan muallakalar için dört adet eser, çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Her çeviri eserden muallaka başına iki adet ardışık beytin çevirisi rastgele seçilerek betimsel olarak analiz edilmiş, karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve bu çeviriler arasındaki farklılıklar örneklerle ortaya koyulmuştur. Sonuçta Arapçadan Türkçeye yapılan muallaka çevirilerinin bahsedilen yönlerden incelenmesi sonucunda biçimsel, içerik, anlamsal ve edebi (sanatsal/estetik) farklılıkları, yeterlikleri, eksiklikleri irdelenmiş ve temelde "düzyazı çevirisi" ve "poetik çeviri" olmak üzere iki temel çeviri biçimi ortaya çıkmıştır. Her iki biçimin de hedef okuyucu kitlesi, amaçları, okuyucuya sundukları, olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilerek çalışma sonuçlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yedi Askı, Muallakalar, şiir çevirisi, çeviri eleştirisi, poetik çeviri

A comparative study of the Mu'allaqat translations to Turkish

Abstract

In this study, translation studies of the Mu'alaqat, also known as "The Seven Suspended Oads" or "The Hanging Poems" which is published individually or collectively, into Turkish are discussed. Translations of these poems, which are considered to be the most popular examples of classical Arabic poetry has been examined and compared in terms of the transfer of formal, contextual, semantic and literary (artistic/aesthetic) functions. In this respect, the study is not only a product-oriented descriptive study but also a translation criticism in terms of comparing multiple target texts of a source text. For this reason, five translated Works for the Mu'allaqa of Labîd b. Rebîa and four for the remaining Mu'allaqas were included in the scope of the study. The translations of two consecutive couplets were randomly selected from each translation work and analyzed descriptively and comparatively. Then, the differences between these translations were demonstrated with examples. As a result of examining the translations of the Arabic Mu'allaqas to Turkish from the above-mentioned aspects, their formal, contextual, semantic and literary (artistic/aesthetic) differences, competencies and deficiencies were examined and two main translation styles were observed as

1 Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD (Şanlıurfa, Türkiye), ahsuzen@harran.edu.tr, ORCIKD ID: 0000-0001-9236-620X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222230]

"prose translation" and "poetic translation". The study was concluded by evaluating the target audience, aims, positive and negative aspects of both formats.

Keywords: The Seven Suspended Oads, The Hanging Poems, Mu'allaqat, translation of poetry, translation critism, poetic translation

Giriş

"Yedi Askı" olarak da bilinen muallaka şiirleri, Cahiliye dönemi (İslam öncesi dönem) Arap toplumunun ürünleri olsalar da Arap edebiyatı çevrelerinde her zaman güncelliğini korumuş, ilgi görmüş, Arap edebiyatının en mükemmel örnekleri olarak kabul edilmiş birer klasiktir. Klasik Arap toplumu için şiir, bir edebi üründen çok daha ileri anlamlar barındırır. Şiirin ve şairin Cahiliye kabileleri için önemini açılarken Adonis (1989: 14-15), şu ifadeleri kullanır: "Şiir, şairin şahsıyla ilgili bir olgu değil, topluca bir şenliktir. Eski Arap yaşantısına ve festivallerine, özellikle Ukaz'a bakılırsa Cahiliye'de şiirin, Arap yaşantısı için birincil bir düzen, her şeyin etrafında döndüğü bir eksen olduğu açıkça görülür. Brockelmann (1983:44) ise Arapların şiire verdiği önemi ve Araplar için şiirin ne denli kadim bir sanat olduğunu "Arap şiiri, Araplar tarih sahnesinde var olduklarından beri, olgunluğunu tamamlamış bir sanat olarak var olmuştur" diye ifade etmektedir.

Bu şiirlerin adlandırılmasıyla ilgili olarak çeşitli rivayetler bulunmakla birlikte "Muallakât" ismini ilk kullananın Endülüslü âlim ve şair İbn 'Abdi Rabbih (ö. 940) olduğu bu rivayetler arasında yer almaktadır. Muallakât, kelime anlamı itibariyle "asılmış olan şeyler" anlamına gelmektedir ki bu isimlendirme, şiirlerin Kâbe duvarına asılmasına istinaden yapılmıştır. Muallakaların yazıldıkları/söylendikleri dönemden uzun zaman sonra, İslami dönemde bir araya getirilmesi işini üstlenen Hammâd er-Râviye (ö. 776) de bu ismi kullanmıştır. Bu şiirlerin "Muallakât" olarak adlandırılmasının yanında "el-Kasâidu'l-Meşhûra, es-Seb'u'l-Meşhûrât, el-Muzehhebât, el-Mukalledât, el- Musammamât veya es-Seb'u't-Tıvâl" gibi isimlerle de adlandırılmışlardır (Çögenli ve Demirayak, 1994: 32, 33).

Muallakaların yahut Türkçe adıyla Yedi Askı şiirlerinin sayısının yedi olarak belirlenmesinin bilimsel bir dayanağı yoktur; bunlar çeşitli kaynaklarda çeşitli sayılarda yer alabilmektedir. Kimi kaynaklar bu şiirlerin sayısını en uzun şiirleri seçerek belirlerken bazı kaynaklar bu sayıyı dokuz ve on olarak da verebilmektedir. Ancak yaygın kabulün yedi olmasının, Arap kültüründe tek sayıların ve özellikle yedi sayısının mistik anlamı (7 kat gök, 7 gün, 7 gezegen, 7 kıta, 7 kat yer… vb.) ile ilgili olduğu düşünülebilir. Aynı şekilde muallakaların hangi sıraya göre bir araya getirileceği ile ilgili de çeşitli görüşler olagelmiştir. el-Enbârî (2010), şerhinde şairlerin ölüm tarihlerine göre bir sıralama tercih ederken başka şerhlerde (en-Nehhâs, 1973; ez-Zevzenî, 1993; et-Tibrîzî, 1997; eş-Şınkîtî, 2018; eş-Şeybânî, 2001) sıralama açısından belirli bir sistem gözetilmemiştir.

Muallaka şiirleri, günümüzde dahi güncelliğini ve edebi değerini korumayı başaran birer klasik olarak görülmekle birlikte bu şiirlerin ne kadar güvenilir olduklarıyla ilgili tartışmalar hala sıcaktır. Bu tartışmalara başta kullanılan dil olmak üzere çok çeşitli açılardan delil getirenler bulunmakla birlikte (bkz. Tâhâ Huseyn, Fi'ş-Şi'ri'l-Câhilî; David Samuel Margoliouth, The Origins of Arabic Poetry) meseleyi veri yetersizliği bakımından ele alanlar da vardır. Nitekim Cahiliye dönemi, Arap tarihinde kabaca İslam'dan önceki –milattan önce ve sonra- tüm zamanları içine alacak şekilde geniş bir döneme yayılarak tarif edilir. Bu geniş zaman dilimini (el-Câhız'ın konuyla ilgili görüşlerine de dayanarak) daha dar bir kapsamda ele alan Şevkî Dayf, bu dönemin nübüvvetten en fazla bir buçuk asır kadar öncesine

gidebileceğini, bundan daha geri gidildiğinde Arap şiiriyle ilgili bilinmezlik olduğunu söylemektedir (2008: 38).

Klasik Arap şiirinin güvenirliği ile ilgili tartışmalar süredururken geçerliği tartışılmaz bir konum almıştır. Zira üzerinde bunca tartışma bulunan bu şiirler, günümüzde dil, edebiyat ve kültür çevrelerince hâlâ geniş kabul görmekte ve her dönemde varlığını sürdürebilmekte, mükemmel birer sanat eseri olarak gerek okur gerekse araştırmacılar üzerinde hayranlık uyandırabilmektedir. Bu yönüyle artık klasikleşen muallaka şiirleri, birçok dile çevrilerek dünya literatürüne kazandırılmış, yerli ve yabancı birçok araştırmanın konusu olmuştur.

Dünyada ve Türkiye'de tek tek yahut toplu halde yayınlanmış çevirileri bulunan muallakalar, bir taraftan da "şiirin çevrilebilirliği/çevrilemezliği" tartışmalarına nesne olmuştur. Çeviribilim ve dilbilim çevrelerinde kaynak metin biçiminin/türünün korunması gerekliliği ile ilgili farklı görüş ve tartışmalar mevcuttur ancak, örnek vermek gerekirse, romanın roman, öykünün öykü, denemenin deneme, otobiyografinin otobiyografi olarak çevrilmesi gereği konusunda (yani temelde düzyazı çevirisinde) herkes hemfikirdir. Yalnızca şiir söz konusu olduğunda, çevrilebilirlik/çevrilemezlik tartışmaları ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Mayıs 2003'te Buenos Aires'te düzenlenen bir çeviri konferansındaki konuşması sırasında "dünya edebiyatını çevirmenler yaratır" diyen (akt. Apple, 2007: 40) Nobel ödüllü Portekizli yazar Jose Saramago, bu sözüyle şiirin, Arapların ve Arapçanın tekelinde kalması gerektiğini savunan el-Câhız'ın tam zıddı bir görüşü savunur. el-Câhız, şiir tercümesinin imkânsızlığı ile ilgili görüşlerini "yapının kırılması, veznin düşmesi, güzelliğinin gitmesi" üzerinden açıklar (1965: 75). Buradaki kaygı, şiirin biçimsel yönüyle olduğu kadar estetik işlevleri ile de ilgilidir. Ancak el-Câhız'ın şiiri yalnızca Araplara ve Arap diline özgü olan ve öyle de kalması gereken bir tür olarak görmesi, bu görüşünün altında yatan temel sebeptir, denebilir. Meksikalı şair Octavio Paz'a göre ise dillerin sözdizim özellikleri değişse de duygu ve anlam ortaklığı olduğu sürece şiirin çevirisi mümkündür (2008:100).

Şiirin çevrilebilirliği yahut çevrilemezliği tartışmalarında el-Câhız'ın da bozulmasından kaygı duyduğu estetik özelliklerin etkisi büyüktür. Şiir metinlerinde amaç, işlev, mesaj gibi özellikler düzyazıya göre farklılaşır. Şiirde sanatsal amaçlar, duygusal mesajlar ve estetik işlevler söz konusudur ve bunlar, çevirinin yönünü belirleyen temel farkları oluşturur. Şiiri, düzyazı gibi yahut doğrudan düzyazı olarak çevirmenin içerik ve görünen anlam açısından olmasa da örtük anlamlar (mesajlar), mecazlar, metaforlar ve estetik işlevler açısından kayıplara yol açması kaçınılmazdır. İşte bu noktada kritik karar mercii çevirmendir. Çevirmen olası kayıpları analiz ederek hangilerinin "kabul edilemez", hangilerinin "göze alınabilir" olduğuna doğru karar vermelidir. Bu kararı vermede çeviri eyleminin amacı belirleyici bir unsur olabilir. Örneğin bir ders kitabında öğretim, inceleme, tahlil gibi amaçlarla yer almak üzere çevirisi yapılan bir şiirin biçiminde, sanatsal hedeflerinde yahut estetik işlevlerinde kayıplar meydana gelmesi olasıdır. Açıklamalar ve dipnotlarla, öğretimin amacına uygun açımlamalarla kayıplar en aza indirilmelidir, ancak bu yine de bir "şiir çevirisi" olmayacaktır.

Öte yandan "şiir okumak" okuyucunun estetik ve sanatlı bir metin okuma arzusuyla da ilgilidir. Bu tür okuyucuya hitaben yapılan bir şiir çevirisi de elbette öğretici amaçla yapılan çeviriden farklı olacaktır. Zira bir şiir metnini, onu şiir yapan bu özelliklerden sıyırıp çevirmek; kafiyeler, iç kafiyeler, aliterasyonlar, asonanslar vb. sanatsal ögeleri tamamen kaybetmek, şaire ve şiire olduğu kadar şiir okuruna da haksızlık olur. Şiirin mutlaka şairin gerçeklerine dayalı bir temeli vardır ancak, imgeselliği de vardır. Şair, gerçeğin salt fotoğrafını çekmez, ona imgeselliğini de katar. Cahiliye şiiri de her ne kadar dönemin bireysel ve toplumsal gerçekliklerinden beslense de şairin iç dünyasıyla şiire dönüşür. Bu iç dünyanın içinde bezen hayaller, gerçekleşmeyen emeller, hatta rüyalar bile olabilir. Cahiliye şiirinde tek

amaç şairin kabilesini, savaşlarını, kayıplarını, sevgililerini olduğu haliyle, gerçeklikle anlatması olsaydı bu, şiir formu dışında da yapılabilirdi. Öyleyse şiirin alımlanmasındaki sanatsal ve estetik boyut, Cahiliye şiiri ve şairi için olduğu kadar okuyucu için de önem arz etmektedir. Zira kısaca "şiirin içeriği yahut anlamı" diyebileceğimiz konular ve olaylar dizisine odaklanmak; şairin imge dünyasını göz ardı etmek, şiiri sanatsallıkta ve estetikten sıyırıp okuru –isteseydi şairin de yapabilecek olduğu- yavan bir düz anlatıma maruz bırakmak demektir. Örneğin; İmru'ul Kays'ın (ö. 544), şiirinin taleliye bölümünde durup ağlamak istediği kalıntılar gerçekten var mıdır yahut şair o sırada gerçekten orada mıdır? Yoksa bu, ona şiirinde andığı diğer sevgililerini hatırlatan hayali bir giriş kapısı mıdır? Bu sorular ve bunlara yanıt olabilecek görüşler, şiiri "şiir" olarak alımlamaya göre değişebilir. İmru'ul Kays, yaşadığı kaybın kalıntılarıyla iç dünyasını simgelemiş, oradan yol alarak başka kayıp aşklarına (aslında kadın figürüne) geçmiş, kadın imajının içinde ise doğayı, doğa üzerindeki hâkimiyeti, gücü sembolik bir şekilde şiirine aktarmış olabilir. Eğer böyle ise bu, okuyucunun yahut dinleyicinin şiiri "şiir" olarak alımladığı anlamına gelir. Öte yandan İmru'ul Kays, gerçekten bahsettiği kalıntıların başına gidip gözyaşı dökmüş, giden sevgililerini hatırlayıp üzüntü yahut özlem duymuş, onlarla yaşadığı mahrem zamanları ahlak dışı bir övünç kaynağı olarak ilan etmiş de olabilir. Bu ise, şiiri "gerçeğin betimlemesi" olarak alımlamaktır. Görüldüğü üzere genel anlamda şiiri, özel anlamda Cahiliye şiirini sanat, imge ve estetikten soyutlamak, okuru birbirine zıt algılara götürebilmektedir. Öyleyse Cahiliye şiiri okurunun, bu şiirleri sanatsal ve estetik amaçlarıyla (imgeler ve sembolleri yadsımadan) birlikte okuması en doğrusudur. Ayrıca dilin oldukça etkin kullanıldığı bu şiirlerde hiçbir söz sanatı kullanılmadan, her sözün yalnızca görünen anlamıyla söylendiğini kabul etmek de doğru bir bakış açısı olmayacaktır. Bu noktada el-Câhız'ın –taasup dışındaki- kaygıları haklı bir zemine oturmakla birlikte şiir çevirisinin tamamen imkânsız olduğu da doğru değildir. Bu konuyla ilgili olarak Fransız dilbilimci Georges Mounin, şiir çevirmek için şair olmak gerektiğini dile getirir (1963:13). Yani Mounin'e göre doğru olan, şiir çevirisinde öykünmeci (kaynak metne öykünerek) bir yol izlenmesidir.

Bu ve benzeri karşıt görüş ve savunmalar, akademik çalışmalara konu olacak ölçüde çoğalmakla ve hatta kuramlaşmakla birlikte gerçekte olan durum, şiirin çevrildiği, çevrilmeye devam ettiği ve çeviri şiirlerin kendi dili dışındaki dünya okuruyla buluşmaya devam ettiğidir.

Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Çağdaş Arap şiiri ile ilgili gerek çeviri gerekse çeviri eleştirisi çalışmaların niceliğinin giderek artmasına karşın muallaka şiirleri ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Muallaka çevirilerinin incelenmesini içeren bir çalışma ise bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Klasik Arap şiirinin mükemmel birer örneği olarak kabul gören ve aradan geçen zamana rağmen günümüzde güncelliğini ve geçerliğini hala koruması bakımından birer klasik olma özelliği taşıyan muallakaların Türkçeye çevirisinde izlenen yolları tartışmak ve çeviri ürünlerin işlevlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla çalışma kapsamında gerek tek tek gerekse toplu halde yapılmış ve yayınlanmış muallaka çevirileri ele alınmıştır. Bu eserler şunlardır (yayın yılına göre):

- Şark İslâm Klasikleri: Muallakat-Yedi Askı; Şerafettin Yaltkaya (1989)
- Lebîd b. Rebîa el-Âmirî ve Divanı; Abdurrahman Özdemir (2007)
- Yedi Askı: Arap Edebiyatının Harikaları; Nurettin Ceviz, Kenan Demirayak, Nevzat H. Yanık (2010)
- Mısralarda Arapça; Abdussamed Yeşildağ (ed.) (2020)
- Yedi Askı Şiirleri (Muallakalar); Mehmet Hakkı Suçin (2020)

Bahsedilen eserlerde yer alan muallakaların her birinden rastgele ardışık iki beyit seçilerek bunların çevirileri; biçim, içerik, anlam ve estetik özellikler açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamına alınan beş eser dışında yayınlanmış muallaka çevirileri de vardır. Bunlar, İsmet Zeki Eyüboğlu'na ait "Yedi Askı: Arap Şiirinin İlk Parlak Dönemi" ve Sadık Yalsızuçanlar'a ait "Muallakât-ı Seb'a" adlı eserlerdir. Ancak bu ikisi, yazarlarının da önsözlerde belirttikleri gibi doğrudan kaynak dilden yapılan çeviriler değildir. Bu nedenle çalışma kapsamına alınmamışlardır. Çalışma, bir kaynak metnin birden çok hedef metinlerinin karşılaştırılması açısından ürün odaklı betimleyici bir çalışma olmasının yanı sıra bir çeviri eleştirisi niteliği de taşımaktadır. Çeviri eleştirisi, kaynak metin ile hedef dile çevrilmiş metnin karşılaştırmalı olarak çözümlenmesidir. Karşılaştırmalı çözümlemedeki amaç "hata avcılığı" yapmaktan ziyade, çevirmenlerin kullandıkları stratejiler, normlar hakkında genelleme yapabilmektir (Dağbaşı, 2017: 5). Bu dayanakla çalışma kapsamında "hatalı" yahut "doğru" çeviri saptaması yapılmamış, aynı kaynak metnin çevirileri hakkında genel bir kanı oluşturmak amaçlanmıştır.

Eserlerle ilgili belirtilmesi elzem bir husus da "Mısralarda Arapça" adlı eserin çok çevirmenli (Abdullah Atto, Cuma Tanık, Muhammed Yasin Can, Şafak Yalçın) bir eser olduğudur. Bu eserde yalnızca muallaka çevirilerine yer verilmemiş olup çeşitli modern ve klasik dönem şiir çevirilerinin yer aldığı görülür. Çalışma içerisinde eser bütünlüğüne bakıldığından her muallaka için ayrı ayrı çevirmen adı verilmeyecek olup "Yeşildağ'ın (ed.) çevirisi" şeklinde ifade edilecektir.

Muallaka (Yedi Askı) Şiirlerinin Genel Özellikleri

Genel biçim özellikleri açısından muallakalar, daha önce de bahsedildiği gibi İslâm öncesi döneme (Cahiliye) ait, her biri şairinin en gözde eseri kabul edilen, en uzunu 111 (Amr b. Kulsûm), en kısası 62 (Zuheyr b. Ebî Sulmâ) beyitten oluşmaktadır. Muallakalar, aruzun Kâmil, Hafîf ve Türk edebiyatında bulunmayan Tavîl ve Vâfir bahirlerinde yazılmış kasidelerdir. Öne çıkan muallaka şerhlerine bakıldığında bunların sıralanışında belli bir sistem gözetilmediği görülür. Genel geçer sıralama şu şekildedir: 1- İmruu'l Kays (ö. 544), 2- Tarafa b. el-'Abd (ö. 569), 3- Zuheyr b. Ebî Sulmâ (ö. 609), 4- Antera b, Şeddâd (ö. 608), 5- Amr b. Külsûm (ö. 584), 6- el-Hâris b. Hillîze (ö. 580), 7- Lebîd b. Rebîa (ö. 661).

1. İçerik ve konu özelliklerine bakıldığında bu kasidelerin kendi içinde bir konu bütünlüğü olan çeşitli bölümlerden oluştuğu görülür ki bunlar genel çerçevede şu şekildedir:

> a. "Taleliyye" de denilen, dostlar ve sevgililerle geçirilen zamandan hatırda kalan anıların izlerini taşıyan yerleri ve bunların kalıntıları üzerinde hasretin (Göçemen, 2016: 70) dile getirildiği "nesib/teşbîb" bölümü, i coşkuyla tasvir etmiştir
>
> b. Çöldeki yaşantıyı, yolculukları, hayvanları, mücadeleleri tasvir eden "vasıf/tavsîf" bölümü,
>
> c. Şairin kendisiyle, kabilesiyle, kahramanlıklarıyla, üstünlükleriyle, cömertlikleriyle vb. duyduğu gururu anlattığı "medhiyye/fahr" bölümüdür.

Bu ana bölümlerin dışında başka alt bölümlerin bulunduğu kasideler de görülür. Cahiliye şiirinin konularını belirlemeye yönelik ilk çalışmanın Ebû Temmâm (ö. 845) olduğunu ve on konu tespit ettiğini bildiren Şevkî Dayf (2008: 195) bu konuların çoğunlukla birbirine girişik işlendiğini söylemektedir. Böylece bu üç ana bölüm içerisinde, özellikle tavsîf bölümünde çeşitli konuların ele alındığını ancak bunların hepsinin bir bütün olarak muallaka şiirini tamamladıkları anlaşılmaktadır.

Konusu itibariyle muallaka şiirlerinin katı bir karaktere sahip olduğu görülür. Gerçek dışı romantizm barındırmayan bu şiirlerin karakterinde bulunan katılık, şairin hayatını şekillendiren katı çöl şartlarıyla,

çölün sundukları hatta mahrum bıraktıkları karşısından yalnızca güçle ayakta kalabilmekle yakından ilgilidir. Adonis, bu şiirin içeriğini ve üslubunu etkileyen katılığı şöyle anlatır: "Bu yer, güçten başka hiçbir şey sunmuyordu. Hâkim ve sahip olma isteği, insanda birincil içgüdüye dönüşüyordu. […] Şair, mekâna hâkimiyet kuramayınca ona boyun eğdi; böylece dünyasındaki tüm boşlukları kahramanlıkla doldurdu" (1979: 15-16). Buradaki "kahramanlık" kavramı en başta "binicilikle" ilgilidir ve içi fazlasıyla doludur. Savaşlarda gösterilen cesaretten, öldürülen düşmanın başında gözyaşı dökecek kadar yüce ruhlu olmaya, esir düşmüş kadına nasıl davranılacağından kendi ölüm yolunu bizzat tercih etme özgürlüğüne kadar birçok şeyi, ancak ille de katı ve zorlu durumlarla ilgili halleri kapsar. Öte yandan sevgiliye duyulan aşkından bahsederken şairin bu katı hallerden sıyrıldığı; çocukluk, doğayla bütünleşme, dış dünyanın kasvetinden iç dünyanın acılarına ve lezzetlerine dalmak gibi insani taraflarını "kadın" imajıyla işlediği de görülür. Cahiliye şiirinin karakteristik yapısında ve konusunda bulunan tüm bu elementlerle birlikte dinleyene yahut okuyana verdiği estetik haz ise, şüphesiz şiiri şiir yapan en önemli unsurlardan biridir.

2. Dil özellikleri ile ilgili olarak Şevkî Dayf (2008: 226), muallaka şiirlerinin gelişmiş bir dil özelliği olduğundan bahseder ve "bir kusur ya da yetersizlik yoktur" der. Bu, elbette fasih Arapçanın hatasız, terkiplerin doğru ve yerinde, sözcüklerin şairin istediği manayı tam ve eksiksiz olarak ifade edecek şekilde kullanılmasındaki yeterlilik ve kusursuzluktur. Bu kusursuzluk muallaka şiirlerinin, Arap dilinin kuralları konusunda kaynak metinler olarak değerlendirilmesine vesile olmuştur ve "Câhiliye şiirinden ve bilhassa muallakalardan Arap nahiv ve lugatı ile Kur'an'ın tefsiri ve garîb kelimelerinin açıklanmasında şevâhid olarak birinci derecede istifade edilir" (Tülücü, 2020).Öte yandan ne kadar sert ve katı da olsa muallaka şiirleri duygudan yoksun değildir. Ancak bu duygular, el-Fâhûrî'nin (1986) "etkiye tepki" olarak açıkladığı ilkel bir biçimdedir ve ayrıntılı gerçekçi betimlemelerle okuyanda yahut dinleyende aynı şekilde canlanabilirler ki bu da yine dilin güçlü kullanımıyla alakalıdır.

3. Sanatsal/estetik özellikleri açısından muallaka şiirlerini Nâsıruddîn el-Esed şöyle değerlendirir: "… Cahiliye şiirinde, sonrasında gelen Arap şiirlerinin çoğunun ulaşamadığı otantik sanatsal değerler çokça bulunur" (1996: 6). el-Esed'in bu değerlendirmesinde kastettiği olası sanatsal özelliklerden biri, modern dönem şiirlerinde büyük ölçüde terk edilmiş olan aruz ölçüsü ve kafiyedir. Daha önce bahsedildiği gibi muallaka şiirleri, aruzun çeşitli bahirlerinde yazılmıştır ve bu ölçü hiç bozulmadan en kısası 62 beyit olmak üzere kasidenin sonuna kadar korunmuştur. Aynı durum, ilk beyitten son beyte kadar aynı kafiyenin korunması için de geçerlidir. Bu özellik hiç şüphesiz, şiirin sanatsal özelliğini hem teknik olarak hem de okuyucuya/dinleyiciye sunduğu estetik haz açısından artırmaktadır.

Türkiye'de Yapılan Muallaka (Yedi Askı) Çevirileri

Yukarıda da bahsedildiği gibi çalışmamıza esas olan beş adet çeviri eser vardır. Bu eserlerin ilk olarak içerikleri karşılaştırılmıştır ve aşağıdaki gibidir:

Tablo-1: Muallaka çevirilerinde yer alan beyit sayılarının ve şair sıralamalarının karşılaştırılması[2]

	Ş. Yaltkaya (tüm şerhleri bir araya getirmiş)		Ceviz vd. (Zevzeni şerhini esas almış)		M.H.Suçin (Zevzeni esas olmakla birlikte diğer şerhlerden yararlanmış)		Abdurrahman Özdemir (Yalnızca Lebîd b. Rebîa Muallakası)	
	Sıra	Beyit Sayısı	Sıra	Beyit Sayısı	Sıra	Beyit Sayısı	Sıra	Beyit Sayısı
İmruu'l Kays	1	82	1	81	1	82		
Tarafa b. el-'Abd	2	110	2	103	2	103		
Zuheyr b. Ebî Sulmâ	3	64	3	62	4	62		
Lebîd b. Rebîa	4	89	4	88	5	88	1	88
Amr b. Kulsûm	5	111	5	103	6	103		
Antera b. Şeddâd	6	86	6	75	3	75		
el-Hâris b. Hillîze	7	84	7	82	7	83		

Tabloya bakıldığında yapılan çevirilerdeki beyit sayılarının çoğunlukla örtüştüğü görülmekle birlikte Yaltkaya'nın çevirisinde tüm muallaka şerhlerinin rivayetlerini bir araya getirdiği için beyit sayılarının diğer çevirilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bir diğer farklılık ise şiirlerin sıralanmasındadır ki burada, Suçin'in çevirisinde Antera b. Şeddâd'ın 3, Zuheyr b. Ebî Sulmâ'nın ise 4. sırada yer aldığı görülür. Buradan anlaşılmaktadır ki Suçin'in çevirisinde şairlerin ölüm ya da doğum yılları değil, şiirlerin içerdiği olaylar bakımından kronolojik bir sıra gözetilmiştir.

İmru'ul Kays Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

İmru'ul Kays muallakası, Abdurrahman Özdemir'in çevirisi hariç (bu yalnızca Lebîd muallakasını içermektedir) çalışmada ele alınan eserlerin tamamında ilk sırada yer almaktadır. Ceviz'in çevirisinde 81, Yaltkaya'nın ve Suçin'in çevirilerinde 82 beyittir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 16 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 6 ve 7. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(6) وإنَّ شِفائِيَ عَبْرَةٌ مُهْرَاقَةٌ فَهَلْ عِنْدَ رَسْمٍ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلِ

(7) كَدَأْبِكَ مِنْ أُمِّ الحُوَيْرِثِ قَبْلَهَا وَجَارَتِهَا أُمِّ الرَّبَابِ بِمَأْسَلِ

İlgili beyitlerde "ر" "ب"ve "م" sesleriyle aliterasyon, "ـَا" ve "ـِ"sesleriyle de asonans sağlanmıştır. " ـَ / ـَا" ve "ـِلَ" ile de ab; ab kafiyesi görülmektedir.

[2] Abdussamed Yeşilağ'ın editörlüğünde yayınlanan "Mısralarda Arapça" adlı eser de yer alan çevirilerde belli bir muallaka şiirinin tamamı kapsama alınmadığından beyit sayısı belirlenememiş, dolayısıyla bu değişkenden muaf tutularak tabloya eklenmemiştir.

Tablo-2: İmru'ul Kays Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(6) Benim şifa bulmam bol bol gözyaşı dökmekle olacaktır. Fakat, bu yok olmuş olan izler üzerinde ağlanılacak, feryadedilecek bir nokta mı var? (7) Bu sevgiliden önceki, Me'sel dağındaki sevgililer, Ummülhuveyris ve onun komşusu Ummürrebap'ta olduğu gibi.. (şifa bulmam bol bol ağlamakla olacaktır).
N. Ceviz vd.	(6) Benim şifam bol bol gözyaşı dökmektir. Fakat silinip giden izlerin yanında ağlamak neye yarar? (7) (Senin bu sevgiline ağlaman) tıpkı bundan önce Me'sel Dağındaki Ummu'l-Huveyris ve komşusu Ummu'r-Rebâb'ı sevdiğinde uğradığın akıbet gibi oldu.
(ed.) A. Yeşildağ	Benim dermanım gözyaşında yatar, Silinen izlerin ardından ağlamak neye yarar? *(Takip eden beyit çevrilmemiştir)* Ey Fatıma, bırak nazlanmayı, Güzellikle git, kafaya koyduysan ayrılmayı
M. H. Suçin	Benim şifam doyasıya ağlamaktır a dostlar Ama bilirim ki ağlamak da geri getirmeyecek kaybolan izleri Umm Huveyris ve onun Me'sel'deki komşusu Umm Rabab için de dökmüştün bu gözyaşlarını

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın[3] ve Ceviz'in çevirilerinde biçimsel olarak beyit formunun kaybolduğu görülür ve her ne kadar beyit numaraları verilerek sıralama ve akış korunmuş da olsa tamamıyla düzyazı biçiminde çeviri yapılmıştır, parantez aralarında verilen ek bilgilerle açıklayıcı bir metin oluşturmak tercih edilmiştir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde biçimsel olarak beyit nazım biçimi korunmakla birlikte çevirisi yapılan beyitlerin sıralaması gözetilmediğinden (6. beyit çevrilmiş, 7. beyit çevrilmemiş ve sonra 19. beytin çevirisi yapılmış) şiirin genel biçim özelliği kayba uğramıştır. Suçin'in çevirisinde de yine nazım biçimine ve beyit sıralamasına sadık kalındığı görülmektedir.[4]

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde Me'sel'in içerdiği örtük anlam olan "dağ" açıklanarak çeviriye eklenmiş, şairin okuyucuya bıraktığı örtük anlam (ya da eksiltme) açığa çıkarılmıştır. Her iki çeviride de kaynak metinde yer almayan ifadeler (şifa bulmam bol bol ağlamakla olacaktır/senin bu sevgiline ağlaman vb.) eklenmiştir. Dolayısıyla Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirileri için anlamı açıklayıcı düzyazı metinlerdir, denebilir. Suçin'in çevirisinde ise yukarıda bahsedilen örtük anlam(lar) çeviride korunmuştur. 6. Beytin çevirisine çevirmen tarafından "a dostlar" ifadesi eklenerek şairin, şiirin en başında hitap ettiği dostlarıyla konuşmaya devam ettiği okuyucuya çağrıştırılmıştır. Burada, şiirin içerdiği örtük anlamda bir açımlama söz konusudur ancak düzyazı çevirilerde olduğu gibi parantezlerle açıklanmak yerine şiirin biçimsel bütünlüğü içine yerleştirilmiştir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde beyit atlandığı için şiirin genel anlam akışı ve konu bütünlüğü bozulmaya uğramıştır. İlk beyitte ise مُهْرَاقَةٌ ifadesinin kapsadığı "dökmek, akıtmak, taşmak" gibi anlamlar göz ardı edilerek yalnızca "gözyaşı" ile çevrilmiştir ki bu durum, kaynak metinde kastedilen anlamı aktarmada yetersiz kalmaktadır.

3 Yaltkaya'nın çevirisinde kullanılan Türkçe dilin bugün bilinen yazım ve dilbilgisi kurallarına uymadığı görülür. Bu durum, çevirinin biçimsel özelliklerine sadık aklamk adına çalışmaya aynen yansıtılmıştır.

4 Tablolarda, çevirmenin tercihine müdahale etmemek için beyit numarası olmayan beyitlere numara eklenmemiştir. Ceviz'in ve Yaltkaya'nın çevirilerinde beyitler numaralandırılırken, Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerinde numaralandırma tercih edilmemiştir.

مُعَوَّلِ sözcüğünün çevirisinde Yaltkaya, anlamı daha açık vermek adına iki sözcükle çevirmeyi (ağlanılacak, feryadedilecek) tercih etmiştir. Bu beytin anlamı ile ilgili olarak dikkat çeken nokta, Yaltkaya'nın çevirisinde "ağlanması gereken bir durum olmadığı" (yok sayma) anlaşılırken diğer çevirilerde "ağlamanın işe yaramayacağı" (umutsuzluk) vurgulanmıştır ki bu da şairin kastettiği anlamı barındırmaktadır. Bu bağlamda Yaltkaya'nın ve Yeşildağ'ın (ed.) çevirileri anlamın aktarılması konusunda yetersiz kalmışlardır.

İçerik özellikleri açısından; Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde şiirin tamamı yerine aralardan gelişigüzel seçilen beyitler tercüme edilmiş ve bu durum, şiirin iç akış, bütünlük ahengi, genel ritim, konu bütünlüğü, okuyucuya iletilmek istenen gizli/açık mesajlar ve duygu gibi özelliklerinin bozulmasına neden olmuştur. Poetik çevirilerle (Suçin: 2020)[5] düzyazı çeviriler içerik özellikleri açısından karşılaştırıldığında düzyazı çevirilerinde içeriğe yapılan eklemeler, açıklamalar vb. görülmektedir. Poetik çevirilerde –çevirisi yapılmayan beyitlerin tamamen kayba uğraması bir yana- belirli bir içerik kaybı yaşanmamıştır.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; muallakaların yazıldığı aruz vezinlerinin başka bir dile aktarımı sırasında korunması mümkün olmadığından bunlar, ilk verilecek kayıplardandır. Nitekim yukarıdaki çevirilerin tamamında bu kayıp zorunlu olarak gerçekleşmiştir. Gerçekleşmesi doğal kabul edilen vezin kaybı dışında poetik çevirilerde yakalanan ahenk unsurları, şiir çevirisini okura şiir olarak sunmakta daha başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte düzyazı çevirilerinde şiir metninin açıklanması ve düzyazıyla anlatılması söz konusudur. Nitekim Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde herhangi bir sanatsal teknik (asonans, aliterasyon, vezin, kafiye vb.) yahut ahengin gözetilmediği görülür.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde şiirsel üslup ve biçim korunmaya çalışılarak bazı sanatsal ve estetik unsurlara yer verilmiştir. 6. beyitten sonra 19. beytin çevirisi yapılmıştır. Bunlar arasında "yatar" ve "yarar" ile aa; "nazlanmayı" ve "ayrılmayı" ile bb kafiyesi yakalanmıştır. Fakat bunlar kaynak metinde ardışık beyitler değildir. "m", "n", ve "y" sesleriyle aliterasyon, "a", "i" ve "ı" sesleriyle asonans sağlanmıştır. Herhangi bir iç kafiye gözlenmemiştir. Bu şekilde hedef metinde biçimsel bir örtüşme ve ahenk unsuru yakalanmış olsa da tekrar edilmelidir ki çevirinin gelişigüzel beyitler seçilerek yapılması, şiirin ana iskeletinde önemli kayıplar meydana getirmiştir.

Suçin'in çevirisi de yine poetik bir çeviri olarak karşımıza çıkmaktadır. "z" ve "s" sesleriyle aliterasyon, "e" ve "a" sesleriyle asonans, "-a" sesiyle kafiye sağlanmıştır. Benim/bilirim; geri/izleri/Me'sel'deki ile iç kafiye sağlanmıştır. Ağlamaktır/ ağlamak kelime tekrarları ile iç ahenk yakalanmıştır.

Tarafe b. el-'Abd Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Tarafe b. el-'Abd muallakası, çalışmada ele alınan eserlerde (Abdurrahman Özdemir'in çevirisi hariç) ikinci sırada yer almaktadır. Yaltkaya'nın çevirisinde 110, Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde 103 beyittir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 9 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 9 ve 10. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

5 Poetik çeviri kavramı, şiirin şiirsel özelliklerini koruyarak çevrilmesini ifade eden bir kavram olarak ilk kez M. H. SUÇİN tarafından İADER'in 19. 12. 2020 tarihinde düzenlediği Arap Edebiyatı Söyleşileri kapsamında "Klasik Arap Şiiri Çevirisi" başlıklı konuşmasında kullanılmıştır.

(9) سَقَتْـهُ إيَاةُ الشَّمْـسِ إلاّ لِثَاتِـهِ أُسِـفَّ وَلَمْ تَكْدِمْ عَلَيْهِ بِإِثْمِـدِ

(10) ووَجْهٍ كَأَنَّ الشَّمْسَ أَلْقتْ رِدَاءهَا عَلَيْـهِ نَقِيِّ اللَّـوْنِ لَمْ يَتَخَـدَّدِ

İlgili beyitlerde "ســ" ve "لـ" sesleriyle aliterasyon, "ـَا" ve "ـِ"sesleriyle de asonans sağlanmıştır. " ـهَا / ـهِ" ve "ـدِ" ile de ab; cb kafiyesinin elde edildiği görülmektedir.

Tablo-3: Tarafe b. el-'Abd Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(10) Güneş kendi parlaklığiyle o dişleri sulamıştır [2], yalnız diş etleri müstesna.. Çünkü diş etleri tamamiyle dövmelidir [1] ve aynı zamanda bu diş etlerinde kemik sıyırmaktan bir bozuntu da yoktur. (11) (Sevgilimin) bir de pürüzsüz, sâf ve parlak yüzü vardır ki güneş o yüze kendi güzelliğini giydirmiştir denilebilir.
N. Ceviz vd.	(9) Güneşin ışıkları berraklaştırmıştır (ve beyazlaştırmıştır) o papatya gibi dişleri; ancak diş etleri dövmelidir ve bir bozukluk yoktur üzerinde. (10) Öyle güzel ve pürüzsüz bir yüzü vardır ki sevgilimin, denilebilir ki güneş kendi güzelliğini ona giydirmiştir.
(ed.) A. Yeşildağ	*Sehmed'in tozlu yollarında Havle'nin izleri var,* *El sırtındaki dövme izleri gibi parlar.* Güneş kendi elbisesini giydirmişçesine, Parlak ve pürüzsüz bir yüzü var. *Ey savaş ve sefahat yüzünden beni kınayan!* *Sen misin beni ebedi kılacak?*
M. H. Suçin	Gün ışığıyla yıkanmıştır ağzı dişetleri hariç Sürme çekilen dişetleriniyse kullanmamış sanki hiç Bir yüz ki güneşin harmanisini geçirmiş üzerine Tek bir kırışık bulamazsın berrak teninde uğraşma nafile

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde düzyazı biçiminin devam ettiği görülmektedir. Yer yer devrik cümle yapılarıyla şiire öykünme görülse de şiir sanatının gerek teknik gerek estetik unsurları görülmediğinden bu iki çeviri de düzyazı çevirisi olarak değerlendirilmelidir. Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerine bakıldığında yine nazım biçimi olarak beyit formu korunmuş, dış ahenk unsurlarına (ritim, kafiye) özen gösterilmiştir. Çevirilerde her iki beyit de aynı sıralarda yer almış (9 ve 10 yahut 10 ve 11) ve buna göre çevrilmiştir. Ancak Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde 9. beyte yer verilmemiş, 10. beyit öncesinde 1, sonrasında ise 55. beytin çevirisi yapılmıştır.

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde "kemik sıyırmaktan" ve "papatya gibi" ifadeleri, okurun çağrışımlarına bırakılmayan çevirmen yorumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar kaynak metinde hiçbir şekilde yer almadığı gibi şiir okuyucusu tarafından, örneğin, "inci gibi" yahut "sedef gibi" şeklinde alımlanabilecek unsurlardır. Ancak çevirmenin aşırı yorumlama yapması, okurun şiiri kendi dünyasında anlamlandırmasının önünü kapatmıştır. Öte yandan Yaltkaya'nın çevirisindeki "kemik sıyırmaktan" ifadesi, muallaka şerhlerinde yer almakla birlikte kaynak metinde kullanılmamış olup yine çevirmenin aşırı yorumlamasını yansıtmaktadır. Bunun dışında çeviride, bir beyit içerisinde iki adet dipnot göze çarpmaktadır. Bunlar, yöre kültürüne özgü, okurun ilk okuyuşta anlamlandırması mümkün olmayan unsurların açıklamalarıdır. Bu yönüyle okur için anlamı açıklayıcı bir düzyazı metindir fakat şiir olma özelliği tamamen kayba uğramıştır.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise yine beyitler arası mesafelerin açıldığı ve böylece şiirin anlam bütünlüğünün ve akışının bozulmaya uğradığı görülür. Suçin'in çevirisinde öne çıkan farklılık, diğer üç çeviride kullanılan "pürüzsüz" ifadesi yerine kaynak metinde kullanılan "kırışık" sözcüğünün tercih edilmesidir. رداء kelimesinin ise "harmani" olarak Türkçeleştirilmesi, kaynak metnin anlamını korumakla birlikte hedef metin anlamını zenginleştirmektedir. Diğer yandan إِثْمِدِ sözcüğünü "dövme" değil "sürme" olarak çevirmek, kelimenin sözlük anlamına daha uygun olmakla birlikte başlıca şerhlerde de "sürme serpmek, ekmek, dökmek" olarak ifade edilmektedir (ez-Zevzenî, 1993: 49; en-Nehhâs, 1973: 218). Dövmenin ise derinin üzerine serpme değil, derinin içine işleme ile elde edilmesi, şerhlerde kullanılan "ذَرَ" fiili ile uyuşmamaktadır. Bu yönüyle diş etlerine dövme yaptırılması değil, sürme çekilmesi âdetine atıfta bulunmak anlamca daha doğrudur. Böylece dönemim ve toplumun kadınlarının yaptığı bir uygulama kendi zaman ve şartları içerisinde doğru ifade edilmiş, şairin kastettiği anlam korunmuştur. "Uğraşma nafile" ifadesine bakıldığında kaynak metinde yer almamakla birlikte kaynak metin anlamını değiştirmeyen, okuyucunun algı dünyasını yönlendirmeyen kabul edilebilir bir çevirmen yorumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde dişetlerinin "bozulmamış" olarak nitelendirilmesi açık bir anlamdır. Suçin'in çevirisinde "hiç kullanılmamış" şeklinde karşımıza çıkan bu nitelendirme, örtük bir anlam sağlayarak (hiç kullanılmamış; yani bozulmamış) şiirin doğasına daha yakın bir çeviri sunmaktadır. Yeşildağ (ed.) ise ilgili beytin çevirisine yer vermemiştir.

İçerik özellikleri açısından; Yaltkaya'nın çevirisinde tüm şerhlerin rivayetlerinin bir araya getirildiği çalışmanın giriş kısmında belirtilmişti. Böylece bu çeviride eş-Şeybânî (2001) şerhine göre ilk beyitten sonra فروضة دعمي ile başlayan bir beyit daha içeriğe eklenmiş olduğundan karşılaştırmaya alınan beyitlerin sırası (10) ve (11) şeklinde değişmiştir. Ceviz'in çevirisinde de içerik ve konu akışı korunmuştur. Bununla birlikte bu iki çeviride yapılan "aşırı yorumlama"ların içeriği zenginleştirmekle bulanıklaştırmak arasında belirsiz bir yerde durduğu söylenebilir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde yine şiirin çeviri için seçilen beyitleri sıralı değildir ki bu, daha önce bahsedildiği gibi, içerik akışını ve konu bütünlüğünü olumsuz etkilemektedir. Ardışık iki beyit (9 ve 10) şairin sevgilisinin güzelliğini tasvir ettiği bir anlam ve akış bütünlüğü içindedir. Bu çeviride beyitlerin atlanarak çevrilmiş olması, bu anlam ve akış bütünlüğünü bozmaktadır. 10. beyitten 55. beyte geçilmesiyle bu ikisi arasında şairin genişçe yer verdiği deve tasviri ve cömertlik-içki konuları içerikten tamamen çıkarılmıştır. Suçin'in çevirisine bakıldığında içeriğin herhangi bir kayba uğramadığı, bununla birlikte "harmani" sözcüğünün kullanılması dönemin ve toplumun yapısına uygun bir seçim olmuştur.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde sanatsal teknik yahut özellikler gözlenmemekle birlikte Ceviz'in çevrisinde bazı cümle yapıları, çevirinin söylem üslubunu şiirselliğe yaklaştırmıştır, denebilir. Yine de bu çeviriler daha çok açıklayıcı ve yorumlayıcı düzyazı çevirileri olarak görülmektedir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisine bakıldığında biçimsel olarak beyit formu korunmakla birlikte şiirde kırpmalar söz konusu olduğundan 9 ve 10. beyitler arasındaki dış ahenk unsurlarının (kafiye ritim vb.) tam ve doğru değerlendirilmesi mümkün olmamıştır. Karşılaştırma kapsamındaki 10. beyte bakıldığında öncesindeki 1. beyitle bir kafiye yakalanmıştır (var/parlar/var). Fakat bunlar kaynak metinde ardışık beyitler değildir ve biçimsel ahenk kısmen gözlense de şiirin konu ve akış bütünlüğü bozulmuştur. 10. beyitte "i" ve "ü" sesleriyle asonans, "z" sesiyle de aliterasyon sağlanmıştır. Herhangi bir iç kafiye gözlenmemiştir.

Suçin'in çevirisine bakıldığında her iki beyitte "ç" "k" ve "ş" sesleriyle aliterasyon, "ı" "i" ve "e" sesleriyle asonans, -iç ve -e ile kafiye sağlanmıştır. Biçimsel olarak beyit formu korunmuştur. Bu yönleriyle poetik çeviriye uygun bir çeviri yapılmıştır. Çevirmenin diğer muallaka çevirilerinde görülen iç kafiye unsuru bu beyitlerde gözlenmemiştir.

Zuheyr b. Ebî Sulmâ Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Zuheyr b. Ebî Sulmâ muallakası, Yaltkaya'nın (64 beyit) ve Ceviz'in (62 beyit) çevirilerinde 3, Suçin'in çevirisinde (62 beyit) 4. sıradadır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 13 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 46 ve 47. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(46) سَئِمْـتُ تَكَالِيْفَ الحَيَاةِ وَمَنْ يَعِـشْ ثَمَانِيـنَ حَـوْلاً لا أَبَا لَكَ يَسْـأَمِ

(47) وأَعْلَـمُ مَا فِي الْيَوْمِ وَالأَمْسِ قَبْلَـهُ وَلكِنَّنِـي عَنْ عِلْمِ مَا فِي غَدٍ عَـمِ

İlgili beyitlerde "سـ" "مـ"ve "عـ" sesleriyle aliterasyon, "ـَـ" "ـِـ" ve "ـِي"sesleriyle asonans sağlandığı görülür. "ـِمِ" ile ab; cb kafiyesi elde edilmiştir.

Tablo-4: Zuheyr b. Ebî Sulmâ Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(46) Hayatın meşakkatlarından usandım. Seksen yıl yaşayan –baban olmaya..- elbette bıkar usanır ya.. (48) Bugün ve dünkü gün olan biten şeyleri biliyorum. Lâkin yarın olacakların karşısında körüm.
N. Ceviz vd.	(46) Bıktım, usandım hayatın sıkıntılarından, elbette usanır –baban olmayasıca- seksen yıl yaşayan. (47) Ben, bugün ve öncesi olan dün olup biten şeyleri bilirim, fakat yarın olacaklara karşı körüm.
(ed.) A. Yeşildağ	Usandım hayatın meşakkatlerinden, Sekseni gören –baban ölesice- bıkmaz mı ki zaten! Bugün ve öncesini, dünü bilirim; Fakat yarın hakkında âmâ biriyim.
M. H. Suçin	Usandım hayatın derdinden Seksen yıl yaşayan usanır inan Bugünü yarını öncesini bilirim Fakat yarın olacaklara karşı kördür gözlerim

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın çevirisine bakıldığında göze çarpan ilk biçimsel unsur beyitlerin sıralanışıdır. eş-Şeybânî (2001) ve el-Enbârî (2010) şerhlerine göre سئمتُ ile başlayan 46. beyitten sonra رأيتُ ile başlayan bir beyit gelmektedir. Yaltkaya, çevirisinde çeşitli şerhlerin rivayetlerini göz önünde bulundurduğundan ilgili beyitler diğer çevirilerde 46 ve 47. sıralarda gelirken bu çeviride 46 ve 48. sıralarda gelmektedir. Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde genel olarak kaynak metnin beyit formu görülmez ve düzyazı ile çeviri görülmektedir. Ancak burada ele alınan 46. beyitteki gibi istisnai bazı "yarı nesir" biçimler gözlenmektedir ki bunlar biçimsel olarak şiir formunda olmasa da düzyazıya göre daha ahenkli ve şiir ritmine daha yakın çevirilerdir.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisine bakıldığında ilgili eserin genel üslubundan farklı olarak burada beyitlerin sırası korunduğu görülür. Nazım birimi olarak beyit korunmuş, aa; bb kafiyesiyle şiirsel biçim yakalanmıştır. Aynı durum, Suçin'in çevirisi için de geçerlidir.

Anlam özellikleri açısından; Suçin'in çevirisindeki "yarın" sözcüğü dışında çevirilerin hiçbirinde anlamı bozulmaya uğratıcı bir kesinti, ekleme yahut aşırı yorumlama gözlenmemektedir. İlgili beyitlerde kültürel unsurlar, örtük anlamlar, göndermeler, imalar vb. olmadığından her dört çevirinin de kaynak metindeki anlama sadık kaldığı görülür. Bunların dışında tutulabilecek yalnızca "لا أَبَا لَكَ" ibaresi vardır ki bu da çeviriler arasındaki anlam özellikleri açısından büyük ve önemli bir fark oluşturmaktadır. Böyle bir ifade Türkçeye görünen anlamı yahut ilk anlamı ile aktarıldığında "baban öle, babası ölesice, baban olmaya" gibi kargış cümleleri ortaya çıkmaktadır. Ancak burada çevirmenin dikkati önem kazanmaktadır ki "لا أَبَا لَكَ" ifadesi Arapçada böylesi bir kargış anlamını içermekle birlikte bağlama göre daha farklı amaçlar ve anlamlarla da kullanılmaktadır. Zuheyr b. Ebî Sulmâ muallakasıyla ilgili olarak Zevzenî (1993), bu ifadeyi "kaba söz" olarak nitelendirir ve bu sözden murad edilenin babaya yönelik bir kabalık olmadığını, bu sözün dikkat çekme amacıyla kullanıldığını belirtir (s. 82). Bu ifadenin anlamları ve kullanım alanlarıyla ilgili kapsamlı bir çalışma yayınlayan Huseyn 'Ulvî Sâlim el-Habeşî, "لا أَبَا لَكَ" ifadesinin çeşitli bağlamlardaki altı farklı kullanım amacını ortaya koymaktadır ki bunlardan biri de Zevzenî'nin bu beytin şerhinde bahsettiği dikkat çekmedir (2011: 157). Tam bu noktada Suçin'in çevirisinde kullanılan "inan" kelimesinin, edilen söze daha fazla dikkat çekmek amacıyla "لا أَبَا لَكَ" ifadesini karşılamak için kullanıldığı görülmektedir. Nitekim burada, diğer üç çeviride olduğu gibi, kullanılacak herhangi bir kargış ifadesi şairin hedeflediği anlamı karşılamamaktadır. Bunlar için dilden dile "doğru aktarımdan" ziyade "harfî çeviri" demek daha doğru olacaktır.

Bunun dışında Suçin'in 47. beyit çevirisinde "Bugünü yarını öncesini bilirim" dizesindeki "yarın sözcüğü kaynak metinde yer almamaktadır. Beytin bir sonraki dizesinde şairin yarın olacaklardan haberdar olmaması, zaten yarını bilmediği anlamına gelmektedir. Bu, aynı beyit içerisinde anlam çelişkisine yol açan bir durumdur.

Şiirin anlamını etkilemesi yönünden Ceviz'in çevirisinde geçen "bugün ve öncesi olan dün" ifadesi dikkat çekicidir. Kaynak metinde "öncesi" ifadesinin geçtiği doğrudur ancak bunun amacı "dün" kelimesinin anlamını açıklamak değil, vurgudur. Burada kaynak metinden harfî çeviri yapılmıştır; "dün" ifadesini açımlamak ve "bugünün öncesi olan" şeklinde tefsir etmek gereksizdir.

İçerik özellikleri açısından; Zuheyr b. Ebî Sulmâ'ya ait bu beyitler, çalışma kapsamında işlenen diğer muallaka beyitlerine nazaran daha sade ve yalındır. Bu nedenledir ki çevirisinde de içeriğin korunması daha kolay olmuştur. Bu sadelik içerisinde tek bir unsur, şiirin tüm "aurası" için hayati öneme sahiptir: Yukarıda bahsedilen "لا أَبَا لَكَ" tabirinin nasıl çevrileceği hususu, şiirin içerik ve üslup özelliğini doğrudan etkilemektedir. Bu yönüyle Yaltkaya'nın, Ceviz'in ve Yeşildağ'ın (ed.) çevirileri üslup ve içerik olarak agresif bir yöne bakarken Suçin'in çevirisinde okuyucuyu söylediği söze ikna etmek isteyen bir tavır görülmektedir. Öte yandan Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde her ne kadar beyit sıralamasına sadık kalınmışsa da bu, içerik kaybının ancak kısmen önüne geçebilmiştir; zira yine şiirin tamamı tercüme edilmemiştir.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde genel olarak görülen açıklayıcı düzyazı çevirisi bu örnekte de görülmekle birlikte 46. beyitte kısmen kırılmıştır. Her iki çeviride de biçimsel olarak beyit formu görülmese de çeviride –çevirmenlerin diğer çevirilerine kıyasla- daha şiirsel bir söylem gözlenmektedir. Yaltkaya'nın çevirisinde 46. beyitte "meşakkatlarından/yaşayan; olmaya/usanır ya" kafiye unsurları ve "usandım/usanır" söz tekrarlarıyla ahenk yakalanmak istenmiştir. Ancak bu kafiyeli ifadeler dışında herhangi bir şiirsel teknik ya da estetik unsur gözlenmemektedir. Nitekim bir sonraki beyte bakıldığında çevirmenin tekrar düzyazı çevirisine döndüğü görülür. Aynı durum, Ceviz'in çevirisi için de geçerlidir. Burada da "sıkıntılarından/yaşayan" kafiyesiyle ve

"usandım/usanır" kelime tekrarıyla ahenk sağlanmıştır. Fakat bu gibi sanatsal tekniklerin gözetilmesi tüm metin için geçerli olmadığından Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde özellikle 46. beyitlerin çevirisi için ancak "yarı nesir" bir çeviriden bahsetmek mümkündür.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisine bakıldığında şiirsel üslubun korunduğu ve estetik amaçların karşılanmak istendiği görülür. "s" sesi ile aliterasyon, "ü, â, i" sesleri ile asonans, "-en" ve "-im" ile aa; bb kafiyesi, meşakkatlerinden/zaten ile iç kafiye sağlanmıştır. Aynı şekilde Suçin'in çevirisinde de "s, d, n, r" sesleri ile aliterasyon, "ü, i" sesleri ile asonans, "-n" ve "-rim" ile aa; bb kafiyesi, "hayatın/yarın" ile iç kafiye ve "usandım/usanır; yarını/yarın" kelime tekrarları ile sanatsal özelliklerin karşılandığı görülmektedir. Bu iki çeviride şiirin şiir ile çevirisi söz konusudur.

Lebîd b. Rebîa Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Lebîd b. Rebîa muallakası, Yaltkaya'nın çevirisinde 89, diğer eserlerin tamamında 88 beyitten oluşmaktadır. Yine Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde 4. sırada yer alan bu muallaka, Suçin'in çevirisinde 5. sıradadır. Özdemir'in çevirisinde yalnızca Lebîd muallakasını ele alması hasebiyle ilk sıradadır. Lebîd muallakasını müstakil olarak çeviren Özdemir'in, şairin divanından derlediği birçok şiirin poetik biçimdeki çevirilerine ulaşmak mümkündür (Özdemir, 2006). Burada genel geçer şerhlere göre 20 ve 21. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(20) فَاقْطَعْ لُبَانَةَ مَنْ تَعَرَّضَ وَصْلُـهُ وَلَشَـرُّ وَاصِلِ خُلَّةٍ صَرَّامُهَـا

(21) وَاحْبُ المُجَامِلَ بِالجَزِيلِ وَصَرْمُهُ بَاقٍ إِذَا ظَلَعَتْ وَزَاغَ قِوَامُهَـا

İlgili beyitlerde "جـ" ve "صـ" sesleriyle aliterasyon, "ـَا" sesiyle asonans sağlanmıştır. "ـُهُ" ve "ـامُها" ile ab; ab kafiyesi elde edilmiştir.

Tablo-5: Lebîd b. Rebîa Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(20) Kendisine kavuşmak ihtimali az olan (sevgili)den ümidi kes. Vuslat arayanların hayırlısı, kendisine vuslat ümidi vermeyenleri bırakabilendir. (21) Görünüşte sana karşı güzel muamele edene –yoldan saptığı vakit onu bırakabilmek iktidarına malik olduğun halde- sen de çok çok güzel muamelede bulun.
A. Özdemir	(20) Ümidin kes o yardan ki uzakta, kavuşmak müşkül gayetle, Vuslat dileyenlerin en bahtsızı bağı kesen olsa bile. (21) Mücâmelede cömert ol zahiren sana iyi davranana, Bırakma kudreti sende kalsın, yüz çevir, dönerse ama.
N. Ceviz vd.	(20) Kavuşma ihtimali yok olmaya yüz tutmuş kişiden ümidini kes. Dostların vuslatına eren kişi için en kötüsü onlarla bağını koparmaktır. (21) Sana karşı açıkça iltifatta bulunan kimseye, dostluk yolundan ayrıldığı ve samimiyet bozulduğu zaman, bu dostluğu kesme hakkın saklı kalmak üzere- sen de bol bol iltifatta bulun.
(ed.) A. Yeşildağ	Kavuşması mümkün olmayanla ilişkini kopar Sevdiklerine erişenlerin en beteri bağ kesendir. *(Takip eden beyit çevrilmemiştir)* Allah'ın taksim ettiklerine razı ol, o takdir eden İyi, kötü neyimiz varsa en iyi bilendir.

M. H. Suçin	Öyleyse imkânsız bir vuslatı ümit etme boşuna Sevenlerin en bahtsızı kavuşamayan değil mi sevdiğine Sen de lütuf göster sana lütuf gösterene ama Ayrılığın kapısını da açık bırak ilişki bozulursa

Biçimsel özellikler açısından; poetik çeviri biçimindeki Özdemir'in, Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in tercümelerinde çeviri beyitler halinde yapılmış ve biçimsel olarak şiir formu korunmuştur. Bunun dışındaki çevirilerde (Yalktaya; Ceviz vd.) biçimsel olarak şiir özellikleri bulunmamakla birlikte her ne kadar beyit numaraları verilerek sıralama ve akış korunmuş da olsa tamamıyla düzyazı biçiminde çeviri yapılmıştır. Açıklayıcı bir metin oluşturmak tercih edilmiş, yer yer parantezlerle ve tire işaretleriyle metin içi açıklamalara yer verilmiştir. Okur için anlamı açıklayıcı bir metindir fakat şiir olma özelliği tamamen kayba uğramıştır.

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın, Özdemir'in ve Ceviz'in çevirilerinde kavuşmak, imkânsıza yakın zor bir hal almışken Suçin'in ve Yeşildağ'ın (ed.) çevirilerinde tamamıyla "mümkün olmayan" ve "imkânsız" olarak tercüme edilmiştir. Bununla birlikte bazı durumlarda şiir metninde bulunmayan yahut tam zıddı anlamda bulunan kelimeler anlatıma eklenmiştir (Yaltkaya: "hayırlısı" ve Özdemir: "yar" gibi). Şiirin genel anlam özellikleri açısından bakıldığında Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde seçili beyitlerin tercümesi yapıldığından şiirin genel anlam akışı ve konu bütünlüğü bozulmaya uğramıştır.

Poetik çevirilerle düzyazı çeviriler anlam özellikleri açısından karşılaştırıldığında düzyazı çevirilerin anlamı açıklayıcı, hatta analist bir yaklaşımı söz konusudur. Kelimelerin anlamlarında açımlamalar yapılmış, kaynak metinde yer almayan sözcükler çeviriye eklenmiştir (hayırlısı gibi). Kaynak metinde şairin sunmak istediği örtük mesajlar ve duygusal anlamlar kayba uğramıştır. Bununla birlikte poetik çevirilerde – Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde atlanan beyitler dışında- belirli bir anlam kaybı yaşanmamıştır.

İçerik özellikleri açısından; Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde şiirin tamamı yerine aralardan gelişigüzel seçilen beyitler tercüme edilmiş, 20. beyitten sonra 83. beytin çevirisi yapılmıştır. Burada çevirisi yapılmayan beyitlerin tamamen kayba uğraması bir yana, yukarıda belirtildiği gibi, şiirin iç akış, bütünlük ahengi, genel ritim, konu bütünlüğü gibi özelliklerinin bozulmasına neden olmuştur. Düzyazı çevirilerinde içeriğe çevirmenler tarafından yapılan eklemeler, açıklamalar vb. görülmektedir. Bu durum, içerik kaybının aksine içeriğin şairin amaçlamadığı yönde şişmesi anlamına gelmektedir. Özdemir'in ve Suçin'in çevirilerinde ise belirli bir içerik kaybı yaşanmamıştır.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; düzyazı biçimindeki Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde herhangi bir sanatsal üslup yahut teknikten (asonans, aliterasyon, vezin, kafiye, ahenk vb.) bahsetmek mümkün değildir. Zira bunlar, çalışmanın girişinde bahsedildiği üzere "şiir çevirisi"nden çok birer analitik açıklayıcı metinler hükmündedirler. Özdemir'in, Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerinde ise aliterasyonlar, asonanslar, kelime tekrarları, iç kafiyeler, kafiyeler gibi unsurlarla şiirin iç ve dış ahenk unsurları korunmuş, şiir çevirisi yine şiirle yapılmıştır. Bunlardan Özdemir'in çevirisinde -le ve –a ile kafiye sağlanmıştır. "a" sesi ile asonans sağlanmıştır "k" sesi ile aliterasyon yakalanmıştır. Ümidin/dileyenlerin; uzakta/davranana/bırakma ile iç kafiye sağlanmıştır. Devrik ifadelerin kullanılmasıyla çevirinin şiirsel özelliği artırılmak istenmiştir.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde "kesendir" ve "bilendir" ile ab; cb kafiyesi yakalanmıştır. "m" sesiyle aliterasyon "e" ve "i" sesleriyle asonans, ilişkini/beteri ile iç kafiye sağlanmıştır. Bu şekilde hedef metinde biçimsel bir örtüşme ve kafiyelerle ahenk unsuru yakalanmış olsa da şiirin anlam ve içerik özelliklerinde önemli kayıplar olmuştur.

Suçin'in çevirisine estetik özellikler açısından bakıldığında "z" ve "s" sesleriyle aliterasyon, "e" ve "a" sesleriyle asonans, -a sesiyle kafiye sağlanmıştır. Vuslatı/bahtsızı; sevenlerin/ayrılığın ile iç kafiye sağlanmıştır. Lütuf/ lütuf ve göster/gösterene kelime tekrarları ile iç ahenk yakalanmıştır.

'Amr b. Kulsûm Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde 5. sırada yer alan bu muallaka, Suçin'in çevirisinde 6. sıradadır. Yaltkaya'nın çevirisinde 111, Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde 103 beyitten oluşmaktadır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 11 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 20 ve 21. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(24) بِأَنَّا نُـوْرِدُ الـرَّايَاتِ بِيْضـاً وَنُصْـدِرُهُنَّ حُمْراً قَدْ رُوِينَـا

(25) وَأَيَّـامٍ لَنَـا غُـرٍّ طِـوَالٍ عَصَيْنَـا المَلِكَ فِيهَا أَنْ نَدِينَـا

İlgili beyitlerde "ـنـ" ve "ر" sesleriyle aliterasyon, "ـَـا" ve "ـِـي"sesleriyle asonans sağlanmıştır. "ـينَـا" ile ab; cb kafiyesi elde edilmiştir.

Tablo-6: 'Amr b. Kulsûm Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(27) Bilmiş ol ki, biz bayraklarımızı savaşlara beyaz olarak sokar; kıpkırmızı olmuş ve (kahramanların kanlarına) tamamiyle kanmış olduğu halde savaştan çıkarız. (28) Bizim, nice parlak ve uzun günlerimiz vardır ki o günlerde biz padişaha (bile) boyun eğmemiş ve ona karşı isyan eylemişizdur.
N. Ceviz vd.	(24) Anlatalım, savaşa bayraklarımızı bembeyaz götürüp –kahramanların kanına bulanmış olarak- kıpkırmızı çıkardığımızı. (25) Krala bile isyan edip boyun eğmediğimiz nice parlak günlerimiz olmuştur bizim.
(ed.) A. Yeşildağ	Savaşlara getirdiğimiz beyaz sancaklar, Savaş sonrası kan kırmızıya çalarlar. *(Takip eden beyit çevrilmemiştir)* Zorbaca muameleye maruz kalırsak, Zorbalığın gerçek acısını tattırırız.
M. H. Suçin	Beyaz bayraklarımızla gireriz cenge Ve döneriz kırmızı bayraklarımızla kana doymuş bir halde Ne cenklerimiz oldu uzun ve parlak İsyan ettiğimiz için krala boyun eğmeye

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde açıklayıcı düzyazı biçiminin sürdüğü görülür. Yaltkaya'nın çevirisinde ilgili beyitlerin sırası –yine çeşitli şerhlerin etkisiyle- 24-25. sıralardan 27-28. sıralara kaymıştır. Parantez yahut tire içinde verilen ek bilgilerle anlam açıklanmıştır.

Şiir formunda olmayan bu çevirilerde biçimsel olarak herhangi bir nazım birimi yahut ölçüsü görülmemektedir.

Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirileri ise biçimsel olarak beyit nazım biçimini korumakla birlikte Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde eserin genelinde olduğu gibi şiirin parçalar halinde çevrildiği görülür. 24. beyitte biçimsel olarak kafiyeler korunmuş ancak bir sonraki beyit olan 25. beyit çevrilmediği için bu iki ardışık beyit arasındaki biçimsel uyum irdelenememiştir. 24. beyitten sonra 53. beytin çevirisi yapılmıştır.

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerindeki "bilmiş ol ki" ve "anlatalım" ifadeleri dikkat çekicidir. Burada çevirmenler, bir önceki beyitte şairin krala hitaben söylediği "نُخَبِّرْكَ" sözüne ithafen "bilmiş ol ki" veya "anlatalım" demişlerdir. Kaynak metinde doğrudan böyle bir ifade olmamakla birlikte beytin "بأنّا" şeklinde başlaması, önceki beyitle böylesi bir bağlantı kurarak çevirmeye uygundur. Suçin ise önceki beyitle olan bağlantıyı iki nokta (:) ile sağlamıştır (Anlatalım sana acı gerçeği:). Böylece 24. beyte "bilmiş ol" yahut "anlatalım" gibi kaynak metinde bulunmayan bir bağlantı ifadesi eklemek durumunda kalmamıştır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise bir önceki beyitle bağlantıyı sürdüren herhangi bir bağlaç yahut ifade görülmemektedir.

İncelemeye konu alınan bu beyitlerin çevirisinde bazı sözcüklerin birbirinden farklı anlamlara gelecek şekilde çevrilmeleri dikkat çekicidir. Bunlardan ilki "bayrak" sözcüğüdür. Yaltkaya, Ceviz ve Suçin, "راية" sözcüğünü "bayrak" olarak aktarmayı seçerken bu sözcük, Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde "sancak" ile karşılanmıştır. "راية" sözlükte her iki anlamı da karşılamakla birlikte "sancak" sözcüğü Türkçede "savaş" ile daha yaygın bir kullanıma sahiptir.

Çevirmenlerin farklı yorumladıkları diğer bir sözcük de "الملك"dir. Suçin ve Ceviz bunu "kral" şeklinde çevirirken Yaltkaya "padişah" demeyi tercih etmiştir ki bu, muallakanın yazıldığı döneme ve topluma uygun bir unvan değildir. Yeşildağ (ed.) ise ilgili beytin çevirisine yer vermemiştir. Bayrakların (yahut sancakların) kana bulanması da çevirilerde farklılaşan bir anlam ögesi oluşturmuştur. Yeşildağ'ın (ed.) çevrisi dışındakiler "kana doymak, kana bulanmak, tamamıyla kanmak" gibi ifadelerle kırmızı rengin yoğunluğuna vurgu yaparken Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde "kırmızıya çalmak" kullanılmıştır ki bu, "روين" sözcüğünün ifade ettiği doygunluğun aksine rengin hafif bir kırmızı olduğu anlamına gelir ve kaynak metnin hedeflediği etkiyi aktarmaya yetmemektedir.

Bunlardan başka "وَأَيَّامٍ لَنَا" ifadesi, anlamı irdelenmesi gereken başka bir ifadedir ki burada Yaltkaya ve Ceviz bunu "günlerimiz" şeklinde çevirmişlerdir. Suçin ise "أيام" kelimesini "cenklerimiz" olarak Türkçeleştirmiştir. Bunlar, ciddi anlamsal farklar barındıran çevirilerdir. Bu noktada Zevzenî, "أيام" sözcüğünün karşılığını "وقائع" (durumlar, olaylar) şeklinde vermiştir (1993: 117). Aynı şekilde el-Husnî de, "أيام" sözcüğünün burada "وقائع" anlamında kullanıldığını bildirmektedir (2012: 30). Öyleyse şairin burada kastettiği "günlerimiz" değil, yaşanan olaylardır. Bağlam akışından ise yaşanan olayların savaşlar (yahut Suçin'in çevirisinde olduğu gibi cenkler) olduğu açıktır. Yeşildağ (ed.) ise ilgili beytin çevirisine yer vermemiştir.

Bahsi geçen bu günler (yahut olaylar) ise "kendilerine parlak, düşmanlarına uzundur" (el-Enbârî, 2010: 389). Bu noktada "parlak ve uzun" çevirisi de önem kazanmaktadır zira bu iki sıfat birlikte yaşanan cenklerin düşman üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Ceviz, çevirisinde yalnızca "parlak" diyerek, düşmana uzun gelen bir durumu içerikten çıkarmış ve bu durum anlamda eksikliğe yol açmıştır. Yaltkaya ve Suçin ise "uzun ve parlak" yahut "parlak ve uzun" şeklinde aktarmışlardır. Burada teknik

olarak çeviride sözcük dizilişinin gözetilmesi aksamış olsa da anlam kaybına yahut değişimine yol açmamaktadır.

İçerik özellikleri açısından; Yukarıda bahsedildiği gibi, Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirileri açıklayıcı üslupta kaleme alınmıştır. Bu nedenle içerikte zaman zaman kaynak metinde yer almayan bilgiler ve eklemeler görülmektedir. Bunlardan biri olan "kahramanların kanı" ifadesi, kaynak metinde olmayan ancak şerhlerden çıkarılarak çeviriye eklenen yorumlayıcı bilgilerdir. Şiirin ana metninde şairin vurgulamaya gerek görmediği bu bilgi (kahramanlar) örtük, okuyucunun şiirin akışı içerisinde çıkarsayabileceği bir bilgidir.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde şiirin bazı bölümleri çeviriye dâhil edilmediğinden içerikte ve akışta kopma meydana gelmiştir. Şiirde 25. beyit, bir önceki beytin anlamını kuvvetlendiren, şairin vurgulamak istediği kahramanlığı pekiştiren bir özelliğe sahiptir. Bu beytin çeviriden çıkarılması, içeriğin şairin istediği kuvvette okuyucuya ulaştırmasına ket vurmaktadır. Suçin'in çevirisinde ise içeriğin aktarılmasında herhangi bir aşırılık yahut tersine kısıtlılık gözlenmemektedir.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde görülen düzyazı üslubu, çevirilerde şiirsel teknikler ve şiir sanatına ait ögeler aramaya mahal vermezken Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerinde ilk göze çarpan unsur nazım biçiminin korunmasıdır. Bu nedenle sanatsal ve estetik öğelerin bu çevirilerde aranması uygundur. Nitekim Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde 24. beytin kendi içinde bir uyak düzeni olduğu görülmektedir (-lar), ancak bir sonraki beytin tercümesi yapılmadığından incelemeye bütün olarak dâhil edilememiştir. "Savaşlara/savaş" ve "kan kırmızıya" ile kelime ahengi, "s" sesi ile aliterasyon, "a" ile asonans sağlanmak istenmiştir. Ancak metnin tümüne bakıldığında sanatsal üslubun sürdürülemediği görülmektedir. Bu yönüyle beyit formu korunmuş "yarı nesir" bir çeviriden bahsedilebilir. Suçin'in çevirisinde ise kafiye örgüsü iki beyit arasında korunmuştur (aa; ba). Aliterasyon ("b, r, z" sesleri), asonans ("e, a" sesleri), iç kafiye (bayraklarımızla/ bayraklarımızla; gireriz/döneriz) ile sanatsal bir üslup hedeflenmiştir. Akışı ve konuyu sekteye uğratmadan, beyit formuna uygun olarak ve estetik unsurların gözetildiği bu çeviride şiirin şiir ile çevirisi, yani poetik bir çeviri söz konusudur.

Antera b. Şeddâd Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde 6. sırada yer alan bu muallaka, Suçin'in çevirisinde 3. sıradadır. Bu sıralama farkının nedeni, daha önce belirtildiği gibi, Suçin'in çevirisinde şairlerin ölüm ya da doğum yılları değil, şiirlerin içerdiği olaylar bakımından kronolojik bir sıra gözetilmiş olmasıdır. Yaltkaya'nın çevirisi 86, Ceviz'in ve Suçin'in çevirileri 75 beyitten oluşmaktadır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 9 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 66 ve 67. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(66) يَدْعُـونَ عَنْتَرَ والرِّماحُ كأَنَّهـا أَشْطَـانُ بِئْـرٍ في لَبانِ الأَدْهَمِ

(67) مازِلْـتُ أَرْمِيهُـمْ بِثُغْرَةِ نَحْـرِهِ ولَبـانِهِ حَتَّـى تَسَـرْبَلَ بِالـدَّمِ

İlgili beyitlerde "ر" ve "هـ" sesleriyle aliterasyon, "ـَ" "ـِ" ve "ـَا"sesleriyle de asonans elde edilmiş; "ـِم" ile ab; cb kafiyesi sağlanmıştır.

Tablo-7: Antera b. Şeddâd Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(75) Dibi çamurlu çürük kuyunun içine salınan kovaya bağlanan ipler gibi (ki kuyunun dibi çamurlu olursa kovanın çamurlara batması ve ağırlaşması sebebiyle birkaç iple bağlanır) düşman mızrakları yağız atımın göğsüne girmişken arkadaşlarım: "Aman.. Antere.." diye benden yardım istiyorlardı. (76) Ben; düşmanlara atımın göğüs çukuriyle ve göğsiyle o kadar çok vurdum ve atım o kadar kanlara bulandı ki onu gören, kandan bir gömlek giydirilmiş sanır (dı).
N. Ceviz vd.	(66) Mızraklar, kuyuya sarkmış ipler misali yağız atımın göğsüne asılmışken: "Antera, Antera!" diye sesleniyorlardı. (67) Atım kandan bir giysiye bürününceye kadar göğüs çukuru ve göğsü ile onlara vurmaya devam ettim.
(ed.) A. Yeşildağ	Kuyu ipi gibi uzun mızraklar, atımın göğsüne Saplanırken ahali "Antara" diye sesleniyordu. Düşmanla çarpışırım atım baştan ayağa ta Kana bulanana, boğaz ve göğsündeki yarıkla
M. H. Suçin	"Antar, Antar!" diye bağırırken onlar Kuyu halatlarını andırıyordu siyah atın bağrındaki oklar Çarpışmaya devam ettim atımın üstünde Öyle ki boynu ve bağrı benzedi kandan gömleğe

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın çevirisinde yine çeşitli şerhlerin etkisiyle beyitlerin dizilişinde farklılıklar görülmektedir. Böylece diğer çevirilerde 66 ve 67. sıralarda gelen beyitler, Yaltkaya'nın çevirisinde yine ardışık olarak 75 ve 76. sıralarda gelmiştir. Nazım birimi olan beyit formu, çeviride kaybolmuştur. 75. beytin tercümesinde hem parantez içlerinde hem de doğrudan metin içinde kaynak metinde olmayan bilgiler verilmektedir (dibi çamurlu çürük kuyu, kovaya bağlanan ipler, kovanın ağırlaşması… vb.). Neredeyse bir şerh olacak kadar fazlaca açıklama içeren bu çeviride şiirsel bir biçim yahut üslup kullanılmamış, betimleyici bir düzyazı çevirisi yapılmıştır. Yapılan açıklamaların anlamca doğruluğu yahut geçerliliği, anlam özellikleri altında incelenecektir. Aynı şekilde Ceviz'in çevirisinin de betimleyici bir düzyazı çevirisi görülür ve biçim açısından şiirsel bir özellik taşımamaktadır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde bu kez beyit sıralamasına sadık kalınmış ve biçimsel olarak beyit formu korunmuştur ancak yine muallakanın tamamı tercüme edilmemiştir. Bununla birlikte her iki beyitte de biçimsel olarak kaynak metne öykünme vardır ki bu, hem beyit formunun korunması hem de beytin anlamı tamamlanmadan dizenin bölünmesi şeklinde görülür (göğsüne…. Saplanırken). Nazım ölçüsü olan aruzun korunması ise her iki dilin doğası gereği söz konusu değildir ancak, 66. beyitte 17'lik bir hece ölçüsü sağlanmıştır. Aynı nazım ölçüsü bir sonraki beyitte korunamamıştır (15 ve 16 hece). Suçin'in çevirisinde de yine biçimsel olarak nazım birimi korunmuştur, dış ahenk unsurları (ritim, kafiye) sağlanmıştır.

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın çevirisinde "aşırı yorumlama" denebilecek bilgiler görülür. Kaynak metinde yer almayan çamurlu çürük kuyu, kovanın batmaması için yapılması gerekenler gibi bilgiler verilmiştir. Bunlar, çeviriye bir şerh özelliği katarken anlamın okuyucu için tamamen açıklanmasına, şairin örtük bıraktığı mesaj ve anlamların korunmamasına neden olmuştur. Bu yönüyle –daha önce bahsedildiği gibi- şiir okumak isteyen değil, inceleme yapmak isteyen okuyucuya hitap eden bir metin niteliğindendir. Ceviz'in çevirisi de Yaltkaya'nın çevirisi kadar yoğun olmasa da açıklayıcı bir çeviridir. Örnek vermek gerekirse kaynak metindeki ifade "kuyu ipleri/halatları gibi" iken çeviride "kuyuya sarkmış ipler misali" şeklinde bir yorumlama mevcuttur. Yahut kaynak metin atın

"göğsündeki" mızraklardan bahsederken Ceviz'in çevirisinde bu, iplerin asılmasına gönderme olarak "göğsüne asılmış" şeklinde yorumlanmıştır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde kaynak metinde olmayan herhangi bir eklemenin yahut eksiltmenin olmadığı görülür. Yalnızca "ahali" sözcüğü, kaynak metinde olmamasına karşın bir önceki beyitte (65. beyit) geçen "القوم" kelimesine istinaden eklenmiştir. Suçin'in çevirisinde ise aynı sözcük, kaynak metinde olduğu gibi zamirle (onlar) karşılanmıştır.

Öte yandan bahsi geçen "القوم" kelimesinin ele aldığımız çevirilerde bir anlam çeşitliliğine yahut karmaşasına yol açtığı görülmektedir. Zira şair bu sözcükle, önceki beyitte üzerine doğru gelen bir kalabalığı anlatmaktadır ve bu kişiler kendisine ismiyle (Antar! yahut Antara!) seslenmektedir. Oysa Yaltkaya kendisine seslenen kişilerin arkadaşları olduğunu ve ondan yardım istediklerini bildirmektedir. Verilen bu anlam, şairin kastettiği anlamdan uzaktır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde "ahali" olarak tercüme edilen bu kişiler, Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde kaynak metne uygun olarak zamirle karşılanmıştır.

Diğer bir anlam çeşitliliği "الأدهم" sözcüğünün çevirisinde görülür. Anlam itibariyle bu sözcük, siyah, kara, yağız at anlamlarına gelir ki Yaltkaya, Ceviz ve Suçin bu doğrultuda çeviri yapmışlardır. Ancak Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde bu ayrıntı kayba uğramış, yalnızca "at" olarak çevrilmiştir. Aynı sözcükteki bir diğer ayrıntı ise şairin atı ile sahiplik bağı kurmayıp ondan "الأدهم" şeklinde bahsetmesidir. Çevirilere bakıldığında Suçin'in çevirisi dışındaki çevirilerde "atım" şeklinde sahiplik bildiren bir yapıyla çevrildiği ve bu nedenle şairin okuyucuya hissettirmek istediği duygusal mesajının kayba uğradığı görülür.

Bir diğer anlam farklılığı "تسربل" ifadesinin çevirisinde görülür. Bir şeyi giymek, üzerinde taşımak, bir şeye sarınmak gibi anlamları olan bu fiil ile şair, atından akan oluk oluk kanları tarif etmek için onun "kanı giydiğini" söylemektedir. Bunun karşılığı olarak Yaltkaya'nın, Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde "kandan bir giysi" yahut "kandan gömlek" metaforlarıyla aynı dolaylı anlatım korunmuştur. Ancak Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde bu dolaylı anlatım yerine doğrudan "kana bulanmak" ifadesi kullanılmıştır ki bu da şairin kullandığı bir söz sanatının hedef dile aktarılması mümkün olduğu halde eksiltildiğini gösterir.

İçerik özellikleri açısından; Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde Antera'nın muallakasının 75 beyitten oluştuğu görülür. Ancak Yaltkaya'nın çevirisinde bu sayı 86'dır. Diğer iki çeviriden farklı olarak إن يفعلا ile başlayan son beyitten sonra Yaltkaya, iki beytin çevirisine daha yer vermiştir. Bu iki beyit dışında muallakanın çeşitli bölümlerinde de Ceviz'in ve Suçin'in çevirisinde yer almayan beyitlerin bulunduğu görülür ki bunlar, eş-Şeybânî ve en-Nehhâs şerhlerinde görülür. Bu farklılık, hiç şüphesiz içeriği değiştirmiş, konu akışını, verilen bilgileri, mesajları vb. etkilemiştir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise her ne kadar incelemeye alınan beyitler ardışık olarak tercüme edilmişse de yine şiirin tamamı çevrilmediğinden içerikte büyük kayıplar mevcuttur. Suçin'in çevirisinde içerikte şairin kaynak metinde vermediği herhangi bir bilgi, anlam açılımı, yorum vb. verilmemiştir. Açık ve örtük mesajlar/anlamlar şairin verdiği şekilde aktarılmıştır.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde açıklayıcı nesir çeviri üslubunun sürdüğü görülür. Bu eserlerde yer alan bazı muallaka çevirilerinde zaman zaman yarı nesir çevirilere rastlansa da genel çerçeve betimlemek, açıklamak, bazen de (bu beyitlerde olduğu gibi) şerh etmek üzerine kurulmuştur. Bu nedenle sanatsal teknikler, estetik işlevler gibi özellikler bu iki çeviri için söz konusu olmamaktadır.

Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde biçimsel olarak kaynak metne öykünerek mısraların yarıda kesilmesi, çevirinin estetik işlevini de kaynak metne yaklaştırmaktadır. 66. beyitte dış ahenk unsuru olarak kafiye görülmezken 67. beyitte –a ile kafiye yakalanmıştır. Yalnızca 67. beytin çevirisinde yakalanan kafiye, bu çeviriyi kafiye yönünden eksik bırakmaktadır. Bunun dışında "u" ve "a" ile asonans, "n" ile aliterasyon sağlanmak istenmiştir. "Antara/ ayağa/ ta/ kana/ bulanana" ile iç kafiye oluşturulmuştur. Suçin'in çevirisine bakıldığında sanatsal tekniklerin Yeşildağ'ın (ed.) çevirisine kıyasla daha tutarlı kullanıldığı görülür: –lar ve –e ile aa; bb kafiyesi sağlanmış; "a" ve "e" ile asonans, "b" ve "m" ile aliterasyon sağlanmış; "Antar/onlar" ve "kuyu/boynu" ile iç kafiye oluşturulmuştur. Öte yandan şairin okuyucuya doğrudan aktarmayıp hissetmesini istediği bazı duygusal mesajlar da korunmuştur ("الأدهم / atım" çevirisinde olduğu gibi).

el-Hâris b. Hillize Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Her üç çeviride de 7. sırada yer alan bu muallakanın beyit sayısı Yaltkaya'nın çevirisinde 84, Ceviz'in çevirisinde 82, Suçin'in çevirisinde ise 83'tür. 3. sıradadır. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise muallakanın çeşitli bölümlerinden alınan toplam 5 beytin çevirisi bulunmaktadır. Burada genel geçer şerhlere göre 23 ve 24. sıralardaki beyitlerin çevirilerine yer verilmiştir.

(23) فَبَقَينَـا عَلَـى الشَنَـــاءَةِ نمِينَـا حُصُونٌ وَ عِزَّةٌ قَعسَــاءُ

(24) قَبلَ مَا اليَـومِ بَيَّضَت بِعُيـونِ النَّـاسِ فِيهَـا تَغَيُّـظٌ وَإِبَـاءُ

İlgili beyitlerde "ي" ve "ن" sesleriyle aliterasyon sağlandığı görülürken "ـَا" sesiyle asonans, "ـِـ" ve "ءُ"ile de ab; ab kafiyesi elde edilmiştir.

Tablo-8: el-Hâris b. Hillize Muallakası Çevirilerinin Karşılaştırılması

Ş. Yaltkaya	(24) Bu düşmanlıklara rağmen ele geçmez kulelerimiz ve yıkılmaz şeref ve haysiyetimiz bizi yükseltir. (25) (Evet) bizim şan ve şerefimiz bugünden önceki günlerde de bize (yan bakanları) kör etmişti.
N. Ceviz vd.	(23) Bu kine karşın, aşılmaz kaleler ve şeref bizi gittikçe yükseltmeye devam etti. (24) Bugünden önce de düşmanlarımızın kin dolu kem gözlerini kör etmişti şerefimiz.
(ed.) A. Yeşildağ	At izini it izine karıştırıyorlar, böyle olunca Suçsuzun masumluğunun ne değeri var? *(Öncesindeki beyit çevrilmemiştir)* Daha önce de şan ve şerefimiz İnsanların gözlerini kör etmişti
M. H. Suçin	Kinlerine rağmen yükseldik kalelerimizle Sarsamadı hiçbiri itibarımızı Bugünden önce de gözleri öyle kör oldu ki Bize olan nefretlerinden göremediler şanımızı

Biçimsel özellikler açısından; Yaltkaya'nın çevirisinde yine çeşitli şerhlerin etkisiyle beyitlerin dizilişinde farklılıklar görülmektedir. Böylece diğer çevirilerde 23 ve 24. sıralarda gelen beyitler, Yaltkaya'nın çevirisinde yine ardışık olarak 25 ve 26. sıralarda gelmiştir. Beyit formu, çeviride kaybolmuştur. Yaltkaya'nın diğer bazı muallaka çevirilerindeki kadar fazla açıklama görülmeyen bu çevirisinde yine açıklayıcı bir düzyazı üslubu tercih edilmiştir. Yaltkaya'nın çevirisinde göze çarpan bir

diğer biçimsel unsur, 24. beytin "قد بقينا" ile başlamasıdır. Bu değişiklikle ilgili belli başlı muallaka şerhlerinde (el-Enbârî, en-Nehhâs, ez-Zevzenî, et-Tibrîzî, eş-Şınkîtî, eş-Şeybânî) benzer bir kullanım görülmemiştir. Ceviz'in çevirisinde de benzer biçimde düzyazı görülmektedir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde ise biçimsel olarak beyit formu korunmakla birlikte kaynak metinde olduğu gibi beytin anlamı tamamlanmadan dizenin bölünmesi söz konusudur (böyle olunca… Suçsuzun..). Öte yandan yine beyitler gelişigüzel seçilerek tercüme edildiğinden şiirin genel yapısı bozulmuştur (24. beyitten önce 17. beyit gelmektedir). Suçin'in çevirisinde de yine biçimsel olarak nazım birimi bozulmamış yahut değişmemiştir. Dış ahenk unsurları (ritim, kafiye) sağlanmış, şiirin biçimsel özellikleri korunmuştur.

Anlam özellikleri açısından; Yaltkaya'nın çevirisinin kaynak metninde "فَبَقَينَـا" şeklinde başlayan beytin "قد بقينا" olarak alındığı görülür. Bu iki bağlaç, Türkçeye aktarımda ciddi bir anlam farkı yaratmamaktadır.

Anlam farklılığı doğuran noktalardan biri "قَعسَـاءُ" sıfatının mevsufları ile ilgilidir. Yaltkaya ve Ceviz, bu sıfatla hem kuleleri/kaleleri hem de şerefi/haysiyeti nitelerken Suçin'in çevirisinde bu sıfat yalnız "itibar" için geçerlidir (sarsılmaz bir itibardan bahsedilir).

Anlamsal açıdan çeviriler arasındaki en belirgin fark ise 24. beytin (Yaltkaya'nın çevirisinde 25. beytin) tercümesinde ortaya çıkmaktadır: Gözlerin kör olması ile şairin övündüğü şan ve şeref arasında bir öncelik-sonralık yahut neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, Yaltkaya'nın, Ceviz'in ve Yeşildağ'ın (ed.) çevirilerinde kabaca "şan ve şerefimiz nedeniyle gözler kör oldu" şeklinde ifade edilebilir. Burada şan ve şeref neden, körlük sonuçtur. Ancak Suçin'in çevirisinde neden-sonuç sıralaması değişerek "gözler kör olduğu için şan ve şerefimiz görülemedi" anlamı verilmiştir. Burada ise körlük neden, şan ve şerefin görülememesi sonuçtur. Bu noktada kaynak metne bakıldığında " بَيَّضَت بِعُيـونِ النَّـاسِ" ifadesi bize yardımcı olmaktadır. بَيَّضَت بِعُيـونِ (gözleri beyazlattı, gözlerin karası akına döndü) sözcüğünde görülen te'nis tâ'sının gizli zamiri olan هي, müennes bir faili işaret etmektedir. Gözlerin akını çıkaran, onları kör eden bu müennes failin, önceki beyitte geçen "عِزَّةٌ قَعسَـاءُ" (sarsılmaz izzet/şeref/şan) ifadesi olduğu görülmektedir. Böylece gözleri kör eden failin şan ve şeref olduğu, yani şan ve şerefin sebep, gözlerin körlüğünün sonuç olduğunu anlaşılmaktadır. Nitekim Zevzenî de bu beytin şerhinde "içinde bulunduğumuz bu günden önce izzetimiz, insanlardan bize düşman olanların gözlerini kör etmişti" demektedir (1993: 149).

İçerik özellikleri açısından; daha önceki çevirilerinde olduğu gibi, Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirileri açıklayıcı bir düzyazı üslubuyla yapılmıştır. Böylece kaynak metinde verilmeyen bazı bilgiler ve eklemeler görülmektedir (yan bakanlar gibi). Bununla birlikte Yaltkaya'nın çevirisinde yine farklı şerhlerin etkileri söz konusudur ve dolayısıyla beyit dizilişinde ve şiirin toplam beyit sayısında farklılıklar görülmektedir. Ceviz'in ve Suçin'in çevirilerinde bu yönde bir içerik farklılığı görülmezken Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde şiirin tamamı tercüme edilmediğinden ve çevirisi yapılan beyitler gelişigüzel seçildiğinden şiirin içerik, anlam ve konu akışında çeviri açısından kabul edilemez kayıplar mevcuttur.

Sanatsal (estetik) özellikler açısından; Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirileri, daha çok açıklayıcı ve yorumlayıcı düzyazı çevirileri olduğundan bunlarda şiirsel bir üslup, teknik yahut estetik bir işlev aranamamaktadır. Buna karşın Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerinde ilk göze çarpan unsur nazım biçiminin korunmasıdır. Bununla birlikte bu çevirilerde herhangi bir nazım ölçüsü görülmemektedir. Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde beyitlerin sıralı gelmeyişi, beyitler arasındaki kafiye uyumunu yahut devamlılığını anlamak adına geçerli bir veri sağlamadığı gibi, kaynak metinde ardışık olmayan bu iki beytin çevirileri arasında bir uyak düzeni zaten bulunmamaktadır. Bu nedenle Yeşildağ'ın (ed.)

çevirisinde bu muallaka için dış ahenk unsurlarından bahsetmek mümkün değildir. Aynı şekilde bu çeviride iç ahenk unsurları da zayıf kalmıştır; iç kafiye açısından "karıştırıyorlar/var" asonans ve aliterasyon açısından "ö" ve "ş" sesleri değerlendirilmesi mümkün görünen yegâne estetik unsurlardır. Suçin'in çevirisinde bu unsurların daha fazla görülmesiyle çevirinin şiir biçimine uygunluğu artmaktadır. Nitekim burada "kinlerine/ önce de; rağmen/nefretlerinden; hiçbiri/gözleri" ile iç kafiyeler; "i, ı ve "e" sesleriyle asonans, "k" ile alitererasyon yapılarak iç ahenk, -ımızı ile ab; cb kafiyesi yakalanarak ise dış ahenk sağlanmıştır.

Sonuç

Çalışma sürecinde, Türkçeye yapılan muallaka (yedi askı) çevirilerinde zaman zaman "yarı nesir" bir form görülse de (Yaltkaya, 1989; Zuheyr b. Ebî Sulmâ muallakası: 46; Ceviz vd., 2010; Tarafa b. el-'Abd muallakası: 9) temelde düzyazı çeviri ve poetik çeviri olmak üzere iki farklı biçimsel yaklaşım olduğu görülmüştür. Çalışmanın giriş bölümünde bahsedildiği üzere bu iki biçimin amaçları ve hedeflediği okur profilleri farklılık göstermektedir. Düzyazı çeviriler, Yaltkaya'nın ve Ceviz'in çevirilerinde olduğu gibi açıklayıcı, betimleyici, kavratıcı bir üslupla yapılmışlardır. Bunlar, kapsam genişliği açısından birer şerh sayılmasalar da "şerhvari" çevirilerdir ve doğrudan "şiir çevirisi" olarak değerlendirilmeleri olanaksızdır. Bu tür çeviri, daha önce bahsedildiği gibi inceleme ve analiz için uygun, öğretici metinler olarak değerlendirilebilir. Zira bu tür çeviri, okura "şiir okuma" hazzı yaşatmaktan ziyade bilgi ve açıklama sunmaktadır. Estetik unsurların yer almadığı bu çevirilerde açıklamalar ve dipnotlarla şiirin açık ve örtük anlamları, mesajı, konusu ve içeriği okuyucuya doğrudan sunulmaktadır ancak tüm sanatsal özelliklerden ve şiirin estetik işlevinden sıyrılmıştır.

Yeşildağ'ın (ed.) ve Suçin'in çevirilerinin ise ikinci biçimde yani poetik çeviriler olduğu görülür ve Mounin'in bahsettiği "kaynak metne öykünme" ile Paz'ın vurguladığı "duygunun korunması" amaçlanmıştır. Bununla birlikte dikkat edilmelidir ki Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde hiçbir muallaka metni tamamen tercüme edilmemiş, yalnızca seçilen bazı beyitlerin çevirisi yapılmıştır. Bu nedenle bu çeviride muallakaların içerik ve konu bütünlüğü korunamamıştır. Dolayısıyla bağlantılı beyitler arasındaki duygu aktarımı ve geçişleri, içerik bağlantıları, açık yahut örtük anlamca birbirini tamamlayan beyitlerin şiir okuruna aktarılması, duygusal mesajların tam ve doğru olarak okura ulaştırılması mümkün olmamıştır. Böylece Yeşildağ'ın (ed.) çevirisinde biçimsel ve sanatsal olarak kaynak metne öykünme yahut kaynak metnin biçimsel ve estetik özelliklerini koruma söz konusu olsa da bir muallakayı tam bir şiir çevirisi olarak okura sunmakta yetersiz kalmıştır, denebilir.

Düzyazı olmayan iki Muallaka çevirisinden diğeri, Suçin'e ait "Yedi Askı Şiirleri (Muallakalar)" adlı eserdir. Bu çeviride muallakaların hem estetik işlevleri hem de biçim ve içeriği kesintiye uğratılmadan ve korunarak okura ulaştırmak amaçlanmıştır. Bu yönüyle Mounin'in ve Paz'ın vurguladığı noktaları karşılamakla birlikte el-Câhız'ın şiir çevirisiyle ilgili kaygılarının büyük kısmını da izale etmektedir.

Ne var ki her iki şiir çevirisi biçiminde de kayıplar meydana gelmektedir. Nitekim nazım ölçüsünün, aruz vezninin, kullanılan dilin ağırlığının yahut sadeliğinin çeviriye yansıtılması gibi kayıplardan kaçınmak mümkün olmamıştır. Düzyazı çevirilerindeki kayıplar ise çok daha fazladır (nazım biçimi, üslup, sanatsal teknikler, amaçlar, estetik işlev… vb.). İncelenen poetik çevirilerde bu kayıpların çevirmenler tarafından kritik edilerek şiirin okura "en şiirsel şekliyle" ulaştırılmak istendiği görülmektedir. Bu durum hem klasik bir Arap şiiri okumanın hazzını kaybetmek istemeyen okur için hem şiirine sanatını, mesajlarını ve duygularını gizleyen şair için oldukça önemlidir. Öte yandan "şiirselliğin" korunması, şüphesiz büyük emek harcanarak yazılmış son derece sanatlı metinler olan muallaka şiirlerinin kendisi

için de son derece önemlidir. Ancak bu önem, şiirin tamamına verilmeli, bir muallaka şiiri muhakkak tam metin olarak kaynak alınmalıdır.

Kaynakça

Adonis. (1979). Mukaddimetun li'ş-Şi'ri'l 'Arabî. Beyrut: Dâru'l 'Avde.

Adonis. (1989). Kelâmu'l Bidâyât. Beyrut: Dâru'l 'Âdâb.

Appel, Anne Milano. (2007). "Out of the Shadows: Unionizing in Rome." The ATA Chronicle. 36.10: 38-44.

Brockelmann, C. (1942). Geschichte der Arabischen Literatur-1 Neccâr, A. (1983). Târîhu'l Edebi'l 'Arabî-1. Kahire: Dâru'l Me'ârif.

Ceviz, N.; Demirayak, K.; Yanık, N. H. (2010). Yedi Askı: Arap Edebiyatının Harikaları. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Çögenli, M. S. , Demirayak, K. (1994). Arap Edebiyatında Kaynaklar. Erzurum: Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Dağbaşı, G. (2017). Şiir Çeviri Eleştirisi. İstanbul: Akdem.

Dayf, Şevkî. (2008). Târîhu'l Edebi'l 'Arabî-1. Kahire: Dâru'l Me'ârif.

Göçemen, Y. (2016). "Antere b. Şeddâd'ın Şiirlerinde Tasvir". Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 3(4): 69-98.

el -Fâhûrî, H. (1986). El-Câmi' fi Târîhi'l Edebi'l 'Arabî: el-Edebu'l Kadîm. Beyrut: Dâru'l Ceyl.

el-Câhız, Ebû Osman. (1965). el-Hayevân-I, (Ed. Abdusselâm Muhammed Hârûn), Kahire: Mektebetu Mustafâ el-Bâbî el-Halebî.

el-Enbârî. (2010). Şerhu'l Kasâid es-Seb' et-Tivâl. Kahire: Dâru'l Hadîs

el-Habeşî, Huseyn 'Ulvî Sâlim. (2011). "Terkîb (Lâ Eben Lek) el-Ma'nâ ve'l-Ğarad ve't-Tevcîh en-Nahvî." Mecelletu'd-Dirâsâti'l-Luğaviyye. 13(2): 145-180

el-Husnî, M. A. (2012). Mu'allakatu 'Amr b. Kulsûm. Abu Dhabi: İsdârât Dâru'l Kutub el-Vataniyye

en-Nehhâs. (1973). Şerhu'l Kasâid et-Tis' el-Meşhûrât (ed. Ahmed Hattâb). Bağdat: Dâru'l Hurriyye.

eş-Şeybânî. (2001). Şerhu'l Mu'allakât et-Tis' (ed. Abdulmecîd Hemmo). Beyrut: Muesseset el-A'lamî li'i-Matbû'ât.

eş-Şınkıtî. (2018). El-Mu'allakâtu'l 'Aşr ve Ahbâru Şu'arâihâ. Windsor: Hindâvî.

et-Tibrîzî. (1997). Şerhu'l Kasâid el-'Aşr (ed. Abdusselâm el-Havefî). Beyrut: Dâru'l Kutub el-'İlmiyye.

ez-Zevzenî. (1993). Şerhu'l Mu'allakât es-Seb' (ed. Lecnetu't-Tahkîk fi'd-Dâr el- 'Âlemiyye). Kahire: ed-Dâr el- 'Âlemiyye.

Mounin, Georges. (1963). Les problèmes théoriques de la traduction. Paris: Gallimard.

Özdemir, A. (2006). "Muallaka Şairi Bir Sahâbî: Lebîd b. Rabîa el-Âmirî ve Divânına Şiir Konuları Bağlamında Genel Bir Bakış". İslami İlimler Dergisi. 1(1): 117-143.

Özdemir, A. (2007). Lebîd b. Rebîa el-âmirî ve Divanı. Ankara: Araştırma Yayınları.

Paz, O. (1984 [2008]). Söz Sanatı ve Söze Bağlılık Açısından Çeviri (Çev. Ahmet Cemal). Çeviri Seçkisi II Çeviri(bilim) Nedir? İstanbul: Sel Yayıncılık.

Suçin, M. H. (2020). Arap Edebiyatı Söyleşileri: "Klasik Arap Şiiri Çevirisi". Çevrimiçi konferans. https://ceviriveotesi.org/2020/12/20/klasik-arap-siiri-cevirisi/ adresinden 16.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Suçin, M. H. (2020). Yedi Askı Şiirleri (Muallakalar). İstanbul: Kırmızı Kedi.

Tülücü, S. (2020). Muallkât. TDV İslam Ansiklopedisi. https://islamansiklopedisi.org.tr/muallakat adresinden 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yaltkaya, Ş. (1989). Şark İslâm Klasikleri: Muallakat-Yedi Askı. Ankara: MEB.

Yeşildağ, A. (ed). (2020). Mısralarda Arapça. Derlemem ve Çeviri: Atto, A.; Tanık, C.; Can, Y. C.; Yalçın, Ş. İstanbul: Muarrib.

66. Arap dilinde ifadelerin sanatlı kullanımı: Fesâhat

Halil İbrahim KOCABIYIK[1]

APA: Kocabıyık, H. İ. (2022). Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1115-1128. DOI: 10.29000/rumelide.1222232.

Öz

Temelde açık seçik olma manasında olup sözün kusurlardan arınmış olması fesâhat olarak ifade edilirken bu şekilde konuşan ya da böyle söz için fasîh tabiri kullanılmıştır. Başlangıçtan itibaren hicri dördüncü asra kadar "etkili ve güzel söz" manasında belâgat terimiyle eş anlamlı olarak kullanılırken bu asırdan itibaren mâna güzelliği belâgat, lafız güzelliği ise fesâhat terimiyle ifade edilmeye başlanmıştır. Cevherî es-Sıhâh adlı eserinde بَلَغَ fiilinin manalarını verdikten sonra "belâgat" lafzını zikretmiş ve fesâhatın belâgatla eş anlamlı olduğunu zikretmiştir. Ebû Hilâl el-Askerî Kitâbu's-Sınâateyn adlı kitabında belâgat kavramının hedefe ulaşmak manasında olduğunu ifade ettikten ve "Tebliğ", "Meblağ" ve "Mübalağa" kavramlarına dair açıklamalar yaptıktan sonra fesâhat ve belâgat terimlerinin kökleri farklı olsa da her ikisinin "açıklamak ve manayı ortaya çıkarmak" şeklinde aynı manaya geldiklerini izah etmiştir. Abdülkâhir el-Cürcânî ve takipçileri, belâgat ve fesâhat kavramlarının müteradif / eş anlamlı lafızlar olduğu görüşündedirler. Sekkâkî, İbnü'l-Esîr ve takipçileri, fesâhati belâgatın etkisinden kurtarma girişiminde bulunmuşlardır. Bundan dolayı da her biri için ayrı bir mana zikretmişler ve zikretmiş oldukları manaları da diğerlerinden farklı yapmışlardır. Bu görüşe göre fesâhat belâgatın bir cüzüdür. Bu durumda her belîğ kelamın aynı zamanda fasîh olması gerekir. Çünkü beliğ kelam, küll olduğundan dolayı cüzü olmadan tamam olmuş olmaz. Cüz' gerçekleşmeden küll gerçekleşemez. Bir dilin fasîh sayılabilmesi için: Tenâfürden yani bir kelimenin ya da cümlenin zor telaffuz edilmesi kusurundan uzak olmalıdır. Şöyle ki "kırktırttım" lafzında olduğu gibi kelimeyi oluşturan harflerin mahreçlerinin aynı ya da yakın olması nedeniyle rahat bir şekilde telaffuz edilmesinde sıkıntı çekilmektedir. Cümleyi oluşturan kelimeler, tek başlarına söylendiklerinde telaffuzları kolay olduğu halde diğer kelimelerle birlikte olduklarında mahreç birliği ya da yakınlığı sebebiyle bir zorluk oluşturabilir. Örneğin و قَبْرُ حَرْبٍ بِمَكانٍ قَفْر ولَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرُ (Harb'in kabri ıssız bir mekândadır, onun kabrinin yanında kabir yoktur.) Bu beyti oluşturan "kabr", "kafr", "kurb" ve "harb" kelimeleri tek başına söylendiklerinde telaffuzlarında herhangi bir sıkıntı yokken peş peşe söylendiklerinde ifade güçlüğü meydana gelmektedir. Kıyasa muhalefetten diğer bir ifadeyle sözcüğün morfolojik yapısının kural dışı olmasından uzak olmalıdır. Bir cümle kendisini oluşturan lafızların gayenin anlaşılmasını zorlaştıracak şekilde sıralanması anlamına gelen lafzî ta'kîtten arınmalıdır. Kelime veya cümle kulak tırmalayıcı bir söylenişten, harf veya hecelerinin fazlalığı sebebiyle kelimenin uzamasından, za'f-ı te'lîften yani ibareyi meydana getiren ögelerin sıralanışının söz dizimi kaidelerine aykırılığından, gereksiz tekrarlardan, zincirleme isim tamlamaları gibi fesâhata engel olan lafza ait ayıplardan uzak olmalıdır. Fesâhat, dilin lafzî kusurlardan uzak olmasının yanı sıra kimsenin kullanmadığı, duymadığı anlamı sadece sözlüklerde bulunan garîb ve nâdir kelimelerin kullanılması olarak bilinen garâbet ve mânevî ta'kîd gibi manaya has kusurları da taşımaması gerekir. Ana unsuru söz olan fesâhatın dil ve dil bilimi ile güçlü bir irtibatı vardır. Bunun nedeni dil biliminin görevleri arasında dilin kullanım ve ifade gücünü artırmaya yönelik çalışmaların

1 Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belegatı (Uşak, Türkiye), ibrahim.kocabiyik@usak.edu.tr, ORCID:0000-0002-0941-6980 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222232]

bulunmasıdır. Sözün etkisini ve gücünü artırmanın yolu da belâgat ve fesâhat kurallarına dikkat etmekten geçmektedir.

Anahtar kelimeler: Arap dili, belâgat, fesâhat, kelime, söz

Artful use of expressions in the Arabic language: Fesâhat

Abstract

Fluency (Fesahat) mainly means to be clear in speech and the statements are free from faults and the term fasih is used for those who speak and the speech like that. While it was used as the synonym of belagat in the sense of "eloquence" from the beginning until the fourth century hijri, from this century in question, the beauty of meaning began to be expressed with the term rhetoric (belagat), and the beauty of words with the term fluency (fesahat). After Cevherî in his work of es-Sıhâh introduces the meaning of the verb بَلَغَ, he mentions about the word "belagat" and said that fluency is the synonym of rhetoric. After Ebû Hilâl el-Askerî in his book of Kitâbu's-Sınâateyn states that the concept of rhetoric means to reach a goal and explained about the meanings of "Declaration" (Tebliğ), Amount (Meblağ) and Exaggeration (Mübalağa), he explains that both rhetoric and fluency have the same meaning as "to explain and reveal the meaning" although they have different roots. Abdülkâhir el-Cürcânî et.al, thinks that rhetoric and fluency are synonyms. Sekkâkî, İbnü'l-Esîr et . al, attempted to save fluency from the effect of rhetoric. For that reason, they mentioned a different meaning for each of the words and they made the meanings they mentioned different from the others. According to this view, fluency is a part of rhetoric. In this case, each elocuent word should be fluent. Since an elucuent word is a whole, it would not be a whole without its part. If a part does not occur, a whole cannot be realized. In order for a speech to be considered fluent, is should be away from dissonance, in other words, the defect of being difficult to pronounce a word or sentence. For example, as in the word "kırkttırttım", it is difficult to pronounce it easily because the origins of the letters that make up the word are the same or close to each other. Although the words that make up the sentence are easy to pronounce when said alone, they can be difficult when they are combined with other words due to their origin unity or proximity. For instance و قَبْرُ حَرْبٍ بِمَكانٍ قَفْر ولَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرُ (The grave of war is in an isolated place, there is no grave next to its grave). When the words "kabr", "kafr", "kurb" and "harb" that make up this couplet are uttered alone, there is no problem in their pronunciation; however, when they are uttered one after another, there occurs difficulty of expressing. It should be compared, i.e. the morphological structure of the word should be legal. It should be freed from "lafzı ta'kît", which means to order the words that make up a sentence in a way that makes it difficult to understand the purpose. It should be free from the raspy pronounciation of a word or sentence, long words due to an extra word or syllable, za'f-ı te'lîf, which means the order of the items that make up the phrase is contrary to the syntax rules, unnecessary repetations and literal flaws, which prevent fluency such as chained noun phrases. In addition to being free from literal flaws, speech should not have flaws specific to meaning such as garabet and manevi ta'kîd, which are known as the use of strange and rare words whose meanings are not used or heard by anyone, but only in dictionaries. Fluency, whose main element is speech, has a strong connection with language and linguistics. The reason for this is that studies to increase the use and expressive power of the language is among the tasks of linguistics. The way to increase the effect and power of the speech is to pay attention to the rules of rhetoric and fluency.

Keywords: Arabic language, rhetoric, fluency, word, speech

Giriş

Belâgat ve fesâhat farklı iki kavram mıdır? Fesâhat ve belâgat kavramları, muhtemelen lügat ve terim manaları birbirine çok yakın olmasından dolayı Hicri 4. Asra kadar eş anlamlı iki lafız olarak birbirinin yerine kullanılmıştır. Cevherî (ö. 400/1009) es-Sıhâh adlı eserinde بَلَغَ fiilinin manaları verildikten sonra "belâgat" lafzı zikredilmiş ve fesâhatın belâgatla eş anlamlı lafızlar olduğu gösterilmiştir (İbiş, 2020, s. 120; Kazan, 2021, s. 301-322). Bu durum, fesâhatın şahsın düşüncelerini ortaya çıkarması olarak tarif edilirken, belâgatın ise şahsın düşüncelerini ortaya çıkararak bir başkasına ulaştırması şeklinde ifade edilmesinden dolayı her iki kelimenin de aynı anlama gelmesinden kaynaklanmaktadır (Cevheri, 1987, s. 4/1316; Taşdelen, 2015, s. 217; Ünal, 2020, 8).

Ebû Hilâl el-Askerî (ö. 400/1009) Kitâbu's-Sınâateyn adlı kitabında belâgat kavramının hedefe ulaşmak manasına geldiğini söylerken, başkasını hedefine ulaştırmaya "Tebliğ", bir şeyin son ulaşacağı yere "Meblağ" ve bir şeyde son noktaya ulaşmaya "Mübalağa" dendiğini ifade etmektedir. Bu açıklamalarının ardından fesâhat ve belâgat terimlerinin kökleri farklı olsa da her ikisinin "açıklamak ve manayı ortaya çıkarmak" şeklinde aynı manaya geldiklerini izah etmektedir (el-Askerî, 1999, s. 7).

Abdülkâhir el-Cürcânî (ö. 471/1078) ve takipçileri, belâgat ve fesâhat kavramlarının müteradif / eş anlamlı lafızlar olduğu görüşündedirler. Ona göre, beliğ ve fasih lafızlarıyla kelime nitelenemez. Yani beliğ kelime ve fasih kelime şeklinde bir ifade yoktur ancak kelimeler arasındaki nahvî manalar gözetilerek belli bir gayeye göre kalıplara dökülmüş olan kelam/cümle bu ikisiyle vasıflanabilir (Bedahşânî, 1996, 32; İbiş, 2019, s. 2577-2585).

Abdülkâhir el-Cürcânî Delâilu'l-İ'câz adlı eserinin belâgat, fesâhat, beyân, berâ'a ve buna benzer konular hakkında kavlin tahkiki adlı bölümünde konuyla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmaktadır: "Bilinen gerçek şudur ki, kelamın delaletinin güzelliğiyle ve delaletinin tamamıyla vasıflanmasından öte bu hususta söylenen sözlerin ve bunların yerine geçecek ifadelerin hiçbir manası yoktur." Yani ona göre kelam, ancak delalet yönüyle güzel ve delalet yönüyle tas tamam olduğu takdirde belâgat ve fesâhat adı altında zikredilir. Bir cümle hangi cihetten ifade edildiğinde daha doğru oluyorsa manayı da o cihetten getirmek ve bununla birlikte en hususi, en açık, en tamamlayıcı ve en layık lafzı seçmek ve bu kavramlarla ifade etmektir (el-Cürcânî, 1992, s. 43).

Ebû Hilâl el-Askerî, asılları ve kökleri birbirinden farklı olsa bile belâgat ve fesâhat kavramlarıyla aynı mana kastedilir. Çünkü bunlardan kasıt, manayı izhar etmek ve açığa çıkarmaktan başka bir şeye değildir (el-Askerî, 1999, s. 7).

Fahrüddîn er-Râzî (ö. 606/1210), belâgat sahiplerinin neredeyse çoğu belâgat ve fesâhatın arasını ayırmaz. Tam tersine bunları tek manada kullanılan eş anlamlı iki lafız olarak görürler (Fahrüttin er-Râzî, 2004, s. 36). Cevherî (ö. 400/1009) de Fahrüddîn er-Râzî'nin bu görüşüne benzer bir görüşü es-Sıhâh adlı lugatında الفصَاحَةُ: البَلَاغَةُ (belâgat, fesâhat demektir) şeklinde ondan daha önce açıklamıştı (Cevheri, 1987, s. 4/53).

Sekkâkî (ö. 626/1229), İbnü'l-Esîr (ö. 637/1239) ve takipçileri, fesâhati belâgatın gölgesinden çıkarma düşüncesindedirler. Bundan dolayı da her biri için ayrı bir mana zikretmişler ve zikretmiş oldukları manaları da diğerlerinden farklı yapmışlardır. Bu görüşe göre fesâhat belâgatın bir cüzüdür. Bu durumda her beliğ kelamın aynı zamanda fasih olması gerekir. Çünkü beliğ kelam, kül olduğundan dolayı cüzü olmadan tamam olmuş olmaz. Cüz gerçekleşmeden kül gerçekleşemez. Ama cüz, kül

olmadan olabilir mi olabilir (Sekkâkî, 1987, 417; Bedahşânî, 1996, 33). Mesela, bir araba düşünüldüğünde arabanın tamamı kül olurken motoru ise cüz olmaktadır. Araba ancak bu motorun yapılmasıyla yani cüzünün tamamlanmasıyla araba olmuş olur. Motor ise araba yapılmadan da yapılabilir. Dolayısıyla fesâhat belâgatın bir cüzüdür. Belâgatın gerçekleşebilmesi için fesâhatın olması gereklidir.

Ebû Hilâl el-Askerî bu kavramlar hakkında: Fesâhat, beyânın aleti olduğunu dile getirerek الفصاحة تمام آلة البيان فهي مقصورة على اللفظ لأن الالة تتعلق بللفظ دون المعنى (Fesâhat, beyân aletinin tamamıdır, kendisidir ve o lafızla sınırlıdır yani lafızla alakalıdır. Çünkü alet, manayla değil lafızla ilintilidir.) şeklinde bir tarifte bulunmuştur (el-Askerî, 1999, s. 7; Kazvînî, 1998, s. 1/18; Hâşimî, ts., 16; Meragî, 1993, s. 15). Yani insanın içerisindeki manayı dışarıya aktarma aracı-aleti lafızdır. Bu alete de fesâhat denmektedir. Ona göre belâgat, mananın karşı tarafa düzgün bir şekilde aktarılması olup bunu da şöyle ifade etmektedir: البلاغة إنما هي إنهاء المعنى إلى القلب فكأنها مقصورة على المعنى (Belâgat, manayı kalbe aktarmaktan ibaret olup sanki o mana ile sınırlandırılmıştır.) (el-Askerî, 1999, s. 7; Kazvînî, 1998, s. 1/18; Hâşimî, ts., 16; Meragî, 1993, s. 15). Yapılan bu tarife göre, lafızların tek tek fasih olmasıyla mana tam olarak aktarılmış olabilir. Bunun yanı sıra kelamın kuruluşunun da düzgün olması ve mananın karşı tarafın kalbine doğru bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

Son dönem belâgat âlimlerinin fesâhat ve belâgat kavramalarının farklı kavramlar olduğu görüşüne binaen Kazvînî (ö. 739/1338) de eserlerini bu kavramların farklı kavramlar olduğu görüşü üzerine bina etmiş ve her biri için ayrı ayrı tarifler getirmiştir.

Bu çalışma, doküman analizi üzerine bina edildiğinden dolayı yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden yazılı belge inceleme yöntemini benimsemiştir. Kur'ân fasîh Arapça lafzıyla nazil olmuştur. Kur'ân'ın halk tarafından anlaşırlığını azaltmak için halkın arasında fasîh olmayan Arapçayı yaygınlaştırmaya dair çalışmaların hızla artarak devam ettiğine dikkat çekmek amacıyla ele alınmıştır.

1. Fesâhat kavramı

Yukarıda belirtildiği üzere bir sözün fasih kabul edilebilmesi için fesâhata aykırı kusurları taşımamalıdır. Yani fesâhatın tenâfür, kelimenin morfolojik yapısının kural dışılığı, lafzî ta'kîd, sözcüğün ya da cümlenin kulak tırmalayıcı bir söylenişi, harf ya da hecelerinin çok olması nedeniyle kelimenin uzunluğu, za'f-ı te'lîf, gereksiz tekrarlar, zincirleme isim tamlamaları gibi lafza ait kusurlardan uzak olması gerektiği gibi garâbet ve mânevî ta'kîd gibi manaya ait kusurlar da bulunmamalıdır.

a. Lugatta

Fesâhat, فَصُحَ → يَفْصُحُ → فَصَاحَةٌ ortaya çıkarma ve beyân etme manalarına gelir. Âyette, ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا﴾ "Kardeşim Harun dil bakımından benden daha fasîhtir." (el-Kasas, 28/34) zikredilen أَفْصَحُ lafzı, هُوَ أَبْيَنُ مِنِّي مَنْطِقًا (O benden konuşma cihetinden daha açıktır.) ve هُوَ أَظْهَرُ مِنِّي قَوْلًا (Söz cihetinden o benden daha zahirdir.) manalarına gelmektedir (İbiş, 2019, 2971; Kazan, 2021, 111-129). Fesâhat, belâgat ilminde ilmî bir terim olarak kullanılmadan önce Araplar tarafından şu manalarda kullanılmaktaydı: Sütün köpüğünün giderek halis ve safi kalması durumunda أَفْصَحَ اللَّبَنُ (Süt saf oldu.) denir. Şairin şu şiirinde bunu konu edinen mısralar vardır:

رَأَوْهُ فَازْدَرَوْهُ وَهُوَ خرقٌ وَيَنْفَعُ أَهْلَهُ الرَّجُلُ القَبِيحُ
فلم يخشَوْا مَصَالَتَهُ عليهم وتحت الرُّغوةِ اللَّبَنُ الفَصِيحُ

Onu gördüler ve o cömert olduğu halde onu küçümsediler,
Çirkin bir adam ailesine menfaat sağlayabilir,
Kendilerine onun bir saldırı yapmasından korkmadılar,
Nitekim saf süt köpüğün altındadır (Meydânî, ts, 1/103; Hâşimî, ts., 16).

Koyun yavruladığında ağız olarak isimlendirilen ilk sağılan sütünün giderek halis süt haline dönüşme durumu أَفْصَحَتِ الشَّاةُ tabiriyle ifade edilmektedir. Toz, duman, bulut ve soğuğun olmadığı bir güne يَوْمٌ مُفْصِحٌ (Safi bir gün) denirken sabah aydınlanıp aydınlığı izhar olduğunda أَفْصَحَ الصُّبْحُ (Sabahın aydınlığı ortaya çıktı.) denir. Araplarda çocuk konuşmaya başladığında أَفْصَحَ الصَّبِيُّ فِي مَنْطِقِهِ (Çocuğun konuşması ortaya çıktı.) şeklinde bir ibare kullanılır. Yabancı bir kimse dil öğrendikten sonra meramını bu öğrenmiş olduğu yabancı dille doğru bir şekilde ifade etmeye başladığında أَفْصَحَ الأعجمِيُّ (Yabancı kişi sadrındakini açığa çıkardı.) gibi zikredilen bu tabirlerde أَفْصَح lafzı, izhar etme ortaya çıkarma manalarına gelmektedir (Hâşimî, ts., 16).

b. Istılahta

Abdülkâhir el-Cürcânî'ye (ö. 471/1078) göre, anlamlar lafızlarla ortaya çıktığından ve anlamları "tertib" edenin başka bir çıkar yolu olmadığından dolayı anlamların tertibinin konuşma esnasında lafızların düzenlenmesi ile gerçekleştiğini dil âlimleri ima yoluyla belirttiler. Daha sonraları lafza fesâhat vasfını vererek "tertib" kelimesini de kullanımdan kaldırdılar. Bu açıklamaların ardından Abdülkâhir el-Cürcânî fesâhatı şöyle tarif etmektedir: "Fesâhat, özel bir metotla ve faydanın kendisiyle çıktığı çeşitli türlerde, kelimelerin birbirlerine kenetlendiği nazımlarındaki özelliktir" (el-Cürcânî, 1992, s. 43; Hazer, 2002, s. 186).

Fesâhat, kelimelerin manasının açık ve telaffuzunun akıcı olup kulağa hoş gelmesidir (Saraç, 2007, s. 39).

Yazarlar ve şairler katında güzel bir mekâna sahip olan, kolay ve çabucak anlaşılan ve kullanılışı alışıla gelmiş ifadelerden olan lafızların ortaya çıkmasından ibarettir (Güneş, 2016, s.793-806).

Arapça bir kelime olan Fesâhatın Türkçe karşılığı olarak anlaşırlık[2], uzsöyleyiş[3], selçiklik[4] gibi lafızların kullanımı anlam bakımından fesâhata yakın olsa da dil bilimsel karşılığı olarak kalıcılıkları olmamıştır (Göğüş, 1998, s. 15).

Fesâhat müfrette (kelimede), kelamda (söz diziminde) ve mütekellimde (konuşanda) olmak üzere üç durumda görülmektedir.

2. Müfrette (kelimede) fesâhat

Bir kelimenin fasih olması için, tenâfur-i hurûf, garâbet, kıyasa aykırılık gibi üç ayıbın kendisinde bulunmamasıdır.

[2] Söz ve yazıda anlatımın akıcı, açık, amaca uygun ve dilbilgisi kurallarına uygunluk bakımından eksiksiz olmasıdır. Bkz. Beşir Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü* (Ankara: Dil Yayınları Sözlüğü, 1998), 15.
[3] Anlatımda dilbilgisi kurallarına uyumluluk, konuya göre bildiri biçiminin seçilmesi ve yeterlilik durumunun bulunmasıdır. Bkz. Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü*, 136.
[4] Söz ya da yazı ile anlatımda açıklık ve düzgünlükle birlikte maksada uygunluk durumudur. Bkz. Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü*, 97.

a. Tenâfur-i hurûf

Tenâfur-i hurûf, bir kelimede lisana son derece ağır gelen bir vasfın bulunması ve telaffuzunun da zor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle kelimeyi oluşturan harflerin mahreçlerinin birbirine yakın olması sebebiyle telaffuz zorluğunun ve ses uyumsuzluğunun bulunmasıdır. Bu durum tenâfur-i hurûf olarak adlandırılır (Hâşimî, ts., 20). Korkmaz, tenâfur-i hurûf terimini bazı söz ve kelime öbeklerinde boğumlanma noktaları aynı ya da birbirine yakın seslerin tekrarından meydana gelen uyumsuzluk olarak tanımlar (Korkmaz, 2007, 187). Konuyla ilgili birçok misaller verilebilir. Örneğin, bir Arabi'ye devesi sorulduğunda şöyle cevap vermiştir: تَرَكْتُهَا تَرْعَى الْهُعْخُعَ (Onu deve dikeni otlar bir durumdayken bıraktım.) Bu ifadede geçen (الهُعْخُع) kelimesini oluşturan harfler "boğaz harfleri" denilen harflerden oluşmaktadır. Mahreçleri birbirine yakın olması sebebiyle telaffuz edilmesinde zorluk çekilmektedir (Matlub, 1980, 24).

İmruülkays'ın (ö. .../540) şu şiiri de örnek olarak verilebilir:

غَدَائِرُهُ مُسْتَشْزِرَاتٌ إِلَى الْعُلَى تَضِلُّ العِقَاصُ فِي مُثَنًّى وَمُرْسَلِ

Saçlarının uçları yukarıya doğru yükselmiş,

Örgülü ve örgüsüz taraflarında topuz kaybolmuştur (İbnü'l-Enbârî, ts., 63).

Bu beyitte zikredilen (مُسْتَشْزِرَات) 'yüksek', kelimesinde harfler arasında ses uyumsuzluğu vardır. Bu durum hafif de olsa kulağa ağır gelmektedir (Hâşimî, ts., 20).

Tenâfur-i hurûf teriminin karşılığı olarak ses uyumsuzluğu, ses binişmesi, kakışma gibi terim önerilerinde bulunulmuştur (Korkmaz, 2007, 187).

b. Garâbet

Garâbet, kendisiyle fazla ünsiyet kurulmaması sebebiyle yabancılaşan, manası açık olmayan, tanınması için kapsamlı lügat kitaplarında araştırılmasına ya da uzak cihetiyle yorumlanmasına ihtiyaç duyulan kelimedir. Diğer bir ifadeyle, yaygın olarak kullanılan bir lafzın yerine terkedilmiş ya da işlek olmayan bir lafzın kullanılmasıdır (Abdülkâdir, 1984, s. 63). Türkçe eserlerde garâbet, anlaşılması zor ya da alışılmamış kelime ve tabirleri kullanma kusurudur (Bilgegil, 1989, s. 33). Örneğin, Îsâ b. Ömer (ö. 149/766) merkebinden düştüğünde çevresinde toplanan kişilere hitaben şöyle dedi:

مَا لَكُمْ تَكَأْكَأْتُمْ عَلَيّ كَتَكَأْكُئِكُم عَلَى ذِي جِنَّةٍ افْرَنقَعُوا عَنِّي

"Size ne oluyor da mecnun kişinin başında toplandığınız gibi benim başımda toplandınız, başımdan dağılınız?"

Bu ifadede, insanlar tarafından daha çok bilinen ve kullanılan (اِجْتَمَعَ) kelimesi yerine daha az bilinen (تَكَأْكَأَ) lafzı kullanılmıştır. Aynı şekilde kullanımı yaygın olan (انْصَرَفَ) yerine (اِفْرَنْقَعَ) kelimesi kullanılmıştır (Kazvînî, 1998, s. 1/18).

Yukarıda tanınması için uzak cihetiyle yorumlanmasına ihtiyaç duyulan bir lafızdır, şeklinde tanımı yapılan garâbete Rü'be b. Accâc'nın (ö. 145/765) şu beyti örnek olarak verilebilir:

وَمُقْلَةً وَحَاجِبًا مُزَجّجَا وَفَاحِمًا وَمَرْسِنًا مُسَرَّجَا

Gözleri kara, kaşları ince uzun,

Siyah saçlı müserreç burunlu (Suyûti, 1996, s. 2/794).

Şairin burada مُسَرَّجًا lafzıyla neyi murat ettiği bilinmemektedir. Övdüğü kimsenin burnunu incelik ve düzgünlük cihetiyle Süreycî'nin[5] kılıcına mı yoksa parıldama ve ışık saçma hususunda kandile mi benzetmiştir (Bedahşânî, 1996, 40)

Bazı belâgat âlimleri kelimenin fasih olması için kulağı tırmalayıcı da olmaması gerektiğini ifade ederek ayrı bir madde içerisinde ele alınmasının gerekliliğini ifade ederken çoğunluğun görüşü ise bunu garâbetin içerisine dâhil etmek yönünde olmuştur (Ünal, 2019, 18). Mütenebbî'nin el-Hemedânî isimli Halep emiri Seyfü'd-Devleyi övmek için kullandığı (اَلْجِرِشَّى) kelimesi bu konuya örnek olarak verilebilir:

مُبَارَكُ الِاسْمِ أَغَرُّ اللَّقَبْ كَرِيمُ الْجِرِشَّى شَرِيفُ النَّسَبْ

İsmi mübarek lakabı meşhur,

Kişiliği saygın, soyu şereflidir (Kalkaşendî, 2008, 272389).

Şairin şiirinde kullandığı (اَلْجِرِشَّى) kelimesinin kullanımı neredeyse yok denecek kadar az olmasından dolayı garâbet yani yabancılaşma meydana gelmiştir. Neticede bu kelime işitildiğinde kulağı tırmalama durumuna dönüştüğünden dolayı kaba ve çirkin görülerek fesâhate aykırı olduğu kabul edilmiştir. Hâlbuki bu kelime yerine aynı anlama gelen (النفس) lafzını kullanması daha uygunolabilirdi (Hâşimî, ts., 24; Ünal, 2018, 38).

Arapça bir kelime olan garâbet kelimesinin karşılığı olarak şaşırtıcılık ve yadcıl deyim[6] tabirlerinin kullanılması önerileri bulunmaktadır.

c. Kıyasa Aykırılık

Kıyasa aykırılık, kelimenin lügat ehlinin kanunlarına aykırı olarak gelmesidir. Yani bazen kelime meşhur dil kurallarına uymayabilir, bu da muhâlefetu'l-kıyâs olarak adlandırılır (Dede-Sevdi, 2021, 118-120). Mesela, idğam yapılması gereken bir yerde idğamın yapılmaması gibi bir durum kıyasa aykırılık arz eder. Şairin şu sözünde olduğu gibi:

اَلْحَمْدُ لِله الْعَلِيِّ الْأَجْلَلِ "Hamd, yüce Allah'a mahsustur." (Kazvînî, 1998, s. 1/18; Kalkaşendî, 2008, 2/278)

Sarf kurallarına göre bu beyitte geçen (اَلْأَجْلَل) lafzı, (اَلْأَجَلّ) şeklinde idğamlı olarak gelmesi gerekirken söz konusu olan kurala aykırı olarak idğam edilmeksizin gelmiştir (Abdülkâdir, 1984, s. 64).

Kaynaklarda kıyasa aykırılığın karşılığı olarak kural dışılık[7] ve kurala aykırılık[8] gibi önerilere yer verilirken Saraç ise kelime yapısında kuralsızlık şeklinde ele almıştır (Güneş, 2016, s.793-806; Ünal, 2019, s. 62).

5 Güzel, düzgün bir kılıç yapmakla meşhur bir demircinin adıdır. bk. Bedahşânî, *el-Belâgatu's-Sâfiye*, 35.
6 Dil kurallarına ve kullanışa aykırı olan ya da alışılmamış kelime, deyim ve cümle şekilleridir. Bkz. Komisyon, *Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü* (Ankara: TDK Yayınları, 1948), 120.
7 Cümlelerin kuruluşunda, kelimelerin kullanılışında ve konuşma seslerini doğru telaffuz etmeme, alışılmış şekillere uymama yanlışlığıdır. Bkz. Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü*, 87.
8 Dilde alışılmış ve doğru yoldan ayrılmaktır. Bkz. Komisyon, *Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü*, 71.

3. Kelamda[9] fesâhat

Kelamın fesâhati, kelamı oluşturan kelimelerin her birinin fasih olmasına ilaveten manasını anlaşılmaz kılan tenâfur-i kelimât, za'f-ı te'lif, ta'kîd gibi kusurlardan da salim olmasıdır (Meragî, 1993, s. 25). Bu kusurlar üzerinde kısaca durulabilir:

a. Za'f-ı te'lif

Za'f-ı te'lif, ifade edilen sözde genel kabul görmüş nahiv kurallarına aykırılıkların söz konusu olmasıdır. Mesela: ضَرَبَ غُلَامُهُ زَيْدًا (Kölesi Zeydi dövdü) cümlesinde zamir, lafzen ve rütbeten kendisinden sonra gelen isme dönmektedir. Hâlbuki zamir kendisinden önce geçen bir imin yerini tutar. Cumhura göre böyle bir durumun kabul edilmesi mümkün değildir. Bu gramer hatasından meydana gelen zafiyetten dolayı cümle fasih kabul edilmemektedir.[10] Aynı şekilde Cumhur şairin şu sözünün delil olarak getirilmesini de kabul etmemektedir. Çünkü onda fesâhata aykırı bir durum yoktur. Şiir şöyledir:

جَزَى رَبُّهُ عَنِّي عَدِيَّ بنَ حَاتِمٍ جَزَاءَ الكِلَابِ العَاوِيَاتِ وَقَدْ فَعَلْ

Onun Rabbi benim için Adiyy b. Hâtem'e ceza versin,

Uluyan köpeklerin cezasını (taşlanmayı) zaten verdi de (İbnü'ş-Şecerî, 1991, s. 1/153).

Burada zikri geçen رَبُّهُ deki zamir kendisinden sonra gelen Adiyy b. Hâtem'e gitmiyor. Bilindiği üzere her fiil içerisinde fâil, zaman ve mastar ihtiva eder. Bundan dolayı söz konusu olan zamir, جَزَى fiilinde müstetir olan mastara dönmektedir. Yani جَزَى رَبُّ الْجَزَاءِ şeklinde olduğundan burada bir kusur yoktur (Bedahşânî, 1996, 32)

Yukarıda şiirde geçen zamir gibi şu ﴿اِعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾ "Adaletli olun o takvaya daha yakındır." el-Mâide, 5/8) âyette de aynı durum söz konusu olmuştur. Burada هُوَ zamiri kendisinden sonra gelen herhangi bir isme değil, اِعْدِلُوا fiilinde müstetir olan العَدْلُ mastara dönmektedir.

Kaynaklarda Za'f-ı te'lif'in karşılığı olarak anlatım yetersizliği[11] ve cılızlık[12] tabirleri de kullanılmaktadır (Güneş, 2016, s.793-806).

b. Tenâfur-i kelimât

Tenâfur-i kelimât, lafızların tek başlarına fasîh olmalarına rağmen bir araya geldiklerinde dile ağır gelerek ifade zorluğunun meydana gelmesidir. Yani cümle ya da kelime gruplarını oluşturan kelimelerin kendi başlarına söylendiğinde bir kusur bulunmayan ancak bir araya geldiklerinde ve bir bütün oluşturduklarında söyleyiş zorluğu ya da uyumsuzluk göstermeleridir. Cin taifesinden olan Hâtif isimli

9 Kelam, tam bir manaya delalet eden cümle demektir. Cümle kelamdan daha geneldir. Yani her kelam bir cümledir ama her cümle kelam değildir. "Kar yağdı.", "Okul büyüktür." gibi ifadeler tam bir nisbete delâlet ettiklerinden dolayı bunlara kelam da denir. Ancak "Kar yağarsa" ya da "Okul büyük olursa" gibi ifadeler birer cümledir. Ancak tam bir nisbete delâlet etmedikleri dolayı kelam değildirler. Şart cümlesi olarak bilinen bu ifadelere cevap cümlesi getirildiğinde kelam da olurlar. "Kar yağarsa bereket olur.", "Okul büyük olursa içinde öğrenim gören öğrenciler rahat eder." ifadeleri bu nevidendir. Bkz. Ebû Muhammed Bahâüddîn Abdullah b. Abdirrahmân b. Abdillâh el-Hemedânî İbn Akîl, *Şerhu Elfiyyeti İbn Mâlik*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid (Kahire: Dâru't-Turâs, 1980), 1/14=16.

10 Bedahşânî, *el-Belâgatu's-Sâfiye*, 36.

11 Yazıda cümlelerin söz dizimi kaidelerine ve kelimelerin genel kullanışa aykırılığı nedeniyle ortaya çıkan anlatım kusurudur. Bkz. Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü*, 15.

12 Konuyu anlatımda kelime seçimi, cümle kuruluşu, örnek yetersizliği, bildiri şekli ve uyum yönlerinden yetersizlik; anlatımın gayesini gerçekleştirmemesidir. Bkz. Göğüş, *Yazı Terimleri Sözlüğü*, 33.

bir cin ıssız bir çölde çığlık attığında Harb b. Ümeyye bu çığlık sebebiyle ölmüştür, onun hakkında yazılan şu şiir misal olarak verilebilir:

وقَبْرُ حَرْبٍ بِمَكانٍ قَفْر ولَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْرُ

Harb'in kabri boş bir mekândadır,

Harb'in kabrinin yakınında da hiçbir kabir yoktur (el-Câhiz, 2002, s. 1/16)

Bu şiirde geçen (قبر), (حرب), (قرب) ve (قفر) kelimeler tek tek ele alındığında hepsi de fasih lafızlardır. Ama birlikte söylendiklerinde telaffuz edilmelerinde zorluk meydana gelmektedir (Abdülkâdir, 1984, s. 67., Kazan, 2013, s. 62).

Konuyla ilgili diğer bir misal:

كَرِيمٌ مَتَى أَمْدَحْهُ أَمْدَحْهُ والوَرَى مَعِي وَمَتَى مَا لِمْتُهُ لِمْتُهُ وَحْدِي

Ben ne zaman onu övsem herkes benimleyken överim,

Ne zaman onu yersem tek başımayken yererim (Müsta'samî, 2015. s. 5/121).

Bu şiirin أَمْدَحُهُ lafzında, الحاء والهاء boğaz harfleri yan yana gelmelerinden dolayı kelimenin telaffuzunda ağırlık oluşmuştur. Bundan dolayı da fesâhat yönünden kusur meydana gelmiştir.

c. Ta'kîd

Manası kolaylıkla anlaşılmayan, muğlak ve karışık bir yapıya sahip olan kelam fesâhat açısından kusurlu kabul edilir ve bu kusur da ta'kîd ismiyle adlandırılır. Bu da kendi içerisinde lafzî ve manevî olmak üzere iki kısma ayrılır:

1. Lafzî ta'kîd

Kelamı oluşturan özne, nesne, sıfat, mevsuf gibi ögeler bir birine karışmış ve neyin ne olduğu kolaylıkla anlaşılamıyorsa ta'kîd/düğümlenme söz konusudur. Diğer bir ifadeyle sıla cümlesini ismi mevsulden, sıfatı mevsufundan önce getirmek gibi kelamı meydana getiren kelimeleri dil sisteminin kaidelerine ters bir şekilde sıralamak ya da peş peşe gelmesi gereken lafızların başka bir lafızla aralarının açılmasından dolayı ifadenin kolayca anlaşılmaması, lafzî ta'kîd olarak adlandırılır (el-Meydânî, 1996, s. 124).

Ferezdak'ın (ö. 114/732), Hişâm b. Abdulmelik b. Mervân'ın dayısı İbrahim b. Hişâm b. İsmâ'îl el-Mahzûmî'yi öven şu şiiri örnek olarak verilebilir:

وَمَا مِثْلُهُ فِي النَّاسِ إِلَّا مُمَلَّكًا أَبُو أُمِّهِ حَيٌّ أَبُوهُ يُقَارِبُهْ

İnsanlar arasında onun (İbrahim'in) benzeri ancak bir kraldır,

Onun (kralın) annesinin babası onun (dayısının) babasıdır (el-Meydânî, 1996, s. 124)

Bu şiirde üç tane gramer hatası yapılmıştır:

1. Mübteda (أَبُو أُمِّهِ) ile haber olan (أَبُوهُ) arasına حَيٌّ lafzı dâhil olarak bu iki ögeyi birbirinden ayırmıştır.

2. Mevsuf (حَيٌّ) ile sıfat (يُقَارِبُهُ) nün arasına haber olan (أَبُوهُ) lafzı girerek sıfatla mevsufu arasını ayırmıştır.

3. Müstesna (مُمَلَّكًا), müstesna minh olan (حَيٌّ يُقَارِبُهُ) ye takaddüm etmiştir. Yani gramer kurallarına göre müstesna minh, müstesnadan önce gelmesi gerekirken tam tersi gelmiştir. Bu üç gramer hatasından dolayı cümle çok karmaşık bir durum almıştır. Kurallara uygun bir şekilde getirildiğinde şiir şöyle olmaktadır:

وَمَا مِثْلُهُ فِي النَّاسِ حَيٌّ يُقَارِبُهُ إِلَّا مُمَلَّكًا أَبُو أُمِّهِ أَبُوهُ

İnsanlar arasında ona yakın yaşayan bir dengi yoktur. Ancak bir melik vardır ki onun (Hişâm'ın) annesinin babası (İbrahim'in) babasıdır. (Dolayısıyla İbrahim Hişâm'ın dayısıdır.) (el-Meydânî, 1996, s.124).

Konuyla ilgili olarak Ferezdak'ın şu beyti de misal olarak verilebilir:

فَأَصْبَحَتْ بَعْدَ خَطِّ بَهْجَتِهَا كَأَنَّ قَفْرًا رُسُومَهَا قَلَمًا

Bu şiirde de takdim ve tehirler sebebiyle cümle karışık bir hal almıştır. Gramer hataları giderilerek cümle şu şekilde düzenlenebilir:

فَأَصْبَحَتْ بَعْدَ بَهْجَتِهَا قَفْرًا كَأَنَّ قَلَمًا خَطَّ رُسُومَهَا

Görkemi gittikten sonra ıssızlaştı

Sanki kalemin çizdiği ev kalıntıları gibi (Abdülkâdir, 1984, s. 69).

2. Manevî ta'kîd

Hakiki manadan mecâzi ya da kinayeli manalara geçişte cümlenin anlamında bir kusur ortaya çıkması durumunda fesâhat bakımından bir bozukluk meydana gelir ve bu bozukluk da manevî ta'kîd olarak adlandırılır. Diğer bir ifadeyle, kelamı oluşturan kelimelerin dizininde bir hata bulunmamakla beraber maksadın anlaşılmasını engelleyen kinaye, mecâz ve diğer sanatların hatalı bir şekilde kullanılmasıdır. Hârûnürreşîd'in saray şairlerinden olan Abbâs b. el-Ahnef'in (ö. 192/808) şu şiiri misal verilebilir:

سَأَطْلُبُ بُعْدَ الدَّارِ مِنْكُمْ لِتَقْرُبُوا وَتَسْكُبُ عَيْنَايَ الدُّمُوعَ لِتَجْمُدَا

Yakın olasınız diye sizden evin uzak olmasını isteyeceğim

Gözlerim (sevinçten) gözyaşı dökerek kurusun diye (Müsta'samî, 2015, 5/409).

Bu şiirde şair iki kinayeli anlatımda bulunmuş olup bu kinayelerin birisinde isabet ederken diğerinde ise hata yapmıştır. Birincisi, ayrılığın gereği olarak insan hüzünlenir ve gözyaşı döker. Gözyaşı dökmek, hüzünden kinaye olduğundan dolayı böyle bir kinaye yapmakla bir edebi sanatı yerli yerinde kullanarak bu kullanımında isabet etmiş olmaktadır.

Şair, ayrıldıktan sonra sürekli buluşmalarından duyduğu sevinçten dolayı gözünün kuruduğunu belirterek kinaye yapmıştır. Yapmış olduğu bu kinaye hatalıdır. Çünkü gözünün kuruması, çok ağlamaktan ve gözyaşı dökmekten dolayı ağlayamaz bir duruma gelmiş olmasının ve bitkin bir duruma düşmesinin belirtisidir. Dolayısıyla gözün kuruması, çok sevinçten değil çok ağlamaktan ve şiddetli hüzünden kinaye yapılabilir (Atik, 2009, s. 1/22). Konuyla alakalı olarak diğer örnek:

فَتَحَ السُّلْطَانُ اَبْوَابَ السُّجُونِ

Sultan hapishanenin kapılarını açtı.

Bu ifadenin 'Sultan, düşmanlarını hapishaneden salıverdi.' anlamında hakiki manada kullanılması mümkündür. Zira kapıların açılması içerdekilerin çıkmasının gereğidir.

Bu cümlenin gerçek manada kullanılması mümkündür. Hapishane kapılarının açılması kinaye yoluyla, genel af çıkartılarak mahkûmların salıverilmesidir. Çünkü kapıların açılması içeride bulunan kimselerin dışarıya çıkmasının gereğidir. Ancak burada kralın kendisine düşman olanları hapishaneye kapama muradı vardır. Bu durum okuyucunun ilk anda anlayamayacağı bir biçimde zorlaştırılarak verilmiştir. Kısacası hapishane kapılarının açılmasından maksat düşmanların hapsedilmesidir (el-Meydânî, 1996, s. 123-126; Çöğenli, 2012, s. 11).

Kelamın ta'kîd-i lafziden hali olması, kelimelerin dizilişinde bir kusur bulunmayan ve takdim, tehir gibi genel gramer kaidelerine aykırı olmayan cümlelerdir. Ancak edebiyatçılara göre, kelamın aslında ne olduğunu gösteren zahir bir karine bulunduğunda orijinal halinden geçerli bir gerekçeyle dönerek takdim-tehir gibi bazı değişiklikler yapıldıysa bu durum müstesna olmaktadır. Kelamın ta'kîd-i manevîden hali olması ise kelamın ilk anlamından yani hakiki anlamından mecâzi ve kinayeli anlam olan ikinci manaya geçiş zahir olursa ta'kîd-i manevî yoktur denir (el-Meydânî, 1996, s. 123-126; Çöğenli, 2012, s. 11).

Bir kısım belâgat âlimi, isim, fiil ve harften herhangi bir lafzın tekrar edilmesi ve zincirleme isim tamlaması oluşturmanın fesâhat açısından kusur meydana getireceği görüşünü benimsemişler ve bu kusuru da kesret-i tekrâr ve tetâbu-i izâfât (zincirleme isim tamlaması) şeklinde isimlendirmişlerdir. Ancak bazıları, lafızların tekrar edilmesi ve zincirleme isim tamlamalarının tek başına bir kusur teşkil etmeyecek görüşündedirler (el-Meydânî, 1996, s. 123-126).

Ebu't-Tayyib el-Mütenebbî'nin (ö. 354/965) şu şiiri tekrarlara örnek olarak verilebilir.

وَتُسْعِدُنِي فِي غَمْرَةٍ بَعْدَ غَمْرَةٍ سَبُوحٌ لَهَا مِنْهَا عَلَيْهَا شواهد

Bana bir savaştan sonra diğer savaşta yardım eder,

Onun (yaratılışında) onun (soyluluğuna) deliller olan çevik bir at (Kazvînî, 1998, s. 1/36).

Burada لَهَا, مِنْهَا, عَلَيْهَا zamirlerinin tekrarı söz konusu olmuştur.

Ebû Temmâm'ın aşağıdaki beytinde yer alan كأنه, فيه, له kelimeleri de tekrarın çokluğuna bir örnektir.

كَأَنَّهُ لِاجْتِمَاعِ الرُّوحِ فِيهِ لَهُ فِي كُلِّ جَارِحَةٍ مِن جِسْمِهِ رُوحُ

Sanki ruhun onda ictiması sebebiyle,

Vücudunun her bir uzvunda ruh var gibidir (Hâşimî, s. 35-36; Abdülkadir, 1984, s. 71).

İbn Bâbek'in (ö. 223/838) şu beytinde zikredilern ilk dört kelimenin izâfet terkibi halinde art arda getirilmesine örnek olarak verilebilir:

حمامَةَ جَرْعى حَوْمَةِ الْجَنْدَلِ اسْجَعِي فَأَنتِ بِمَرْأًى مِنْ سُعَادَ وَ مَسْمَعِ.

Ey taşlı büyük alanın kumluğunun güvercini, sen öt!

Çünkü sen, Suad tarafından duyulabilen ve görülebilen bir yerdesin (Hâşimî, s. 36).

Sonuç olarak; tekrarların çokluğunu ve izafetin birbirini takip etmesini başlı başına bir kusur olarak görmeye ve bunlardan hali kelam olacaktır demeye ihtiyaç yoktur. Çünkü tekrarların çok olmasından ve izafet terkibinden dolayı lisana ağırlık katarak tenâfur-i kelimât, za'f-ı te'lif ve ta'kîd meydana getirecek olursa yukarıda ifade edildiği gibi fesâhat, tenâfur-i kelimâttan, za'f-ı te'liften ve ta'kîtten hali olacaktır demekle bunlardan sakınılmış, olundu. Şayet izafetin birbirini takip etmesi, tekrarlar gibi durumlar, dile

ağırlık katmıyorsa bunlardan sakınmaya gerek yoktur. Zira kelamın en fasihi olan Kur'ân'da önemine binaen bazı lafızların tekrarlandığı ve zincirleme izafet terkiplerinin bulunduğu görülmektedir. Lafzın tekrarına şu âyet örnek olarak verilebilir: ﴿وَالشَّمْسِ وَضُحَاهَا وَالْقَمَرِ إِذَا تَلَاهَا وَالنَّهَارِ إِذَا جَلَّاهَا﴾ "Andolsun güneşe ve aydınlığa, onun ardından gelen ay'a ve güneşi meydana çıkardığı zaman gündüze" (eş-Şemsi, 91/1-3). Burada هَا zamiri peş peşe gelmiştir fakat fesâhata aykırı herhangi bir kusur yoktur. Zincirleme izafet terkibine de şu âyet örnek olarak verilebilir: ﴿ذِكْرُ رَحْمَةِ رَبِّكَ عَبْدَهُ زَكَرِيَّا﴾ "(Bu) Rabbinin, kulu Zekeriyâ'ya olan rahmetinin anılmasıdır." (Meryem, 19/2). Burada zincirleme isim tamlaması vardır ama izâfet terkipleri dile ağır gelmediğinden dolayı belâgat âlimleri tarafından fasîh olarak kabul edilmiştir (Abdülkâdir, 1984, s. 71).

4. Mütekellimde fesâhat

Kazvînî (ö. 739/1338) mütekellimin fesâhatini gayenin fasih kelimlerle ifade edilmesi sayesinde takat getirilen melekedir, şeklinde tanımlar (Kazvînî, 2007, s. 17/37).

Saraç ise mütekellimin fesâhatını şöyle tanımlamaktadır: Mütekellimin fesâhatı, yazan ve konuşanın amacını düzgün ve güzel lafızlarla ifade etmesini sağlayan yetidir (Saraç, 2007, s. 39).

Sonuç

Arapçada bir ilim olarak fesâhatın tarif ve teorik şekliyle ortaya çıkışı, nazım ve nesrin ortaya çıkışından çok daha sonra gerçekleşmiştir. Ancak Araplar, gramer ilimleri tedvin edilmeden ve kaideler tespit edilmeden önce de belâgat ve fesâhat kurallarına uygun bir şekilde konuşuyorlar ve bunları şiir vezinlerine tatbik ediyorlardı.

Fesâhat ve belâgat kavramları, lügat ve terim manaları birbirine çok yakın olmasından dolayı Hicri dördüncü asra kadar eş anlamlı iki lafız olarak birbirinin yerine kullanılmıştır. Fesâhat, daha sonraları belagatın alt dallarından bir dalı olarak ortaya çıkması ve olgunlaşması hiçbir zaman dil ilimlerinden, Kur'ân ilimlerinden, edebî eleştirilerden ve edebiyattan ayrı olmamış ve onların gelişimine paralel bir şekilde gelişmesini sürdürmüştür.

Lafız güzelliği olarak tarif edilen fesâhat, bir sözün fasih kabul edilebilmesi için fesâhata aykırı kusurları taşımamalıdır. Yani fesâhatın tenâfür, kelimenin morfolojik yapısının kural dışı olması, lafzî ta'kîd, sözcüğün ya da cümlenin kulak tırmalayıcı bir söylenişi olması, harf ya da hecelerinin çok olması nedeniyle kelimenin uzun olması, za'f-ı te'lîf, gereksiz tekrarlar, zincirleme isim tamlamaları gibi lafza ait kusurlardan uzak olması gerektiği gibi garâbet ve mânevî ta'kîd gibi manaya ait kusurlardan da arınmış olması gerekmektedir.

Kaynakça

Abdulkâhir el-Cürcânî, E. (1992). *Delâilu'l-İ'câz fi 'İlmi'l-Meânî*. thk. Mahmut Muhammed Şâkir Ebû Fehr. Kahire: Dâru'l-Medenî Becde.

Abdülkâdir, H. (1984). *Fennu'l-Belâga*. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb.

Askerî, E. (1999). *es-Sınâ'ateyn*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî - Muhammed Ebu'l-Fadl İbrahim. Beyrut: el-Mektebetu'l-'Unsuriye.

Atîk, A. (2009). *Ilmu'l-Meânî*. Beyrut: Dâru'n-Nehda.

Bedahşânî, M. (1996). *el-Belâgatu's-Sâfiye Tehzîbu Muhtasari't-Taftazânî*. Keratşî: Beytu'l'Ilm.

Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Câhiz, E. (2002). *el-Beyân ve't-Tebyîn*. 3 Cilt. Beyrut: Dârun ve Mektebetu'l-Hilâl.

Cevherî, E. (1987). *es-Sıhâh*. thk. Ahmed Abdülğafûr Attâr. Beyrut: Dâru'l-İlmi li'l-Melâyîn.

Çöğenli, M. S. (2012). A*rapça Belâgat*. Erzurum.

Dede, H. (2021). *Sarf İlminde el-Mâzinî ve et-Tasrîf Adlı Eseri.* ed. Ali Sevdi - Mehmet Nuri Ayyıldız. Ankara: Son Çağ Akademi.

Fahrüddîn er-Râzî, E. (2004). *Nihâyetü'l-îcâz fi dirâyeti'l-iʿcâz*. thk. Nasrullah Haçimüftüoğlu. Beyrut: Dâru Sadr.

Göğüş, B. (1998). *Yazı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Dil Yayınları Sözlüğü.

Güneş, B. (2016). "Belagat Terimlerinin Türkçe Karşılıkları: Fesahat ve İlgili Terimlere Önerilen Karşılıklar". *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)* 56.

Hâşimî, A. (t.y.). *Cevâhiru'l-Belâga fi'l-Meânî ve'l-Beyân ve'l-Bedî*ʿ. Beyrut: el-Mektebetü'l-ʿAsriyye.

Hazer, D. (2002). "Abdu'l-Kâhir el-Cürcânî'de Fesâhat Kavramı". *Dini Araştırmalar* 5/14.

İbiş, M. (2019). "Arap Dilinde Âmmice Ve Fushâ Tartışmaları". *Social Sciences Studies Journal* 36/5.

İbiş, M. (2020). *İbn Ebî İsbaʿın Hayatı ve Belâgat İlmindeki Yeri*. Ankara: İksad Yayınevi.

İbiş, M. (2019). "Tarihte Belâgat İlminin Karşılaştığı Harici Problemler". *Social Sciences Studies Journal* 35/5.

İbn Akîl, E. (1980). *Şerhu Elfiyyeti İbn Mâlik*. thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid. Kahire: Dâru't-Turâs.

İbnü'l-Enbârî, E. (t.y.) *Şerhu'l-Kasâid*. thk. Abdusselâm Muhammed Harun. Kahire: Dâru'l-Maʿârif.

İbnü'ş-Şecerî, E. (1991). *Emâlî*. thk. Mahmut Muhammed et-Tanâhî. Kahire: Mektebetu'l-Hâncî.

Kalkaşendî, E. (2008). *Subhu'l-Aʿşâ fi Sınâʿati'l-İnşâʾ*. Kahire: Dâru'l-Kutubi'l-Mısriye.

Kazan, R. (2021) "*Arap Dilinde Mesellerin (Atasözlerin) Oluşumuna Tesir Eden Önemli Etkenler*" 2/47 (2021).

Kazan, R. (2013). *Edebî Uslûp Açısından Hadis Metinleri.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kazan, R. (2021). "Üslûp Açısından Mehmed b. Halil'in Türkçe Kaside-i Bürde Şerhi". *Tokat İlmiyat Dergisi* 9/1.

Kazvînî, C. (1998). *el-Îzâh fi Ulûmi'l-Belâga*. thk. Behîç Gazâvî. Beyrut: Dâru İhyâi'l-Ulûm.

Komisyon. (1948). *Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları 2007.

Meragî, A. M. (1993). *Ulumu'l-Belâga el-Beyân ve'l-Meânî ve'l-Bedî*ʿ. Beyrut: Dâru'l-Kutubu'l-İlmiyye.

Meydânî, A. (1996). *el-Belâgatu'l-Arabiyye Ususuhâ ve Ulûmuhâ ve Funûnuhâ*. Dimeşk: Dâru'l-Kalem.

Meydânî, E. (t.y.). *Mecmaʿu'l-Emsâl*. thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd. Beyrut: Dâru'l-Maʿrife.

Müstaʿsamî, M. (2015). *ed-Durru'l-Ferîd ve Beytu'l-Kasîd*. thk. Kâmil Selmân el-Cebûrî. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-ʿIlmiye.

Saraç, M. A. Y. (2007). *Klâsik Edebiyat Bilgisi: Belâgat*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Sekkâkî, E. (1987). *Miftâhu'l-ʿUlûm*. thk. Neʿîm Zerzûr. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-ʿIlmiye.

Suyûtî, A. (1996). *Şerhu Şevâhidi'l-Muğnî*. Lecnetu't-Turâsi'l-ʿArabî.

Şensoy, S. (2007). Hatîb el-Kazvînî'de Fesâhat ve Belâgat Kavramları. *İslami Araştırmalar Dergisi*.

Taşdelen, H. (2015). *Belâgat İlmi ve Tarihi.* İstanbul: İsam Yayınları.

Ünal, M. (2019). *Türk İslam Edebiyatı: Belâgat-Edebi Sanatlar*. İstanbul: Lisans Yayınları.

Ünal, M. (2019). *Bandırmalızade Mustafa Haşim Efendi'nin Divan-ı Manzumesi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.

Ünal, M. (2022). *Muhammed Murad-ı Buhârî ve Mesmûat'ı*. Serüven Yay. İzmir: Serüven Yayınları.

Ünal, M. (2018). *Şeyhülislâm Haydarizâde İbrahim Efendi ve Terkib-i Bend'i*. Konya: Palet Yayınları.

مستويات التعبير اللغوي وتفصيح العامية في مسرحية الخروج من الجنة لتوفيق الحكيم

İhsan DOĞRU[1]

Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY[2]

APA: Doğru, İ. & Aly, E. A. A. (2022). مستويات التعبير اللغوي وتفصيح العامية في مسرحية الخروج من الجنة لتوفيق الحكيم. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1129-1161. DOI: 10.29000/rumelide.1222236.

الملخص

خرج المسرح إلى الوجود منذ أكثر من ألفين سنة ونال مكانته بين سائر الفنون الأدبية، فقد بدأ باليونان فأخذ منهم الأوروبيون وبعد ذلك أخذت سائر الأمم –بما فيهم العرب– من الأوروبيين، وهو فن قد يشمل داخله أنواع الفنون الأخرى؛ كالغناء والرقص والشعر، وهو مرتبط بالفن من ناحية وبالأدب واللغة من ناحية أخرى، وكثيرا ما دار نقاش حول لغة المسرح وكيفيتها بين كتَّاب المسرحيات والباحثين فيها وما زال هذا النقاش مستمر إلى يومنا هذا. منذ حوالي قرن ونصف من الزمان بدأ فن المسرح ينقل إلى البيئة العربيَّة عن طريق ترجمة المسرحيات الأوروبية وبدأ الكتَّاب العرب ينهمكون فيه، فانتقلوا من مرحلة الترجمة الى مرحلة الإبداع، فبرز كثير منهم بمؤلفاتهم؛ ومن أشهرهم توفيق الحكيم الذي ألَّف كثيرا من المسرحيات وذاع صيته بين أواسط الفن والأدب، وفي الوقت نفسه هو حاول وضع قالب خاص بالمسرح العربي. وتوفيق الحكيم –بقوله– حاول تبسيط لغة مسرحياته وتقريب العامية من الفصحى، وقد تحدَّث الكاتب في أواخر مسرحيته المسماة (الورطة) عن مشكلة اللغة وتقريب العامية من الفصحى واستخدم مصطلحات مثل (تفصيح العامية) و(العامية الفصحى) و(عربية التخاطب) وأشار إلى خطر في مستقبل اللغة، فحاول في مسرحياته تقريب اللهجة من الفصحى. في هذا البحث تم بدراسة "الخروج من الجنة" إحدى أعماله الأدبية التي تتضمن أربع مسرحيات؛ المسرحيات الثلاث الأولى منها بالفصحى والرابعة بالعامية، لنوضح هذا التقارب بين الكلمات في اللهجة المصرية ومقابلها في الفصحى، و تم الإشارة إلى أوجه التقارب بينهما، وتم توضيح أيضا مستويات التعبير اللغوي المستعملة عند توفيق الحكيم. وفي هذا البحث تم استخدام دراسة الوثائق إحدى طرق البحث النوعي، وفي نهاية البحث تم التوصل إلى أن الكاتب قد استخدم – بشكل عام– في مسرحيته الأخيرة من الكتاب كلمات قريبة من الفصحى و يجوز قبول هذه الكلمات في إطار الرُخَص والاختزالات كما أشار إليها كاتبها.

الكلمات المفتاحية: المسرح، المسرح العربي، الفصحى، تفصيح العامية، توفيق الحكيم، الخروج من الجن.

67. Tevfik el-Hakîm'in *Cennetten Çıkış* adlı tiyatro oyununda dilsel ifade düzeyleri ve konuşma dilinin fasihleştirilmesi

Öz

Tiyatro iki bin yıldan fazla bir süre önce ortaya çıkmış ve diğer edebi sanatlar arasında yerini almıştır. İlk önce Yunanistan'da başlamış onlardan Avrupalılar, Avrupalılardan da Araplar dâhil olmak üzere diğer milletler bu sanatı öğrenmiştir. Tiyatro, şarkı, dans ve şiir gibi diğer sanat türlerini de içine alabilen bir sanattır. Bir yandan sanatla diğer yandan edebiyat ve dille bağlantılıdır. Tiyatronun dili ve biçemi hakkında yazarlar ve konuyla ilgili araştırmacılar arasında sıklıkla tartışmalar yaşanmıştır ve hala devam etmektedir. Bundan yaklaşık bir buçuk asır öncesinden itibaren tiyatro sanatı, Avrupa tiyatro oyunlarının çevirilmesi ile Arap dünyasına aktarılmaya başlanmıştır. Arap yazarlar da bu konu ile ilgilenmişler ve çeviri aşamasından yaratıcılık aşamasına geçmişlerdir. Bu yazarlardan birçoğu tiyatro konusunda önemli eserler ortaya koymuştur. Onların en ünlüleri arasında pek çok oyun yazan, sanat ve edebiyat ortamında ün kazanan ve Arap tiyatrosu için özel bir kalıp geliştirmeye çalışan

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim-Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ihsandogru@kmu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6056-8608 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222236]]

2 Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim-Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), emadaly@kmu.edu.tr, ORCID:0000-0001-8163-9225

Tevfik el-Hakîm vardır. Tevfik el-Hakîm kendi deyimiyle oyunlarının dilini sadeleştirmeye ve halk dilini standart dile yaklaştırmaya çalışmıştır. Yazar, el- Varta (Sorun) isimli tiyatro oyununun sonunda dil probleminden ve konuşma dilinin standart dile yakınlaştırılmasından bahsetmiş ve (konuşma dilinin fasihleştirilmesi), (Fasih konuşma dili) ve (konuşma Arapçası) gibi terimler kullanmış; dilin geleceğiyle ilgili tehlikelere dikkat çekmiş ve oyunlarında lehçeyi fasih dile yakınlaştırmaya çalışmıştır. Bu araştırmada, ona ait oyunlardan biri olan ve ilk üç oyunu fasih dille, dördüncüsü ise konuşma diliyle yazılmış dört tiyatro oyunu içeren "el- Hurûc mine'l-Cenne' (Cennetten çıkış)" isimli eseri incelenmiştir. Bu kapsamda oyunda yer alan Mısır lehçesindeki kelimeler ile fasih dildeki karşılığı arasındaki yakınlık araştırılmıştır. Ayrıca Tevfik el-Hakîm'in kullandığı dilsel ifade düzeyleri belirtilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda yazarın kitabın son tiyatro oyununda -genel olarak- fasih dile yakın kelimeler kullandığı ve bazı kelimelerin yazarın belirttiği izin ve kısaltmalar çerçevesinde kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, Arap tiyatrosu, fasih dil, konuşma dilinin fasihleştirilmesi, Tevfik el-Hakîm, *el- Hurûc mine'l-Cenne (Cennetten Çıkış)*

Linguistic expression levels and conversion of spoken language into standart Arabic in Tawfiq al-Hakim's theater play entitled *Leaving Paradise*

Abstract

Theater emerged more than two thousand years ago and has taken its place among other literary arts. It first started in Greece, and Europeans learned from them, and other nations, including Arabs, learned this art from Europeans. It is an art that can include other forms of art such as song, dance, and poetry. It is connected with art on the one hand and literature and language on the other. There have been frequent discussions in the past between writers and researchers about the language and style of theatre, and these debates still continue. About a century and a half ago, the art of theater began to be transferred to the Arab world by translating European theater plays, and Arab writers began to engage with it, so they moved from the translation stage to the creativity stage. Many of them came out with their works. Among the most famous of them is Tawfiq al-Hakim, who wrote many plays and gained fame in the arts and literature. And at the same time he tried to develop a special pattern for Arabic theatre. Tawfiq al-Hakim, in his own words, tried to simplify the language of his plays and to bring the spoken language closer to the standart language. At the end of the play called al- Varta (The Problem), the author talked about the language problem and bringing the spoken language closer to the standart language and used terms such as (converting spoken language into fusha), (fasih colloquialism) and (spoken Arabic); drawed attention to the dangers of the future of the language, and tried to bring dialect closer to the standart language. In this research, one of his plays, "al-Hurûc mina'l-Jannah (Leaving Paradise)", which includes four theater plays, the first three of which were written in fasih language and the fourth in colloquial language was examined. In addition, the linguistic expression levels used by Tevfik al-Hakim are stated. In this study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. At the end of the research, it was concluded that the author used -in general- words close to standart language in the last theater play of the book, and some words were acceptable within the framework of the author's permission and abbreviations as it stated by author.

Keywords: Theatre, Arab theatre, standart Arabic, conversion of spoken language into standart Arabic, Tawfiq al-Hakim, al- Hurûc mina'l-Jannah (Leaving Paradise)

1 تمهيد

نبذة عن المسرح

الإنسان كائن حي بمشاعره وعواطفه، يتألم ويتأثر بما حوله أو ما يجرى في داخله، وهو الوحيد بين جميع الخلائق على الأرض الذي يستطيع أن يتحدث عمَّا جرى بداخله ويعبّر عنه، فمنذ زمن بعيد يتحدث مع غيره من البشر، ويشاطر أحزانه وأفراحه؛ فمرة نرى هذا الإنسان وهو ينشد القصائد أو يروي قصصا أو يرسم صورا، ومرة أخرى نراه يخطب لمن حوله خطابات بليغة أو يرقص ويغنّي، ومنذ زمن ليس ببعيد عن يومنا هذا نراه يكتب روايات ويمثل أدوارا لإيصال الأفكار أو المشاعر، وما زال هو يعبّر عن نفسه وعن مشاعره بكل فن من الفنون الجميلة وبكل نوع من أنواع الأدب، فطالما هو حي على الأرض فمن المستبعد أن يترك ما قام به منذ قرون طويلة من إنشاد وخطابة ورقص وغناء وتمثيل .

من بين أبرز الفنون التي اهتمّ بها الإنسان هو التمثيل والمسرح، والمسرح هو "*... شكل من أشكال الفن يترجم فيه الممثلون نصا مكتوبا إلى عرض تمثيلي على خشبة المسرح، يقوم الممثلون، عادة بمساعدة المخرج على ترجمة شخصيات ومواقف النص التي ابتدعها المؤلف*" (Ebû 'Ayyâş, 2015, II: 1096). ولهذا الفن تاريخ طويل، ولا نكاد نجد شعبًا من شعوب العالم على الأرض وليس له تجارب في المسرح، ونحن بصدد الحديث عن التمثيل والمسرح لا بد من العودة إلى الوراء، إلى زمن ولد فيه هذا الفن؛ فقد تحدث أرسطو كثيرا حول نشأة الشعر والتراجيديا في كتابه المسمى"Poetika" ، وقد رسم ملامح الفن وما يتعلق به في ذلك الزمن، ففي بداية الأمر لم يكن الشعراء يوظفون غيرهم لتمثيل تراجيدياتهم وإنما يقومون بذلك بأنفسهم (Aristoteles, 2013a: 165)، وقد كان Aiskhylos هو أول شاعر أضاف ممثلا آخر في التمثيل ورفع عددهم إلى اثنين وقام بالتقليل من أهمية شأن الجوقة وجعل الحوار يحظى بدور البطولة، وقد أضاف Sophokles ممثلا آخر ليرفع عدد الممثلين إلى ثلاثة، وجعل الديكورات المطلية جزءا من المسرح (Aristoteles, 2013b: 26). وقد حظي الممثلين بالدراما في زمن أرسطو بقيمة أكثر من الشعراء (Aristoteles, 2013a: 166)، وقد جرت بعض التعديلات في لغة التراجيديا فتم تقريبها إلى النثر وتم ترك الكلمات غير المتداولة في المحادثات اليومية (Aristoteles, 2013a: 167)، ومنذ نشأته في اليونان قبل قرون إلى يومنا هذا تطور المسرح ولغته كثيرا ليصل إلى ما آل إليه الآن؛ بدءًا من مسرح اليونان القديم وصولا إلى القرن ال 18، ويمكن وصف لغة المسرح بأنها شعرية موزونة، وبعد القرن ال 18 بدأت هذه البنية تفقد من أهميتها، وبعد النصف الثاني من القرن ال19 بدأت لغة المسرح تتحول إلى النثرية واللغة اليومية، وبعدت عن شعريتها (Karabulut, 2020: 29).

هناك آراء مختلفة للباحثين حول لغة المسرح؛ فحسب Nutku فإنّ المسرح –كفن– يساير الحياة ويتجدّد بالتوازي مع تجدّد الحياة، كما أنه يتطور بتطورات اللغة وبنيتها، ففي حال تم استبعاد اللغة المعاصرة التي يتحدث بها الشعب يفقد المسرح وظيفته (نقلا عنNutku ،1974؛664، Ulutaş, 2018:110). ويرى Enginün أنه لابد من أن يفهم المشاهدون ما تلفظ من كلمات على منصة المسرح (نقلا عنEnginün ، 14-11 :1993، 241 :Aytaş,2014). إنّ الدراما والمسرح شيئان مختلفان حيث أوضح كارلسون (2010: 12) قائلا أنّ " *...الدراما تعني النص المكتوب، أما المسرح فيعني عملية العرض...*"، وفيما يخص مشكلة الأداء الواقعي في المسرح يقول توفيق الحكيم في نهاية مسرحية الصفقة (الحكيم، د.ت ج: 159):

> "*هذه المشكلة خاصة بنا وبمسرحنا، وهي المسئولة إلى حد ما عن التخلف الملحوظ في الفن المسرحي: فالمسرحية التي اعتاد جمهورنا التصفيق لها إما أن تكون مضحكة مغرقة في الإضحاك بالنكات اللفضية والحركات المفتعلة والشخصيات الكاريكاتورية، وإما أن تكون مبكية غاية الإبكاء؛ بالكلمات المفجعة الجوفاء، والمواقف التي تستجدي الدموع والتأثر السريع مجرد استجداء!... وفي الحالين نحن بعيدون عن المسرح الحقيقي، فإذا استطعنا أن نستدرج جمهورنا، ونجعله يعتاد تذوق النوع الطبيعي، الذي لا يهدف إلى إضحاك أو إبكاء؛ ذلك النوع الذي يعرض عليه الحياة في حقيقتها والأشخاص في واقعهم إذا استطاعت مسرحية مثل «الصفقة» لم تُكتب لتُضحك أو لتُبكي أن تُرضي الجمهور بإخراج طبيعي وتمثيل واقعي بلا نكتة ولا مبالغة؛ فإن هذه التجربة قد تملأنا أملًا في المستقبل*".

العَامِّيَّة والفُصْحَى مصطلحان إهتمّ بهما الكثيرُ من الباحثين خصوصا اللغويين، والعَّامِّيَّة في اللغة هي "*لغة العامة، وهي خلاف الفُصحَى*" (مجمع اللغة العربية، 2004)، فالعامِّيُّ لغةً هو: "*المنسوب إلى العامّة. و– من الكلام: ما نطق به العامّة على غير سنن الكلام العربي.*" (مجمع اللغة العربية، 2004)، ويقال "*أَفْصَحَ الأعجميّ، إذا تكلّم بالعربية*" (الجوهري، 1990، ا: 391). لقد شغلت قضية الكتابة بالعامية والفصحى توفيق

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

الحكيم كثيرًا، وقد أشار توفيق الحكيم للعامية كلغة للتعاملات اليومية والتواصل في محادثات الحياة تقوم على اختزال وتبسيط الفصحى، كما نرى في تحليله لقضية العامية والفصحى عقب نهاية نص مسرحية (الورطة)، وقد خصَّص فصلا كاملا فيها تحت عنوان (لغة المسرح)، ومرة أخرى يتطرق توفيق الحكيم إلى اختيار اللغة في المسرحية، ويذكر أنه كتب مسرحية "الزمار" بالعامية و مسرحية " أغنية بالموت" بالفصحى، ولكن بنظره هذا لا يحلّ المشلة ولا يميل الى الفصحى أو إلى العامية بشكل قاطع، بل يريد طريقا متوسطا بين الفصحى و العامية حيث يقول (مندور،2020: 121):

> *" كان لي لا بد من تجربة ثالثة لإيجاد لغة صحيحة لا تجافي قواعد الفصحى، وهي – في نفس الوقت– مما يمكن أن ينطق به الأشخاص ولا ينافي طبيعتهم ولا جو حياتهم.. لغة سليمة يفهمها كل جيل وكل قطر وكل إقليم يمكن أن تجري على الألسنة في محيطه؛ تلك هي لغة هذه المسرحية، قد يبدو لأول وهلة لقارئها أنها مكتوبة بالعامية ولكنه إذا أعاد قراءتها طبقا لقواعد الفصحى فإنه يجدها منطبقة على قدر الإمكان،..."*

ولا شك أن الفنانين قد اهتموا بالمسرح ومشاكله منذ القِدم، وستظل هذه المشاكل باقية، لأن *"...ما من حلول نهائية في الأدب والفن..."* (الحكيم، د.ت ج: 160)، وسيظل الفنانون يهتمون بها، وعليهم المحاولة؛ *" لأن المنشغل بالعلم أو الأدب أو الفن لم يُخلق ليستريح، بل خُلق للتجربة والمحاولة، ثم التجربة والمحاولة... ولا شيء غير ذلك!..."* (الحكيم، د.ت ج: 160). لذلك من الملاحظ أن الحكيم لا يقدّم في مسرحياته حلولا نهائية لما ذكر من المشاكل بما فيها لغة المسرح، ولربما لا يمكن لأحد من الفنانين رسم معالم في هذا الطريق، أو بالأحرى إنهم لا يمضون في طريق ممهد، وإنما هم دخلوا في ميدان تجارب خالي من المعالم .

نبذة عن المسرح العربي

عرف العرب المسرح بشكله الحديث في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر مع مجيء الحملة الفرنسية على مصر تحت قيادة نابليون بونابارت، والجيرتي تحدث عن المسرح فوصف مسرح الفرنسيين في مصر حيث قال: *" وفيه كمل المكان الذي أنشأه بالأزبكية عند المكان المعروف بباب الهوى وهو المسمى في لغتهم بالكُمدي؛ وهو عبارة عن محل يجتمعون به كل عشر ليالٍ ليلة واحدة يتفرجون به على ملاعيب يلعبها جماعة منهم بقصد التسلي والملاهي مقدار أربع ساعات من الليل، وذلك بلغتهم ولا يدخل أحد إليه إلا بورقة معلومة وهيئة مخصوصة." (إسماعيل، 2016 :13 –15).* لقد أخذ المسرح العربي من المسرح الأوروبي ما أخذه من النقل والاقتباس والترجمة فوصل أخيرا إلى مرحلة التأليف الأصيل (الحكيم، د.ت ر: 12)، حيث "إن *المسرح العربي يعد نبتًا غربيًا قدمه مارون نقاش في لبنان سنة 1847م، ويعقوب صنوع في مصر سنة 1870م خاصة، وذلك لتأثر كل منهما بالأوبرا الإيطالية التي شاهداها في إيطاليا وكذلك المسرح الأوربي والكوميديا الفرنسية على وجه الخصوص*" (بدوي، 2016: 17). فلما أعجب مارون النقاش (1817–1855) بما رأى من مسارح إيطاليا و الروايات التي يتم تمثيلها على خشبتها، شكّل فرقة تمثيلية مكونة من أصدقائه، فمثّلوا رواية "البخيل" بعد تدريبها وإتقانها في بيته سنة 1848 ، وبعد سنتين مثّلوا رواية "هارون الرشيد"، فلما نال من الحضور الثناء على ما قام به من التمثيل قرر إنشاء مسرحا بجانب بيته ففعل هذا فتم إنشاؤه (إسماعيل، 2016 :21)، ولم يمضي حوالي عقدين من الزمن من إنشاء مسرح مارون النقاش حتى قام أبو خليل القباني بتأسيس مسرح له في دمشق (قلعة جي، 2012 :17)، وفي سنة 1869 بدأت مرحلة جديدة في المسرح بمصر بعد أن تم افتتاح دار الأوبرا الخديوية من قبل الخديوي إسماعيل حيث سَنَحَت للفنانين الأوروبيين فرصة لعرض أثارهم المسرحية فيها، فبذلك تعرفت فرق المسرحية المحلية و فرق المسرحية التي قدمت من لبنان و سورية إلى مصر على أعمال الفنانين المشهورين(Er, 1990:127).

الدراسات السابقة

بما أنّ المسرح له مكانة في الأدب والفن قام الباحثون بدراسة الكثير مما يتعلق به، وما يلي من أهم ما قام بها الدارسون من الدراسات المتعلقة بالمسرح العربي ومسرحيات توفيق الحكيم:

-"المسرح المصرى الحديث (1)" ل Rahmi ER، يتناول الباحث في مقالته تاريخ المسرح المصري وكيف تعرفت مصر على المسرح الحديث في زمن حملة نابوليون على مصر، ويذكر الازدياد في عدد المسارح بما فيها المسارح الأجنبية في مصر واللوائح الرسمية التي تم إصدارها لتنظيم هذه المسارح، والمسرحيين مثل يعقوب صنوع ومارون النقاش ويوسف خياط وأبو خليل القباني وغيرهم، وما قدموا لتطوير المسرح المصري (Er, 1990: 123-140).

"المسرح المصرى الحديث (2)" ل Rahmi Er، يلقي الباحث في مقالته الضوء على المرحلة التي تلي المرحلة الأولى، وقد ورد ذكرها في مقالته السابقة وهي تتمة لتلك المقالة، ويبدأ مقالته بالحديث عن إسكندر فرح ودوره في المسرح المصري ويوضح آراءه فيه و يتناول فيها تطورات في المسرح المصري وما قام بها الفنانون من أمثال سلامة حجازي و جورج أبيض من تمثيل، ويذكر ما قيل عن فنّهم ويروي آراء النقاد فيهم ويلخص مراحل المسرح المصري الحديث من البداية إلى الحرب العالمية الأولى، وجاء فيها بعض الأعمال المسرحية سواء كانت مترجمة من أصلها الأوروبي أو غيرها من مسرحيات كتبها الفنانون العرب (Er, 1992: 105-122).

"المسرح السوري" ل Salih Tur ، يتناول الباحث في مقالته المسرح السوري وتاريخه، فيبدأ بمقالته بالحديث عن ظواهر مسرحية في الحضارة العربية والإسلامية من مقامات وما إلى ذلك، والتداعيات التي طرأت بعد أن دخلت الدراما فيها، ويروي قصة المسرح وتطوره في سورية، ويذكر أسماء من أسهم في تطويره من أمثال أبي خليل القباني واسكندر فرح، ومارون النقاش، ويعقوب صنوع، وكيف وأين كانوا يقومون بالتمثيل وما وجدوا من دعم الولاة والأثرياء لهم ومعارضة رجال الدين لهم، وفي نهاية المطاف كيف اضطر أبو خليل القباني للرحيل الى مصر بعد أن أُغلِق مسرحه، ويروي آراء الباحثين فيهم مثل محمد يوسف نجم ومحمد كرد علي وغيرهما، و يتحدث عن الكتّاب والمسرحيّين مثل أديب اسحق و معروف الأرناؤوط، ومراد السباعي، ومحمد الماغوط وغيرهم ويذكر المسرحيات التي قاموا بتعريبها أو تأليفها (Tur, 2010: 279-298).

"المسارح الأسطورية لتوفيق الحكيم: بجماليون والملك أوديب" ل Aysel Ergül Keskin، تتناول الباحثة في مقالتها مفهوم الأسطورة وتعريفها ومعانيها وتذكر ما تعني كلمة أسطورة عند الجاهليين وكيف وفي أي معنى وردت هذه الكلمة في القرآن، وتذكر رأي توفيق الحكيم في ترجمة الكتب اليونانية التي تحتوي عادات وثنية، ومن ثم تدخل في تفاصيل المسرحيتين المذكورتين (Keskin, 2011: 29-53).

"يعقوب صنوع (أبو نظارة) وشخصيته المسرحية في المسرح المصري الحديث"، ل Turgay Gökgöz، يتناول الباحث في تمهيد مقالته دخول المسرح في العالم العربي من قبل اللبنانين و يذكر دور يعقوب صنوع في المسرح المصري ابتداء من حياته الدراسية و المراحل التي كرس فيها حياته لأجل المسرح، وما دار به من إبعاد عن العمل و نفي من مصر الى فرنسا، ويعطي تفاصيل عن مسرحياته ويلقي الضوء على شخصيته المسرحية (Gökgöz, 2021: 405-420).

الغرض

الغرض هو معرفة سبب لجوء الكاتب إلى استخدام الفصحى والعامية في مسرحية الخروج من الجنة –وتم الإشارة إلى هذا السبب في الخاتمة– وتحديد مستوى العامية فيها واللغة التي استخدمتها شخصيات المسرحية والمقارنة بين الفصحى والعامية.

مشكلة البحث

مشكلة البحث تتمثل في محاولة الإجابة عن سؤالين:

1- ما هي حبكة المسرحية؟
2- وما هو مستوى اللغة المستخدمة فيها؟

2-المنهج

استعملنا في هذا البحث طريقة البحث النوعي، و أسلوب دراسة الوثائق في جمع البيانات، فتم تحليل هذه البيانات بتقنية التحليل الوصفي فتم القيام باستخراج الكلمات والعبارات العامية في المسرحية ووضع مقابلها بالفصحى في جداول ووضعنا هذه الجداول في ملحق هذا البحث كي يتَّضح الأمر ولشرح معانيها، كما نم التطرّق إلى الفروقات في المعنى بين العامية والفصحى، وتم معالجة هذه الفروقات لتبيين ما إذا كانت هناك قرابة بين المستوى المستخدم والفصحى، بجانبها تم القيام بالبحث والتعمّق في مسرحياته الأخرى للتأكد من وجود أو عدم وجود تقارب بين العامية والفصحى.

3-البيانات

الكاتب توفيق الحكيم

ولد توفيق الحكيم (1898– 1987 م) في الاسكندرية سنة 1898 وقيل إنه ولد في سنة 1903 ، درس الابتدائية والثانوية في عدة مدن مصرية بسبب عمل والده و في سنة 1925 رحل إلى فرنسا على طلب والده لدراسة دكتوراه في الحقوق بعد ما نال شهادة البكالريا في مصر، وانشغل بالأدب والمسرح الأوروبيين وعاد إلى مصر دون إكمال دراسته (Ergül,1995: 60-69)، فكتب أكثر من 80 مسرحية في حوالي نصف قرن بين العشرينيات والسبعينيات في القرن الماضي (البدوي، 1996: 106). ويذكر Fazlıoğlu (14:2012) أنّ له أكثر من 70 مسرحية، ووضعت Ergül (1995: 103–104) 25 مسرحية تحت عنوان " مسرحياته"، و من الملفت للنظر أن مسرحيتيْ *مسرح المجتمع والمسرح المنوع* في القائمة تحت هذا العنوان كلتاهما تحتويان على 21 مسرحية، وربما الخلاف في عدد مسرحيات الكاتب يعود إلى هذا السبب. وتوفيق الحكيم الذي اهتم بالمسرح منذ أن كان طالبا في الثانوية وألّف مسرحيته المسماة (الضيف الثقيل) وأنشأ مجموعة صغيرة لعرض هذه المسرحية للجمهور،هو في رأي العديد من الباحثين من أنشأ المسرح العربي (Fazlıoğlu, 2012: 13)، ولا شك أنه لعب دورا مهما لتطوير المسرح العربي عموما والمسرح المصري خصوصا. وله محاولات لوضع قالب خاص بالمسرح العربي حيث أشار إلى الرجوع إلى جزر هذا الفن عند العرب ألا وهو زمن الحكاواتي والمقلداتي والمداح في لباس أناس عاديين دون الحاجة إلى خشبة المسرح أو ديكورات وما إلى ذلك، ولكن أوضح أنه لا ينوي الابتعاد عن المسرح العالمي أو الغربي ونادى بالاحتفاظ بمكتسبات من المسرح العالمي والمسايرة معه (الحكيم، د.ت ر: 15–21). وكان الحكيم أحد الكتّاب في مجلة الرسالة التي تم نشرها بين عامي 1933–1953 مع أدباء غيره من مثل عباس محمود العقاد، وطه حسين، وأحمد أمين (Bostancı, Özli ,242: 2019) ، لذا بجانب تأليف كتبه كان له مشاركات في بيئة الفن والأدب مع أدباء عصره.

1- حبكة المسرحية

مسرحية الخروج من الجنة لتوفيق الحكيم عبارة عن أربع مسرحيات:

–الخروج من الجنة؛ وقد كتبت في عام 1928م، وقال الكاتب إن بطلة القصة من صنع خياله لكنه يتمنى لو يجدها في الواقع (الحكيم، د.ت ث: 1). ويذكر الكاتب أنه كتب مجموعة من المسرحيات بما فيها هذه المسرحية منذ 1928 وبعد أن هدأت الحرب العالمية الأولى وطابت البيئة للفن انتقل من تناول المسائل القومية إلى القضايا الإنسانية (الحكيم، د.ت ذ: 7).

–صلاة الملائكة، وقد كتبت في عام 1941م (الحكيم، د.ت ث: 117).

–أمام شباك التذاكر، وقد كتبت بالفرنسية في باريس 1926 وترجمت للعربية 1935م، (الحكيم، د.ت ث: 157).

–كل شيء في محلِّه، وقد كتبت عام 1966م. (الحكيم، د.ت ث: 173).

1.1.عناوين المسرحيات

عنوان مسرحية *الخروج من الجنة* لا يُفهم إلا من خلال إسقاط قصة آدم وحواء على قصة مختار وعنان، لنفهم في النهاية أن الكاتب يقدم تحليلا جديدا وتفسيرًا لحدث (الخروج من الجنة) وهو الحفاظ على الحب، وهو بُعد فلسفي صوفي لكنه يعبّر عن المسرحية. ويميل توفيق الحكيم في مسرحيته الخروج من الجنة إلى الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة وتقديم حكايات متعددة لكنها تدور في إطار واحد، ففي مسرحية الخروج من الجنة قدَّم توفيق الحكيم حكاية عنان مع أبي نواس وقدَّم حكاية آدم وحواء وكل ذلك يدور حول الخروج من الجنة.

رغم أن عنوان الخروج من الجنة يعبّر عن المسرحية بالفعل إلا أن عنوان المسرحية الأخرى *كل شئ في محله* هو أقرب إلى عنوان مازح لا يعبّر عن الحقيقة بل يخالفها؛ لأن المسرحية تحكي عن مشاكل تعاني منها هيئة البريد في ذلك الوقت وتتمثل في عدم وصول الخطابات إلى مستحقيها، فضلا عن عدم الاهتمام بهذه المشكلة، وبالتالي لا يمكن أن يكون (كل شيء في محله)، بل هي جملة أشبه بالجملة العسكرية الجامدة (كله تمام)؛ فالحلاق لا يعمل جيدا والزبون يهرب منه، والخطابات لا تصل للناس، والشابة لا تقابل حبيبها، والشاب لا يحصل على خطابه الذي انتظره، فهو عنوان تهكمي فقط. ويتأكد هذا في قول الكاتب على لسان الشاب: "بالعكس...كل شيء عندكم هنا في محله.." (ص188)

وفي مسرحية *كل شيء في محله* قدَّم الحكيم حكاية الزبون وحكاية الشاب وحكاية الخطابات وكلها تدور حول عدم اكتمال العمل كما يجب، لكن لا يوجد اهتمام ولا يتم العمل بشكل صحيح، ويتّضح هذا على فمي الموزع والحلاق معا في قول "كله محصّل بعضه" (ص189).

1.2.مسرحية الخروج من الجنة

1.2.1 الفصل الأول من المسرحية

هي المسرحية الرئيسية وقد اختير عنوانها كعنوان للكتاب كاملا، وهي تتناول قصة عنان مع أبيها وهي تتذكر حياتها، وتتكلم معه وكأنها تفكّر بصوت مرتفع لتصف حياتها وما يدور فيها، وكأنها تشجّع نفسها على عمل من الأعمال، والكلام عن الدخول إلى الوزارة والخروج منها يستقيم مع الكلام عن الدخول إلى الجنة والخروج منها ويستقيم مع الزواج والخروج منه، خاصة وأنها شبَّهت نفسها بأنها جارية هارون الرشيد (ص 22)[3]، وقد أبدى أبو نواس حبّه لعنان في ديوانه وشبهها بال"عين" (أبو نواس،1953: 309)، كما أن قصّتها تتقارب في عين مختار مع قصة عنان ضمن الأحداث، ويظهر جليًّاعندما يتكلمون عن شعر أبي نواس (ص 25):

عنان يا من تشبه العينا *أنتم على الحب تلومونا*

حسنك حسن لا يرى مثله *قد ترك الناس مجانينا*

وقد اتَّضح ذلك من خلال تضمين الكاتب بعض كلمات أبي نواس، وذلك عندما قال مختار: "...إن عنان الأخرى تخابثت على المسكين أبي نواس، وأنت اليوم تصنعين معي مثل ذلك، والتاريخ يعيد نفسه دائمًا..." (ص 25). (وهو يشبه أبو نواس في لهوه) كما تقول عنان (ص 26).

ففي حوار بين مختار وعنان جاء ذكر عنان جارية الناطفي من جديد حيث ذكر مختار بيت الأعرابي في بكاء عنان (ص 39):

إن عنانا أرسلت دمعها كالدر *إذ ينسل من خيطه*

يتناقش مختار وعنان في المسرحية ويحتدم الصراع ليصل إلى ذروته بامتزاج كلمة المرأة مع كلمة الجنة؛ حيث قال مختار إنه ما أحب في حياته سوى امرأة واحدة ويدّعي أن بإمكانها أن تُدخله إلى الجنة بكلمة واحدة وترده عنان قائلة إنّ "وظيفة المرأة الإخراج من الجنة" (ص36)، وقد أراد الكاتب استدعاء قصة ألف ليلة وليلة للأذهان بقوله "ينبغي للرجل إذ يدخل على المرأة أن لا ينسى أن يخفي في ثيابه سوطا" (ص37).

الجنة هي عنان، والجنة تريد عنان إخراج زوجها منها (ص43) والجنة صفاتها مثل صفات زوجها مختار الذي يمثل *الشباب، والفراغ، والثراء*(ص43)، وحادثة الجنة المشهورة تظهر في قول عنان: "كل ثمار الأرض لم تكن شيئا والثمرة الممنوعة وحدها كانت كل شيء.." (ص44)، غير أن ثمرة الجنة أكلها آدم، وثمرة عنان لم يقترب منها مختار حتى نهاية المسرحية مع أمل اللقاء في الجنة!

1.2.2.الفصل الثاني من المسرحية –الخروج من الجنة

يكتب توفيق الحكيم وهو متأثر بالثقافة العربية والأدب العربي، خاصة قصة عنان وما دار بينها وبين مولاها الذي ذكره الجاحظ مع الأبيات الواردة في المسرحية (الجاحظ، د.ت: 128–132) وقصة آدم وحواء، على أنه يتحاور مع القصتين ويقدمهما بشكل جديد، فقد بكت عنان السابقة بسبب مولاها وضربه، لكن عنان الحالية لم تبك بسبب مختار وسوطه .

وقد اهتم الكاتب بالحديث عن الجنة وأن حواء هي التي أخرجت آدم منها من خلال تضمينها القصة التاريخية مع المسرحية بقول عنان: "*ما رأيك في حواء إذ أخرجت آدم من الجنة؟*" (ص49)، ويستمر السرد الفيلسوفي لمحاولة تفسير موقف حواء في الجنة وتبريره؛ فالجميع يرى حواء مخطئة لكن عنان تلتمس لها العذر "*أيخيَّل إليَّ أنّها لم ترتكب إثما*" (ص49)، وليلى، أخت عنان تبرّر موقف حواء قائلة: "لعلها سئمت الجنة" (ص50)، وعندما رفضت عنان هذا التفسير قائلة: "إن المرأة لا تسأم الجنة أبدًا" (ص50)، ويقوم الكاتب بتأويل هذا الجواب ويوضحه بقوله على لسان ليلى من جديد: *"إنها خشيت أن يسأم زوجها الجنة"* (ص50)، وفي النهاية يظهر الأمر ويتضح؛ حيث يُسقط الكاتب مضامين كل هذا على أحداث المسرحية، ويوضّح أن سبب خوف عنان من مختار يتمثّل في قلقها أن يعتاد على حبّها وبالتالي يراها كأي شيء عادي في الجنة، وبالتالي

3 من الآن فصاعدا سيُذكر رقم الصفحة فقط من كتاب الخروج من الجنة

يبدأ في كرهه لها. وقد أصبح واضحًا في قول عنان: "إنك لا تتصورين كم أخاف قربه..وكم يتطلّب مني هذا القرب من يقظة مستمرة وجهد دائم..كمن يروض جوادا وحشيا..." (ص53، 54) واختياره لاسم عنان يوضحه في قوله على لسان عنان نفسها: *"...ما من اسم ينطبق مدلوله عليَّ كهذا الاسم: عنان..."* (ص 54)، كما قال في موضع آخر على لسان مختار *"إنك خلقت كي تعبدي.."*، ويأتي رد عنان مازحة *"وكي يكفر بي المشركون أمثالك"* (ص71) ويرفضه مختار قائلًا *".. لم أشرك بك أحدًا في قلبي .."*(ص 72). في النهاية ترى عنان أن حل المشكلة يتمثّل في الطلاق، أو الخروج من الجنة، ففي نهاية الفصل الثاني طلبت من مختار الطلاق ثلاث مرات وفي آخرها طلاقا غير رجعي (ص 80–82).

1.2.3.الفصل الثالث من المسرحية –الخروج من الجنة

يستمر الحديث عن خروج آدم من الجنة*"لقد أخرجت حواء آدم من الجنة حقيقة؟ ولكن أشقي هو من دونها؟ .. أم أنهما هبطا معا إلى.."*(ص103) إلى أن نصل أنّ تبرير الخروج من الجنة "..إن حواء أخرجت آدم من الجنة لأنها خافت ذلك اليوم الذي يقول لها فيه: ((سئمتك)).."(ص104.)

لكن ما لم تفعله في زواجها من بكاء فعلته بعد نجاحه في عمله وبعد انفصالهما، فيعيد مختار ذكر البيت الشعري: *"إن عنانا أرسلت دمعها * كالدر ينسل من خيطه"* (ص111) ويصل التوحد مع قصة آدم ذروته في قول مختار *".. حسبت أننا عدنا إلى ..."*، فأجابته عنان قائلة: *"سوف نعود إليها في السماء!.."* (ص114)، والمقصود الجنة في الحياة الآخرة.

1.2.4أحداث المسرحية

يتحاور الكاتب مع الأحداث الاجتماعية من حوله وينقضها من خلال عمله الفني، ومن ذلك الحوار في المسرحية الأخيرة من الكتاب الذي دار بين الموزّع والحلاق حول الحمار والفيلسوف وأيهما أكثر رجاحة في العقل، وقولهما إنه لا يوجد عاقل يضع خطابًا في البريد، كذلك قولهما إن الحمار لا يذهب إلى الحلاق، لذلك فالحمار أكثر رجاحة في العقل من الفيلسوف (ص180 –181) هذا حوار مع الحياة الاجتماعية ويمثل عدم قبول المشاكل التي يعاني منها المجتمع في ذلك الوقت.

2-اللغة ومستوياتها

ربما يعتمد اختيار لغة المسرحية على ثقافة البطل الذي يقدمه الكاتب إلى المتلقي، ففي المسرحية الأولى (الخروج من الجنة) عَمِد توفيق الحكيم إلى التناص مع عنان جارية الناطفي والأعرابي (ص111،39) وقد ورد هذا البيت في كتاب الجاحظ المسمَّى "المحاسن والأضداد" وهي شاعرة لها مواقف طريفة مع الخليفة هارون الرشيد والشعراء مثل أبي نواس وغيرهم (الجاحظ، د.ت: 128–132)، لذلك اهتم توفيق الحكيم بتقديم الرواية بلغة عربية فصحى، ويظهر هذا في المتون التي أوردها في نص الرواية والتي تشمل شعر كل من أبي نواس وعنان، كذلك قصة آدم وحواء وخروجهما من الجنة، أما في مسرحية كل شيئ في محله فهي تعتمد على حوار بين أناس عاديين بمستواهم الثقافي غير المرتفع، لذلك اختار استخدام اللهجة العادية المحكية.

يمكن القول إن استخدام لغة الحوار يختلف تبعا لثقافة شخصيات الرواية، ففي مسرحية (الخروج من الجنة) تم استخدام اللغة العربية الفصحى على لسان الشخصيات، وربما يعود هذا إلى ثقافة الشخصيات في المسرحية، وربما يعود إلى تأثّرهم بالشعر وقصة عنان، أو تأثّرهم بقصة خروج آدم وحواء من الجنة والتي كثر ذكرها في ثنايا المسرحية، وربما يعود اختيار اللغة إلى لغة الشخصيات الرئيسية في المسرحية، ففي مسرحية الخروج من الجنة تُعد شخصية عنان وشخصية مختار من الشخصيات الرئيسية لذا تم اختيار المستوى الفصيح للحوار والتعبير، في المقابل من الملاحظ أنّ الخادم في الرواية نفسها يتكلم بلغة فصحى، على الرغم من أن هذا لا يستقيم مع ثقافة شخصية الخادم.

في المقابل فإن أبطال المسرحية الأخيرة كل شيء في محله عبارة عن شخصيات من الحياة اليومية؛ ففيهم الحلّاق وموظف البريد، وهما من العامة وليسا من المثقفين، وربما لهذا تم اختيار مستوى العامية للحوار، رغم أن الشاب الذي ظهر ضمن أحداث المسرحية كان من المثقفين لكنه لم يكن ضمن الشخصيات الرئيسية لذا تحدث في المسرحية باللهجة المحكية. وأشار Fazlıoğlu (13:2012) إلى أنّ مسرحيات الحكيم الثلاث التي كتبها بعد 1966 بما فيها مسرحية *كل شيء في محله* تتجلّى فيها نمط السخرية بعدما فقد الكاتب أمله في شعبه فيما يخص بالتقدّم والتطور .

2.1.أسلوب السرد

استخدام اللهجة المحكية في الحوار ينقل معاني كلماتها من المعنى الأصلي لتحمل الكلمات معان جديدة، يظهر هذا جليًّا في الحوار الذي دار بين الموزّع والحلّاق حيث اكتسبت كلمة (حمار) التي تم استخدامها في الحوار معان دلالية جديدة بخلاف معانيها المعروفة لتدل على الذكاء والفطنة، ولتكتسب كلمة فيلسوف معان دلالية جديدة لتدل على عدم الفهم، بل يستمر الأمر ليصبح الحكم على الناس تبعا لذلك التقييم ويظهر هذه في سؤال الموزع للحلاق: " أهو الولد الأفندي ده مثلا؛ حمار والا فيلسوف؟!.." (ص183). والكاتب يريد الوصول إلى المجتمع عبر المسرح والكتابة من خلاله؛ حيث إن أكثر مؤلفاته في المسرح، ولربما لهدف الكاتب الخفي هذا استخدم بعض أساليب الحكي لكي يصل إلى هدفه، ومن هذه الأساليب :

2.2.-استخدام اللهجة المحلية.

الكاتب توفيق الحكيم قد استخدم اللهجة المصرية في إحدى هذه المسرحيات الأربعة وهي الأخيرة في الكتاب، ولأن الكاتب مصريّ ومسرحياته للمصريين أولا وللعرب ثانيا، فلا يستغرب استخدام الكاتب لهجة بيئته التي ولد وترعرع فيها، ولذلك لا يستغرب لجوء الكاتب إلى استخدامها، ولكن الكاتب لم يجعل لغة المسرحية بعيدة عن الفصحى، وهذا يُلاحظ عند النظر في الجداول التي تحتوي جميع الكلمات العامية في المسرحية الأخيرة.

2.3. فحوى المسرحية

قام الكاتب بالتعبير عن حكايات من المجتمع تعبّر عن مشاكل وقضايا يعيشها المجتمع بالفعل. وقد اهتم الكاتب في مسرحيته الأخيرة بالتعبير عن إحدى مشكلات المجتمع المصري في ذلك الوقت، وهي عدم وصول البريد إلى مستحقيه في تلك الفترة، وربما الكاتب نفسه عانى من تلك المشكلة، أو تعرَّض لها. إنّ الحكيم لا يدير ظهره لشعبه ولا لمعاناته أو الهزات التي تهزه، بل تدفعه ليستغل هذه الفرصة ليعبّر عنه، وكما ذكر الحكيم في مسرح المجتمع فإن قضية الاحتلال البريطاني والتخلص منه دفعته فيما بين 1918–1919 ليكتب أولى كتاباته المسماة الضيف الثقيل، لينتقد فيه الاحتلال والمرأة الجديدة وقد كتبها من أولها بعد بضعة أعوام فيما بين 1923–1924 ، فتناول فيه ترك المرأة الحجاب وانعكاساته (الحكيم، د.ت، ذ: 6). ومن هنا يتضح أن الحكيم ليس من نوع الأدباء الذين يعيشون في برجهم العاجي، بعيدين عن شعبهم ومشاكلهم، بل هذا يشير إلى أنه منذ بداية مهنته الأدبية بدأ بالاهتمام بقضايا الشعب وحاول أن يكون إنتاجه الأدبي مثمر ومؤثر بالمجتمع .

3.النبر والتنغيم

لا يظهر معنى بعض الكلمات إلا باستخدام النبر والتنغيم، خاصة في أسلوب الاستفهام، وهذا يدعم أسلوب الحوار الذي يستخدمه الكاتب، لأن أسلوب النبر والتنغيم يظهر عند الحوار الطبيعي ولا يظهر كثيرًا في النصوص المكتوبة لصعوبة فهم المعنى، ومن ذلك مثلا قول الكاتب على لسان الشاب: *"وأنا ايه؟ ...عجوز ولا شاب؟!.."* (ص 186)

من المعروف أن الكاتب توفيق الحكيم يكتب بالفصحى فقط في بعض مسرحياته خصوصا المسرحيات التي تتناول الأساطير أو القضايا التاريخية أو الدينية مثل مسرحية بجماليون ومسرحية أهل الكهف و مسرحية براكسا و مشكلة الحُكم و مسرحية سليمان الحكيم وغيرها من المسرحيات الأخرى، والتي يتناول فيها الحكيم القضايا الحديثة والأحداث اليومية، وليس لها الجوانب التاريخية أو الدينية أو الأسطورية، مثلا كتب مسرحية أشواك السلام بالفصحى، والشخصيات فيها ليسوا أناس عاديين، وفي المشهد الأول من المسرحية يتعرّف القارئ على أنّ الزميل والخطيب من رجال السلك السياسي (الحكيم، د.ت أ: 11) ووالد الخطيب هو محافظ الغربية والخطيبة هي بنت محافظ الشرقية (الحكيم، د.ت أ: 15،18) ومن هنا يمكن القول إنّ الكاتب اختار لهم اللغة التي تناسب مع مكانتهم الاجتماعية وهي الفصحى، على أن هذا لا ينطبق على جميع الأعمال الأدبية؛ ففي مسرحية الأيدي الناعمة الشخصيتان الرئيسيتان هما (الدكتور في علم النحو) و(البرنس فريد صاحب القصر) (الحكيم، د.ت ب: 14،20) وهما يتكلمان بالفصحى، كما أن الشخصيات من الدرجة الثانية مثل (بائع الذرة) (الحكيم، د.ت ب: 21–25) و(بائع البسبوسة) (الحكيم، د.ت ب: 42–49) يتكلمون بالفصحى أيضًا ومن هنا يمكننا القول إنّ الكاتب لا يلتزم بقاعدة واحدة في جعل شخصياته يتكلمون بالفصحى أو العامية كما هو حالهم في حياتهم اليومية، كما نرى أنّ الاثنين الآخرين يتكلمان عادة بالعامية لكن الدكتور في علم اللغة يليق به الحديث بالفصحى.

كما ورد في بعض مسرحيات توفيق الحكيم استخدام الفصحى والعامية معا؛ فمثلا في عمله الأدبي الحمير عنوان المسرحية الأولى فيها *الحمار يفكر* وقد اعتمد الكاتب الحوار بين المؤلف والحمار بالفصحى؛ والمسرحية الثانية وهي *الحمار يؤلف* يدور الحوار بين نفس الشخصيتين بالعامية، والمسرحيتان الأخيرتان في الكتاب بالعامية أيضا، ومن الملاحظ أنّ هناك حوار دار بين المؤلف والحمار حول اختيار اللغة حيث سأل الحمارُ

المؤلفَ عن لغة الحوار قائلا (الحكيم، د.ت ت: 55): *"هذا المنظر الذي قلته لك الآن.. وسأملي الحوار حالا.. على فكرة.. الحوار يكون بالفصحى المبسطة على طريقتك أو بالعامية؟ أظن العامية هنا أنسب ما دام الغرض الترفيه والتهريج..!"*، ولما أخبره المؤلف أن عليه اختيار الأنسب أجابه الحمار قائلاً (الحكيم، د.ت ت: 55): *فلتكن العامية لأشخاص المسرحية، حتى لا يختلط حديثهم المهزأ بحديثنا نحن المهذب.. أقصد أنا وأنت.!"*

والملاحظ أنّ الكاتب يشرح اختياره للغة المسرحية جاعلا الحمار يتكلم نيابة عنه، فحسبما دار الكلام فيها فإنّ اختيار اللغة مرتبط بالموضوع. ومن اللافت كذلك أنّ الحلاق في هذه المسرحية يتكلم بالعامية، مع ذلك هناك حلاق آخر يتكلم بالفصحى في مسرحية أخرى وهي الصفقة (الحكيم، د.ت ج: 20–30).

بعد القراءة وتحليل المتن تبيّن أن الكاتب استخدم الفصحى في المسرحيات الثلاث الأولى في عمله الخروج من الجنة ولكن من الملاحظ أن الكاتب استخدم العامية في المسرحية الأخيرة من الكتاب، كما يتطرق الكاتب إلى اللغة في سياق التجديد في الفن في مسرحية *الطعام لكل فم* حيث قال (الحكيم، د.ت ح: 185) :

> *"مشكلة اللغة تعترضني هنا مرة أخرى، ومرة أخرى أعود إلى محاولتي في (الصفقة) وغيرها: الاقتراب على قدر الإمكان من اللغة العامية التي تتطلبها حياة بعض الشخصيات العادية التافهة.. إنها تجربة النزول باللغة العربية إلى أدنى مستوى لتلاصق العامية دون أن تكون هي العامية... والارتفاع بالعامية دون أن تكون هي الفصحى. إنها اللغة الثالثة... التي يمكن أن يتلاقى عندها الشعب كله... إن لم يكن اليوم ففي الغد. لقد كان من أيسر الأمور اختصار الطريق باستخدام العامية أصلا، ومن أول الأمر...لكن ذلك معناه استسهال الطريق وسده نهائيا أمام كل محاولة أخرى... يجب أن نحاول دائما ولا نكتفي بتكرار ما نفعل... لقد كنت منذ أكثر من أربعين عاما أستخدم العامية القحة، حتى في السرد نفسه كما في قصة(العوالم)... لكن المجتمع اليوم يتطور بسرعة... الجهل يقل.. والعامية ترتفع... والطبقات تتقارب، ومستويات الكلام تتلاقى.."*

وفي مسرحيته الأخرى الورطة عاد الكاتب من جديد إلى المشكلة نفسها تحت عنوان "لغة المسرحية" قائلا (الحكيم، د.ت د: 173): *"هذه هي المسرحية الستون.. أي أني بها أتم ستين مسرحية منشورة.. مع ذلك فإني لم أزل في المحاولة والبحث.. وخاصة فيما يتعلق بمشكلة اللغة المناسبة للتمثيلية العصرية في بلادنا.."* ويكمل ما دار في ذهنه قائلًا (الحكيم، د.ت ر: 173):

> *"وعلى الرغم من اصطناعي لغة عربية مبسطة غاية التبسيط، إلا إني أجد عند التمثيل الحاجة إلى من يحولها أو يترجمها إلى اللغة العامية. وهذا وضع عجيب. فالاعتراف بوجود لغتين منفصلتين لأمة واحدة، نسعى إلى إذابة الفوارق بين طبقاتها لأمر لا يشير بخير.. ولطالما عيرنا اللغات الحية بأن لغتنا العربية صائرة إلى زوال لأنّ الناس في تخاطبهم لا يتكلمونها.. وكان أهل المصلحة منهم يمعنون في إيهامنا بعمق الهوة بين الفصحى والعامية، وباستحالة تلاقيهما يوما.. والواقع الذي ألاحظه اليوم ولاحظه كثيرون هو عكس هذا الزعم.. فالعامية هي المقضى عليها بالزوال.. والفارق بينها وبين الفصحى يضيق يوما بعد يوم.."*

بعد هذا يتحدث الكاتب عن استعمال الكلمات مثل (دا، دي، ده، إيه، ليه، كدا، كده) ويقول: *"مثل هذه الرخص والاختزالات في التخاطب يمكن قبولها.."*(الحكيم، د.ت د: 176)

4. المناقشة

منذ قرون وإلى الآن ما زال يتناول الباحثون القدماء والجدد مسألة الفصحى والعامية وتفرق اللهجات والعوامل التي تؤدي إلى ذلك ، فعبر التاريخ من الملاحظ أنّ محو العامية أو إقامة فصحى مكانها أو أن يحلّ الفصحى محلّ العامية مستبعد وليس واقعيّا ما دام العرب لم يستجب لهذه الدعوات، فالباحثون الـأكاديميون والأدباء ما وضعوا خطة واقعية للمضي عليها، فبدلا من محو العامية هناك مساعى لدمج العامية بالفصحى، فتوفيق الحكيم سعى وراء هذا المطلب أو بالأحرى هذا الحلم، فكما سبق هو ليس متحمسا لنتائج ملموسة في محاولاتها، وفي نفس الوقت هو ليس متشائما أيضا، فإن فشل فيما طلب فله الفضل في محاولته، فإن نجح في لفت الأنظار إلى هذه المشكلة فهو مكسب بذاته. والأبحاث مثل ما تم القيام به في هذا البحث تصل بالمسألة إلى العلن من جديد ومن هنا تكمن أهمية هذا البحث فيها.

5-الخاتمة والتوصيات

ألّف توفيق الحكيم مسرحيات كثيرة في شتَّى المواضيع فكثيرا ما كتب مسرحياته بالفصحى مع أنّ له مسرحيات كتبها بالعامية، وكان يهدف الجمع بين الفصحى والعامية أو بالأحرى كان ينوي تفصيح العامية وتقريبها إلى الفصحى كما ورد أعلاه، ورغم أن هذه الفكرة تبلورت في ذهنه بعد فترة معينة من بدء كتاباته كما ذكرنا أعلاه، إلا أنه استعمل لغة بسيطة أيضا في أولى كتاباته مثل عصفور من الشرق وغيرها، وربما لعب ميله إلى المسرح منذ أن كان طالبا في الثانوية دورا أساسيا في استعمال اللغة البسيطة وتفصيح العامية في مؤلفاته؛ لأن الأعمال المسرحية عادة تتطلب لغة سهلة لعرض المحتوى أمام الجمهور، ولذلك خلافا عما جرى في العهود السابقة للمسرح اليوناني ولغة مسرحه الشعربة فمنذ قرابة قرنين من الزمن من الملاحظ أن لغة المسرح ابتعدت عن شعريتها واقتربت من النثر، وبما أن المسرحيات للعرض على خشبة المسرح فلا بد من أن تستخدم لغة مناسبة لمستوى فهم السامعين والمشاهدين، ، وهي هنا العامية ، ولكن توفيق الحكيم لم يرضى عن وجود لغتين لشعب واحد، لذلك عموما اللغة التي استخدمها في مسرحياته كانت قريبة من الفصحى، ويلاحظ في مسرحية الخروج من الجنة أنّه حاول إنجاح ما ينويه، لذا استخدم العاميَّة القريبة مِن الفصحى، ولكن لم تكن لديه خطة مدروسة لإنجاح الفكرة، فهو حتى بعد كتابة ستين مسرحية لا يزال يحاول ويبحث في لغة المسرحية كما ذكرنا أعلاه، وقد اختار لكل مسرحية لغة مناسبة لفحواها ومحتواها، فإن كانت الأحداث تدور حول المشكلات اليومية فإنه يختار العامية للتعبير عن المشكلة التي تخص حياة الجميع. وأهم ما ورد في هذا الصدد استخدام الكاتب الفصحى في نصف المسرحيات، والعامية في النصف الآخر في بعض كتاباته، وهو ما قام به في مسرحية الخروج من الجنة وبذلك أراد الكاتب لفت الأنظار إلى أنّ الفصحى والعامية كأخوان اثنان يمكن دمجهما سويا بأكبر قدر ممكن.

إنّ استخدام الكاتب الكلمات مثل *"دا، دي، اللي، كده، ليه، ايه إلخ..."* في مسرحيته –وقد تم وضع جميعها في الملحق– يمكن قبولها كما أشار إليه الكاتب أعلاه، وأما زيادة الحروف في بداية الكلمة أو في آخرها مثل زيادة حرف "الباء" في بداية فعل "تلمع" فتصير الكلمة "بتلمع"، أو زيادة حرف "الشين" في آخر فعل "ما تخاف" فتصير الكلمة "ما تخافش" كما وردت في المسرحية، فإنّ "مثل هذه الرخص والاختزالات في التخاطب يمكن قبولها.." أيضا لأن المعنى لا يتغير ويفهمها الجميع، فاستخدام الكلمات بمفارقات بسيطة مثل "احنا" بدلا من " نحن"، أو "مش" بدلا من "ما"، أو "خد" بدلا من "خذ" التي وردت في المسرحية ، كل هذه المفارقات لا تغير اللغة كثيرا والعرب يميلون إلى استخدامها لسهولة نطقها، يمكن قبولها في ضمن الرخص التي أشار إليها الكاتب.

نجح الكاتب في التعبير عن المشاكل التي يعاني منها المجتمع بالفعل، على سبيل المثال مشكلة البريد المصري في وقت كتابة المسرحية، ولو كان بطريقة ساخرة.

استخدم الكاتب الفصحى في معظم مسرحياته خصوصا التي يتناول فيها الجوانب التاريخية أو الدينية أو الميتولوجية، وكالعادة هذا المحتوى يلزم استخدام الفصحى منذ قرون، غير أن قليل من المسرحيات استخدم الكاتب العامية فيها، وقد ذكرنا بعضها في ثنايا الدراسة، وفي هذه المسرحية التي يتناول فيها الكاتب مشكلة ذاك الزمن وشخصيات المسرحية قد تناول حياة أناس بسطاء عبر الأحداث، وقد فضّل الكاتب أن يجعلهم يتكلمون في المسرحية كما يتكلمون في حياتهم اليومية، وبهذا قرّب الكاتب الحدث إلى الأذهان أكثر مما إذا كان يتم استخدام الفصحى فيه، وجعل التمثيل به سهل المنال.

إن الاهتمام بالكتابات الأدبية التي عبّرت عن اللغة المستخدمة يوميًا له فائدة كبيرة في التواصل مع المجتمعات ومعرفة مستوى اللغة الذي يستخدمونه في حياتهم اليومية، وهذا لا يقلل من أهمية الفصحى ولا يحيدها عن مكانتها، بل وسيلة للتقارب والتفاهم والتواصل وهو الهدف الأكبر الذي من أجله ظهرت اللغات.

الأبحاث المماثلة لهذا البحث التي سيقوم بها الباحثون في المستقبل في مسألة تفصيح العامية وتقريب العامية من الفصحى يأمل أن يكون لها صدى للفت الأنظار الى التقارب بينهما، لأن العامية لا يمكن محوها طالما الشعوب تميل لاستخدامها، ولكن المحاولات في تقريبها إلى الفصحى يأمل فيه مصلحة الشعوب العربية وبها قد تُقطَف ثمار يستفيدون منها.

Kaynakça

Aristoteles (2013a). *Retorik*. (Çev.) Mehmet H. Doğan. 11. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aristoteles (2013b). *Poetika*. (Çev.) Samih Rıfat. 9. Baskı. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Aytaş, G. (2014). İletişim Gerekliliği Açısından Tiyatro, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3 Winter, p. 239-246, ANKARA-TURKEY.

Bedevî, M.M. (1996). el-Mesrah el- 'Arabî. İng. Çev. Mumine Beşîr el- 'Avf. *'Alâmu'l- Edebi'l- 'Arabiyyi'l- Mu'âsir* içinde. Haz. el-Eb Robert b. Kâmil el- Yesû'î. Beyrut: Şerike el-Muttehide li't-Tevzi'

Bedevî, M.M. (2016). *el- Mesrah el- 'Arabî el- Hadîs fi Mısr*, Çev. Envâr Abdulhâlik. Kahire: el- Merkez el-Kavmî li't-Terceme.

Bostancı, A., Özli, Z. (2019). Er-Risâle Dergisindeki Doğu Edebiyatına Dair Yazılar Üzerine Bir İnceleme. *Bilimname*, 2019 (38) , 229-249. DOI: 10.28949/ bilimname.626031.

el- Câhiz, 'U. B. (t.y.). *el- Mehâsin ve'l-Ezdâd*. Kahire: Mektebetu'l- Hâncî.

Carlson, M. (2010). *Nazariyyât el- Mesrah Arz Nakdî ve Târîhî min'el- İğrîk ila'l- Vakti'l-Hâzir*. I.baskı. Çev. Vecdî Zeyd. I.c. Kahire: el- Merkez el-Kavmî li't-Terceme.

el-Cevherî, İ. (1990). *es- Sıhâh: Tâcu'l-Luga ve Sıhâhu'l- 'Arabiyye*. 4. Baskı. Tahk. Ahmed Abdulgaffar 'Attâr. Beyrut: Dâru'l- 'İlm li'l-Melâyîn.

Ebû 'Ayyâş, S. (2015). *Mu'cemu Mustalahâti'l- Funûn*. I. Baskı. Amman: Dâru Usâme li'n-Neşri ve't-Tevzî'

Ebû Nuvâs, H.H. (1953). *Dîvânu Ebî Nuvâs*, Tahk. Ahmed Abdulmecid el-Gazâlî. Mısır: Matbaatu Mısr.

Er, R. (1990). "Modern Mısır Tiyatrosu (I)", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C.33, 1-2, s. 123-140.

Er, R. (1992). "Modern Mısır Tiyatrosu (II)", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. XXV, 1 (1992), s. 105-122.

Ergül, A. (1995). "Çağdaş Mısır Tiyatrosu'nda Tevfîku'l-Hakîm ve Üç Entelektüel Tiyatrosu". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum.

Fazlıoğlu, Ş. (2012). Tevfik el-Hakîm, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 41.cilt, ss.13-14. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Gökgöz, T. (2021). Modern Mısır tiyatrosunda Ya'kûb Sannû' (Ebû Nazzâra) ve tiyatrocu kişiliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 405-420. DOI: 10.29000/rumelide.949009

el- Hakîm, T. (t.y. a). *Eşvâku's- Selâm*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. b). *el- Eydî en-Nâime*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. c). *es- Safka*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. d). *el- Varta*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. h). *et- Ta'âm li-Kulli Fem*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. r). *Kâlibuna'l- Mesrahî*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. s). *el- Hurûc min'el- Cenne*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. t). *el- Hamîr*. Mısr: Dâru Mısr li't-Tibâa.

el- Hakîm, T. (t.y. z). *Mesrahu'l- Muctema'*. Mısr: Mektebetu'l- Âdâb ve Matbaatiha.

Kal'acî, A. (2012). *el- Mesrah el-Hadîs, el- Hitâb el-Ma'rifi ve Cemâliyyâti't- Teşkîl*. Şam: Menşûrât İttihâdi'l- Kuttâbi'l- 'Arab.

Karabulut, T. (2020). Gerçeğin Yeniden İnşasında Tiyatroda Gündelik Dilin Kullanımı, *Medeniyet Sanat - İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, s. 27-43.

Keskin, A.E. (2011). Tevfik El-Hakîm'in Mitolojik Tiyatroları: Picmâlyûn ve El-Melik Ûdîb. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences* Cilt Volume 11, Sayı Number 47, AralıkDecember 2011, 29-53

Mecma' el-Luga el-Arabiyye (2004). el- 'Âmmiyyetu. *el- Mu'cem el- Vesît* sözlüğü içinde. (4.Baskı, s. 629)

Mendûr, M. (2020). *Mesrahu Tevfik el-Hakîm*. Birleşik Krallık: Muessesetu Hindâvî.

Ulutaş, M. (2018). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Tiyatro Metinlerinden Yararlanma, *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 104-125.

İsmail, S. A. (2016). *Târîhu'l- Mesrah Fi'l- 'Âlemi'l- 'Arabî fi'l- Karni't-Tâsi'a Aşer*. Mısır: Muesseset Hindâvî li't-Ta'lîm ve's-Sekâfe.

Tur, S. (2010). "Suriye Tiyatrosu", *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11,Sayı:2 (Aralık 2010, Eskişehir.

الملحق

في الجدول التالي توضيح لكلمات اللهجة العامية المصرية التي وردت في المسرحية والمقابل اللغوي الفصيح

1.جدول الكلمات العامية والمقابل الفصيح

م	الكلمة العامية	المعنى بالفصحى	رقم الصفحة	المقابل التركي	ملاحظات
1	شباك	نافذة	157	Gişe	
2	صرافة التذاكر	بائعة التذاكر	158	Bilet Satıcısı	
	فوتيل		160	Oyuk, boşluk	
3	تياترو	مسرح	160	Tiyatro	
4	البوليس	الشرطة	163	Polis	
5	في المشمش	عندما يحين قطاف المشمش	164	Çıkmaz ayın Çarşambasında	يعني لن يحدث، لغير الناطقين باللغة لا يعرفون المعنى
6	البوليس	الشرطة	164	Polis	
7	فوتلا		164	Oyuk, boşluk	
8	البوليس	الشرطة	164	Polis	
9	بجد	حقا	165	Gerçekten!	
10	بونجور	صباح الخير	164	Günaydın	
11	البوليس	الشرطة	165	Polis	
12	لما تكون	عندما تكون	174	Olduğunda	
13	قدامك	أمامك	174	Önünde	
14	كده	هكذا	174	Böylece	
15	بتلمع	حرف جر زائد يعبر عن تكرار الفعل أو العادات أو الاستمرار فيه (تلمع)	174	Parlıyor/parlamak	
16	تقدر	هل تستطيع	174	Yapabilir misin?	
17	حمرا	حمراء	174	Kırmızı	

18	والا	أو	174	Veya yahut	
19	قارعه	ليست حمراء(صفراء)	174	Kelek, olmamış, (sarı)	
20	إيه المناسبة؟	ما هي مناسبة الكلام؟	174	Ne alakası var? Ne münasebet?	
21	ولا حاجة	لا يوجد شيء	174	Bir şey yok	
22	وإيه هو الشيئ	وما هو الشيء؟	174	O şey ne?	
23	وإيه هو اللي يذكر؟	وما هو الذي يقال	174	Çağrıştıran ne?(Bir şeyin başka bir şeyi akla getirmesi)	
24	انت تقدر تعرف جوه راسك هنا فيه ايه؟	هل تستطيع أن تعرف ما يوجد هنا في رأسك	174	Kafanın içinde ne var bilebilir misin?	
25	قصدك إيه يعني	ماذا تعني	174	Ne demek istiyorsun?	
26	أفكار إيه يا أخينا؟	أي أفكار يا أخي	174	Hangi düşünceler kardeşim?	
27	حد جاب سيرة الأفكار؟	هل تكلم أحدًا عن الأفكار	174	Düşüncelerden biri bahsetti mi?	
28	إحنا في البطيخة..	نحن لا نفهم/لا نعرف شيئًا..	174	Biz bir şey bilmiyoruz	
29	أنا مش فاهم حاجة	أنا لا أفهم شيئًا	174	Bir şey anlamıyorum	
30	لأ اسمح لي ..	لا، من فضلك/ عفوا	174	Hayır, müsaade et,	
31	دا شيئ مفهوم	هذا شيئ مفهوم	174	Bu anlaşılır bir şey	
32	بطيخة في يدك كده..	في يدك مثل البطيخة هكذا	174	Karpuz böyle elindeyken…	
33	تعمل بها إيه؟	ماذا تفعل بها؟	174	Onunla ne yaparsın?	في اللهجة المصرية (إيه) بمعنى (ما/ماذا)
34	لأ طبعا	لا، بالطبع	175	Tabi ki hayır	
35	أهو دا اللي حصل ..	هذا هو ما حدث	175	Olup biten bu	
36	أخويا ما غلطش..	أخي لم يخطأ..	175	Kardeşim hata yapmadı	

	Allah onun gününü aydın etsin, müstesna bir berberdi.	175	جعل الله صباحه خيرًا، كان مثل حلاق ممتاز!	الله يصبحه بالخير بقى كان حلاق زيي معتبر!	37
	Sizden farklı değil	175	لا يختلف عن حضرتك	لا يتخير عن حضرتك	38
	Allah, sonra ne oldu?	175	الله، وماذا حدث؟	الله وفيها إيه؟	39
	İkiye böldü	175	اقسمها نصفين	شقها...	40
	Nasıl ne oldu/var? (Ne var da ne demek?)	175	كيف ماذا حدث؟	فيها إيه ازاي؟	41
	Müşterinin başını yardı	175	اقسم رأس الزبون	شق راس الزبون	42
	İçinin kırmızı mı kelek mi olduğunu görmek için değil mi?	175	أليس لكي يراها من الداخل أهي حمراء أم صفراء؟	مش علشان يشوفها من جوه قارعة ولا حمرا؟	43
	O vakit ustura elinde bu şekildeydi	175	في ذلك الوقت كان الموسى في يده هكذا	ما هو كان ساعتها الموس في يده كده	44
	Köpük de müşterinin çenesinde bu şekildeydi	175	والصابون على ذقن الزبون هكذا	والصابون على دقن الزبون كده	45
	Ondan sonra ne oldu?	175	وماذا حدث بعد ذلك؟	وحصل إيه بعد كده	46
	Hayatına yemin olsun ki onu hastaneye götürdüler	175	وحياتك وذهبوا به إلى المستشفى	وحياتك ونقلوه على المستشفى	47
	Götürenler kimler? Niye bu şekilde?	176	هو من ذهبوا به؟ ..لماذا هكذا؟	هو اللي نقلوه؟..ليه بقى؟	48
	Biliyor musun? O deli dediler.. Buna inanıyor musun? Bunu anlıyor musun?	176	هل تعرف؟..قالوا إنه مجنون..هل تصدق هذا؟..هل تعقل هذا؟	قال إيه..قالوا عليه مجنون..تصدق دي؟..تعقلها دي؟	49
	Onu akıl hastanesine mi götürdüler?	176	وذهبوا به إلى مستشفى المجانين؟	ونقلوه بقى على مستشفى المجاذيب؟!	50
	Evet efendim!.. Bak ve şaşkınlığa düş!	176	نعم يا سيدي! ..انظر وتعجب!	أيوه يا سيدي!..شوف وتعجب!	51
	Peki kendini kardeşimin yerine koy.. Önünde	176	طيب ضع نفسك مكان أخي..أمامك بطيخة..وفي يدك سكين..ماذا تفعل؟	طيب حط نفسك مطرح أخويا..قدامك بطيخة..وفي يدك سكين..تعمل إيه؟	52

	karpuz.. Elinde de bıçak.. Ne yaparsın?				
	Daha önce yaptın mı?	176	وهل فعلتها قبل ذلك؟	وأنت سبق عملتها؟	53
	Şahitlik Allah için yapılır.. Şu ana kadar yapmadım..	176	والشهادة تقال من أجل الله..حتى الآن لم أفعل..	والشهادة لله..لغاية دلوقت لأ..	54
	Yapmak istiyor musun?	176	وهل تنوي فعلها؟	وناوي تعملها؟	55
	Olur, olabilir.. Karpuzu usturayla yarmak ayıp mıdır?	176	يمكن.. وهل تقسيم البطيخة بالموس عيب؟	جايز..هو شق البطيخة بالموس عيب؟	56
	Nereye?	176	إلى أين؟	على فين؟	57
	Bir şey daha var	176	بقيت الناحية الأخرى	لسه الناحية التانيه ..	58
	Biri yeter (gerek yok)	176	يكفي ناحية واحدة	كفاية ناحيه واحده	59
	Neden/n'oldu da bu müşterin böyle hızlı çıkıyor?	177	لماذا زبونك هذا يخرج مسرعًا هكذا؟	مال زبونك ده طالع يجري كده	60
	Köpük çenesindeyken?	177	والصابون على ذقنه؟	والصابون على دقنه؟	61
	Deli, Allah seni korusun (böyle olmaktan)	177	مجذوب / مجنون حفظك الله	مجنون بعيد عنك!	62
	Bugün gelenleri teslim al	177	تسلّم ما جاء اليوم!	استلم وارد النهارده	63
	Her zamanki gibi onu eski tasa atıver	177	ألقه هناك كالعادة في الطاسة القديمة..	ما ترميه عندك زي العاده في الطاسة القديمة ..	64
	Sen al ve bildiğin gibi at	177	خذ ألقه أنت كما تعرف	خد ارميه انت بمعرفتك..	65
	Yakınındaki tas	177	مقلاة قريبة منه	طاسة قربه	66
	Beyefendi/genç/adam	177	شاب/رجل	أفندي	67
	Bugün ne oynuyoruz?	177	ماذا نلعب اليوم؟	نلعب إيه النهاردة؟	68
	Bana mektup var mı?	177	هل فيه خطاب من أجلي؟	فيه جواب علشاني؟	69
	Sana çok mektup var	177	الخطابات كثيرة لديك	الجوابات كتير عندك	70
	Hoşuna giden	177	ما يعجبك!	اللي يعجبك	71

	Ama ben benim adıma gelen mektubu istiyorum	177	لكني أريد خطابا باسمي	لكن أنا عاوز جواب جاي باسمي	72
	Buralarda yeni misin?	177	هل أنت جديد في /البلد/القرية	أنت جديد في البلد؟	73
	Ben daha dün buraya geldim	177	أنا وصلت هنا أمس فقط	أنا واصل هنا امبارح بس	74
	Düğün töreni	177	حفل زواج	فرح	75
	Öyleyse, senin tecrüben yok, bilmiyorsun da	178	إذن تكون عديم الخبرة، ولا تعرف	تبق غشيم ما انتش عارف	76
	Evladım bu şehirde mektup teslim etmek için zayi edecek vaktimiz yok	178	نحن يا بني في هذا البلد ليس وقت نضيعه في تسليم خطابات للأهالي	إحنا يا ابني في البلد دي ما عندناش وقت نضيعه في تسليم جوابات للأهالي،	77
	Postanın tamamı yanındaki sepette	178	جميع الخطابات لديك في السَّبَت	البوسطة كلها عندك في المشنة	78
	Tasta	178	في المقلاة	في الطاسة	79
	Berber Ustanın tasında	178	في طاسة الحلاق	في طاسة الأسطى المزين	80
	Tas hayır ve bereket dolu	178	مقلاة مليئة خير وبركة	طاسة كلها خير وبركة	81
	Herkes gelir ve hoşuna gideni seçer/alır	178	وكل شخص يأتي ويختار ما يعجبه	وكل واحد ييجي ويختار اللي يعجبه	82
	Bizi alakadar etmez	178	لا نهتم/ لا يهمنا	ما يهمناش	83
	Önemli olan günü gününe geleni bitirmek	178	المهم الانتهاء من الوارد يوما بعد يوم	المهم تشطيب الوارد يوم بيوم	84
	Yani biri kendine ait olmayan bir mektup teslim alıyor mu?	178	يعني هل يستلم الشخص خطابا ليس له؟	يعني الواحد يستلم جواب مش له؟	85
	Bir veya iki mektup, nasıl istersen	178	خطاب أو خطابين، كما تحب	جواب جوابين ..اللي يطلع على مزاجك	86
	Nasıl istersem mi? Nasıl yani nasıl istersem? Ben bana ait mektubu istiyorum	178	كما أحب؟ كيف كما أحب؟ أريد خطابًا خاصا بي	مزاجي؟ مزاجي إزاي؟ ..أنا عاوز جواب يخصني	87

88	كل جواب من اللي عندك هنا يخصك	كل خطاب من الخطابات الموجودة هنا يخصك	178	Buradaki mektupların tamamı sana ait	
89	افتح أي جواب تلقى فيه كلام يسلي	افتح أي خطاب تجد فيه كلامًا مسليًا	178	Herhangi bir mektubu aç, eğlendirecek bir söz bulursun	
90	انت مش عاوز تتسلى؟	ألا تريد التسلية	178	Eğlenmek istemiyor musun?	
91	كلام إيه ده؟	ما هو هذا الكلام؟	178	Bu söz ne demek oluyor?	
92	انتم بتعلموا كده في جوابات الناس؟	هل تفعلون هذا في خطابات الناس؟	178	İnsanların mektupları için bunu mu yapıyorsunuz?	
93	والناس مبسوطة	والناس مسرورة	178	Ve insanlar da mutlu	
94	وفي ساعتين يكونو شطبوا على الوارد	وفي غضون ساعتين تنتهي الخطابات الواردة	178	İki saat içinde gelen mektuplar biter	
95	لكن دي اسمها فوضى	لكن هذه تسمى فوضى	178	Ama bunun adı kargaşadır	
96	الفوضى دي تبقى حاجة تانية	الفوضى هذه شيء آخر	178	Bu kargaşa başka bir şey	
97	الفوضى دي مش عندنا يا سيدنا الأفندي	تلك الفوضى ليست لدينا يا سيدنا الأستاذ	179	Efendim o kargaşa bizde yok	
98	تحب آخد لك دقنك؟	هل تحب أن أحلق لك ذقنك	179	Çene tıraşını yapmamı ister misin?	
99	أنا لسة حالقها	أنا حلقتها قبل قليل	179	Ben az önce tıraş ettim	
100	أخف لك الفروة دي من على البطيخة	أخف لك شعرك من فوق رأسك	179	Karpuzun (Başının) üzerinden az saçını kısaltayım	
101	البطيخة؟	الرأس؟	179	Karpuz? (Baş?)	
102	قصده يحلق لك شعر راسك ولا مؤاخذة!	يقصد يحلق لك شعر رأسك ولا تؤاخذه	179	Saçını tıraş etmeği istiyor ona laf etme (kınama)	
103	متشكر	شكرًا	179	Teşekkürler	
104	طيب اكبش لك جوابين من الطاسه وتوكل	طيب خذ لك بضعة خطابات من المقلاة وتوكل على الله	179	Pekâlâ, Birkaç tastan mektup al ve gerisini	

	Allah'a bırak (Allah'a tevekkül et)				
105	ألا احنا مش فاضيين	لأننا ليس لدينا وقت	179	Çünkü vaktimiz yok	
106	مافيش لي جوابات	ليس لي خطابات	179	Bana mektup yok	
107	حاتروح كدة يدك فاضيه؟	هل تذهب هكذا ويدك فارغة؟	179	Böyle eli boş mu gideceksin?	
108	خد يا جدع انت جواب من اللي قدامك	خذ يا رجل خطابا مما أمامك	179	Lan/Adamım önünden bir mektup al (Türkçede 'lan' kelimesi hakaret anlamına geldiği gibi, iki yakın kişi arasında samimi bir ifade olarak kabul edilebilir. Arapçadaki جدع kelimesi de böyledir.	يختلف معنى كلمة (جدع) تبعًا للجملة، ففي بعض الأحيان تعبر عن شيء جيد ومعنى حسن بمعنى (أستاذ)، إلا أنها في أحيان أخرى تعبر عن معنى غير محبب.
109	تحب اختار لك بمعرفتي	هل تحب أن أختار لك كما أعرف	179	Senin için bildiğim gibi (kafama göre) seçeyim mi?	
110	خد ده..خطه حريمي ..حايعجبك	خذ هذا..خطه حريمي..سوف يعجبك	179	Bunu al.. O eşimin el yazısı... Hoşuna gidecek.	المعنى أنه يقصد الاهتمام بالجنس الآخر ومعرفة أسرارهن
111	لكن بس	لكن فقط	179	Ama velakin.	
112	بس إيه ..ما تقولش بس..خد مني ..وشرفك ما تكسفني	فقط ماذا ..لا تقل فقط ..خذ مني..وشرفك لا تحرجني	179	Fakat ne... Fakat deme..Benden al.. Şeriefine yemin olsun ki beni utandırma	
113	خد منه بقة ,, ما تكسفوش	هيا خذ منه..لا تحرجه	180	Hadi ondan al.. Onu utandırma.	
114	يلله توكل ورح لحالك	هيا توكل على الله واذهب لعملك	180	Haydi, Allah'a tevekkül et ve işine git	
115	احنا مش فاضيين لك	نحن ليس لدينا وقت لك	180	Senin için vaktimiz yok	
116	دا شيء عجيب	هذا شيء عجيب	180	Bu tuhaf bir şey	
117	أمري إلى الله	أمري إلى الله	180	İşim Allah'a kalmış (Allah isterse olur)	

118	كنا بنقول إيه	ماذا كنا نقول؟	180	Ne diyorduk?	
119	قبل ما يظهر الأفندي اللطخ دة	قبل أن يأتي هذا الأستاذ الذي لا يفهم!	180	Bir şeyden anlamayan bu beyefendi gelmeden önce!	
120	كنا بنقول هنلعب إيه النهاردة؟	ماذا كنا نقول؟ أي لعبة سنلعبها اليوم؟	180	Ne diyorduk? Bugün ne oynayacağız?	
121	أيوه ...تمام...حانلعب إيه؟ ... أقول لك...نلعب لعبة الحمار والفيلسوف...	نعم...صحيح...ماذا سنلعب؟ ...أقول لك...نلعب لعبة الحمار والفيلسوف...	180	Evet.. doğru.. Ne oynayacağız? Sana söyleyeyim.. Eşek ve filozof oyununu oynayacağız..	
122	يعني إيه فيلسوف؟!...	ماذا يعني فيلسوف؟!...	180	Filozof ne demek?!	
123	يعني الرجل اللي عقله كبير..	يعني الرجل ذو العقل الكبير...	180	Yani çok akıllı biri demek	
124	أبقى أنا ده ..	إذن أنا هو..	180	Öyleyse ben oyum.	
125	لأ .. انت الحمار...	لا.. أنت الحمار..	180	Hayır.. sen eşeksin..	
126	ليه؟...	لماذا؟...	180	Neden?	
127	لأن الحمار عقله أكبر...	لأن الحمار عقله أكبر...	180	Çünkü eşek daha akıllı..	بعض الجمل في مستواها العامي تتماثل مع الفصحى، لذلك لم يكن وجودها في الحوار يمثل عبئًا أو وجهة غرابة على المتلق، أو حتى قلق في النص الروائي، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها تلك الجملة
128	إزاي؟...	كيف ؟...	180	Nasıl?...	
129	أقول لك .. شفت حمار راح يحلق عند واحد حلاق؟...	أقول لك.. هل رأيت حمارًا ذهب للحلاقة عند حلاق؟...	180	Söyleyeyim.. Sen hiç tıraş için berbere giden bir eşek gördün mü?	
130	لأ...	لا...	180	Hayır..	
131	يبقى عاقل ولا لأ؟	إذن هل هو عاقل أم لا؟	181	Öyleyse o akıllı mı değilmi?	
132	عاقل...	عاقل...	181	Akıllı	

133	خلاص... أبقى أنا الحمار..	حسنًا..أكون أنا الحمار..	181	Pekala.. ben eşek olurum.	
134	لكن انت دلوقت قلت ان انا اللي أبقى الحمار؟!...	لكنك الآن قلت إنني سأكون الحمار؟!...	181	Fakat sen şimdi ben eşek olacağım dedin	
135	غيرت رأيي...	غيرت رأيي...	181	Fikrimi değiştirdim..	كتابة الجملة باللهجة يتماثل مع الفصحى والواضح أن الكاتب لا يختار جمل الفصحى لكنه يختار الكتابة باللهجة فإذا وجد إلى الفصحى سبيل لا يتناقض مع اللهجة يستفيد منها ويكتب بها
136	وانا ...أبقى إيه أمال؟	وأنا ..ماذا أكون إذن؟	181	Peki ben.. Ben ne olacağım öyleyse?	
137	انت الفيلسوف...	أنت الفيلسوف...	181	Sen filozofsun	
138	لا يا سيدي...أنا مش عاوز أبقى الفيلسوف ده!	لا يا سيدي...لا أريد أن أكون مثل هذا الفيلسوف!	181	Hayır efendim.. Ben bu filozof gibi olmak istemiyorum	
139	يا مغفل الفيلسوف أعقل	يا مغفل الفيلسوف أعقل	181	Aptal herif, filozof daha akıllıdır.	
140	بتستعبطني؟...وانا برياله مش عارف؟!	هل تظن أنني لست عاقلا؟..وأنا طفل صغير لا أعرف؟	181	Benim akıllı olmadığımı mı sanıyorsun? Ben ağzı akan (bir şey bilmeyen) bir çocuk muyum?	الترجمة الحرفية لتلك الكلمة لا يعطي المعنى المطلوب أو قد يشتبه على المتلق، لذلك يجب الانتقال إلى الترجمة بالمعنى
141	مش مصدقني؟ ... طب اسأل أي واحد: الحمار أعقل والا الفيلسوف؟...وهو يقول لك...	ألا تصدقني؟...إذن اسأل أي شخص: الحمار أكثر عقلا أم الفيلسوف؟ ... وهو يخبرك...	181	Bana inanmıyor musun? Öyleyse kime sorarsan sor: Eşek mi daha akıllı yoksa filozof mu?.. O sana söyler..	
142	أنا أقول لك أنا ... شفت حمار راح يرمي جواب في البوسطه؟!..	أنا أخبرك أنا ... هل رأيت حمارًا ذهب ليلق خطابًا في البريد؟..	181	Ben sana söyleyeceğim ben.. Sen hiç postaya vermek için mektup atmaya giden bir eşek gördün mü?	
143	لأ...	لا...	181	Hayır	

144	يبقى عاقل ولا لأ ...	إذن أهو عاقل أم لا ...	181	Öyleyse o akıllı mı yoksa değil mi?	
145	عاقل ...	عاقل...	181	Akıllı	
146	خلاص... أنا ابقى الحمار ...	حسنًا إذن ... أنا أكون الحمار ...	181	Pekala öyleyse.. Ben eşek olacağım	
147	لكن أنا يا سيدي عاوز ابقى الحمار	لكنني يا سيدي أريد أن أكون الحمار	182	Fakat efendim ben eşek olmak istiyorum	استخدام كلمة سيدي في اللهجة يقابل استخدام كلمة عمي أو أخي الكبير في اللغة التركية لكن الكلمة هي نفسها في الفصحى
148	اعمل انت كمان حمار ... نبقى احنا الاتنين حمير...فيها ايه؟!...	فلتكن أنت أيضًا حمار... ولنكن نحن الاثنين من الحمير...ماذا يحدث؟!	182	Sen de eşek ol.. Fakat biz eşek familyasından iki kişi.. Sonra ne olacak.	وجود علامة التعجب يدل على تحاور الكاتب وتدخله في الأحداث ليتحاور معها بالموافقة أو الرفض
149	ما ينفعش ...لازم يكون واحد منا فيلسوف...اللعبه كده...	لا يجوز...يجب أن يكون أحدنا فيلسوفًا... اللعبة هكذا ...	182	Olmaz.. İkimizden birinin filozof olması gerek. Oyun böyle..	
150	أنا ما انفعش فيلسوف ... أنا عقلي كبير ...	أنا لا أليق/لا يمكن أنا أكون فيلسوفًا .. أنا عقلي كبير ...	182	Ben filozof olamam. Benim çok akıllıyım.	
151	وأنا اللي عقلي فارغ؟!...	وهل أنا عقلي فارغ؟!...	182	Peki, ben kafasız mıyım?	المقصد وهل أنا مجنون؟
152	لأ ...العفو...لكن يعني ...		182	Hayır.. Afedersin (Estağfirullah).. Fakat yani...	
153	الجواب ده من واحده لخطيبها	هذا الخطاب من سيدة لخطيبها	182	Bu mektup bir kadından nişanlısına	
154	بتقول له ينتظرها على المحطة في قطر العصر	تقول له أن ينتظرها في المحطة في قطار العصر	182	Ona ikindi treni için kendisini istasyonda beklemesini söylüyor	
155	قطر العصر بيصفر أهه...وداخل المحطة ...	ذاك قطار العصر يعلن قدومه بصفارته...ويدخل المحطة ...	182	O ikindi treni gelişini düdüğüyle ilan ediyor.. ve istasyona giriyor..	
156	والعمل دلوقت؟...	وماذا نفعل الآن؟...	182	Şimdi ne yapacağız..	
157	حاجة بسيطة ... رح انتظرها على المحطة...	شيء بسيط... اذهب انتظرها في المحطة ...	182	Bu basit bir şey. Sen git ve onu istasyonda bekle.	

	Kimi bekleyeceğim?	182	من هي التي أنتظرها؟...	مين هي اللي انتظرها؟	158
	Sana mektubu gönderen kişiyi kardeşim.	182	التي أرسلت إليك الخطاب يا أخي ...	اللي باعته لك الجواب يا أخينا...	159
	O onu bana göndermedi..	182	هي لم ترسله إليّ أنا...	هي مش باعتاه لي أنا...	160
	O senin elinde değil mi? İşte o?!	182	أليس هو في يدك، هذه هو؟!...	مش في يدك أهو؟!	161
	Ama o benim için değil. Benim değil.	183	لكن هذا ليس لي أنا...هذا ليس ملكي...	لكن دا مش لي أنا ....دا مش بتاعي...	162
	Öyleyse neden onu açtın?!	183	ولماذا فتحته؟!...	وفتحته ليه؟!...	163
	Onu bana teslim eden sendin..	183	أنت الذي سلمته لي...	أنت اللي سلمته لي...	164
	Onu sen teslim aldın, açtın ve okudun. Öyleyse o senin. Öyleyse git ve kadını istasyonda bekle..	183	وأنت تسلمته وفتحته وقرأته...إذن هو ملكك...اذهب إذن وانتظر السيدة في المحطة...	وانت استلمته وفتحته وقريته...يبقى بتاعك...رح بقى انتظر الست على المحطة...	165
	Peki onu nasıl tanırım?!	183	وأنا كيف أعرفها؟!	وانا اعرفها إزاي؟!	166
	Güzelse tanırsın	183	ستعرفها إن كانت جميلة...	إن كانت حلوه حاتعرفها...	167
	Güzel?!	183	جميلة؟!...	حلوه؟!	168
	Tek başına ve trenden inerken sağa sola bakan bir güzel	183	جميلة وبمفردها وتنزل من القطار تتلفت يمينًا ويسارًا ...	حلوه ولواحدها ونازله من القطر تتلفت يمين وشمال ...	169
	Kardeşim git ve onu bekle.. Çömezlik yapma.	183	اذهب يا أخي وانتظرها...ولاتكن قليل الخبرة	رح يا أخي بقى انتظرها...ما تبقاش غشيم...	170
	Tuhaf bir şey!! İşim Allah'a kaldı	183	شيء عجيب!... أمري لله...	شيء عجيب!... أمري لله...	171
	Bu beyefendi mesela: O eşek mi yoksa filozof mu?	183	هذا الأستاذ مثلا؛ هل هو حمار أم فيلسوف؟!	أهو الولد الافندي ده مثلا؛ حمار والا فيلسوف؟!..	172
	Eğer kadınla ilişki kurarsa o bir eşektir?!	183	إذا عمل علاقة مع السيدة هو حمار؟!	إذا لضم مع الست يبقى حمار؟!	173
	Öyleyse filozof olur, aptal herif!	183	إذن يكون فيلسوفا يا قليل الذكاء!...	يبقى فيلسوف يا مغفل !...	174

175	ازاي؟..	كيف؟..	183	Nasıl?	
176	يعجبك أمشي في السكه بنص دقن؟!...	هل يعجبك أن أمشي في الطريق بنصف ذقن (محلوق)؟!	184	Yolda yarı çene tıraşıyla gitmem hoşuna gider mi?	
177	ودا ذنبي؟!...انت اللي هربت زي المجنون!..	وهل هذا ذنبي؟!... أنت الذي هربت مثل المجنون!..	184	Bu benim şuçum mu?! Deli gibi kaçan sendin!..	
178	أنا اللي مجنون؟!...	هل أنا المجنون؟!...	184	Ben deli miyim?!	
179	أمال أنا ؟!...	هل هو أنا؟!...	184	O ben miyim?!	
180	وأخوك! ...اللي بالك فيه؟!..	وأخوك!...الذي كنت تفكر فيه؟!..	184	Peki kardeşin! Düşündüğün kişi..	
181	ماله أخويا؟!...	ماذا به أخي؟!...	184	Kardeşiminnesi var?!	
182	البطيخة...		184	Karpuz..	
183	يا رجل يا عاقل ...هو دا أوان البطيخ؟!	يا رجل يا عاقل.. هل هذا موسم البطيخ؟!	184	Adamım, Akıllım.. Bu karpuz mevsimi mi?	المقصود هنا هو الاستهزاء من تفكيره.
184	الحمد لله ...طمنتني...يعني ما كانش عندك نية...	الحمد لله...جعلتني مطمئنًا...يعني لم يكن لديك نية...	184	Allah'a şükür.. Beni rahatlattın.. yani (öyle bir) niyetin yoktu..	
185	نية إيه؟...	أي نية؟...	184	Ne niyeti?	
186	شق البطيخة؟!...	أن تقسم البطيخة...	184	Karpuzu yarma (niyetin)	
187	يارجل تكلم كلام معقول...هي فين البطيخة دي؟!...	يا رجل تكلم كلامًا عاقلا...أين هي هذه البطيخة؟!...	184	Adamım, akıllıca konuş.. O karpuz nerede?	
188	راسي...	رأسي	184	Başım..	
189	راسك دي بطيخة؟!..	هل رأسك هذه بطيخة؟!...	184	Başın o karpuz mu?!	
190	يعني ما هيش بطيخة؟!...	يعني ليست بطيخة؟!...	184	Yani karpuz değil mi?	
191	بتسألني أنا؟!...	هل تسألني أنا؟!...	185	Bana mı soruyorsun?	
192	يعني كان كلامك كله هزار؟!..	يعني هل كلامك كله كان مزاحًا؟!	185	Yani tüm lafların şaka mıydı?	

193	هزار ازاي يا جدع انت؟!...أنا اهزر مع الزباين ليه؟!...أنا كلامي كله جد في جد...	كيف مزاح يا رجل أنت؟!...أنا لماذا أمزح مع الزبائن؟!...أنا كلامي كله جد في جد ...	185	Nasıl bir şaka, sen nasıl bir herifsin?!.. Müşterilerle niye şaka yapayım?! Sözümün tamamı ciddidir.	
194	قصدك يعني إن حكاية البطيخة جد؟!...	هل تقصد إن حكاية البطيخة حقيقية؟!...	185	Yani karpuz hikâyesi gerçek miydi demek istiyorsun?	
195	طبعا جد..	بالطبع حقيقية ..	185	Tabi ki gerçek..	
196	يعني كنت ناوي بجد تشق البطيخة؟!..	يعني هل كنت تنوي أن تقسم البطيخة؟!...	185	Yani sen karpuzu yarmak mı istiyordun?	
197	أمال يعني كنت ألعب بها الكره والا كنت أقعد أبص لها واتفرج عليها؟!..	يعني هل كنت ألعب بها الكرة، أو هل كنت أنظر إليها وأشاهدها؟!..	185	Yani onunla top mu oynuyordum veyahut ona bakıp izliyor muydum?	
198	يا خبر أسود! ...سلام عليكم!...	هذا خبر أسود!...السلام عليكم! ...	185	Bu kara bir haber. Esselamu aleykum.	
199	رجع هرب تاني...تقول فيه إيه ده كمان ...فيلسوف والا حمار؟!...	هرب من جديد...ماذا تقول فيه هذا أيضًا...أهو فيلسوف أم حمار؟!..	185	Yeniden kaçtı.. Onun için ne diyorsun? O bir filozof mu yoksa eşek mi?!	
200	الفلاسفة يظهر كتر عددهم الأيام دي!..	يبدو أن الفلاسفة كثر عددهم هذه الأيام!..	185	Görünene göre bu günlerde filozofların sayısı fazla.	
201	طيب ما تنادي له يلعب معانا...	طيب ناد عليه يلعب معنا...	185	Pekala, ona seslen de bizimle oynasın.	
202	ما ينسجمش معانا واحد غريب..	لا ينسجم معنا شخص غريب...	185	Yabanci biri bizimle uyum sağlayamaz	
203	الله...بص...شوف...الواد الافندي جاي ومعاه الست...	الله...انظر...ر...الولد الأستاذ يأتي ومعه السيدة...	185	Allah. Bak.. Beyefendi çocuk yanında kadınla birlikte geliyor..	
204	لازم طلعت حلوه!...	بالتأكيد هي جميلة!...	186	Kesinlikle o güzel!	
205	لكن هو فين؟...ما انتظرنيش ليه على المحطة؟!...	لكن أين هو؟...لماذا لم ينتظرني في المحطة؟!...	186	Fakat o nerede?.. Neden beni istasyonda beklemedi?!..	
206	ما هو أنا انتظرتك اهوه...	أنا انتظرتك هكذا...	186	Ben seni öyle bekledim..	

207	لكن انت مش هو!...	لكن أنت لست هو!...	186	Fakat sen o değilsin!..	
208	أمال أنا مين؟!..	إذن من أنا؟!...	186	Öyleyse ben kimim?!..	
209	وانا عارفه بقى انت تطلع مين؟	وهل أنا أعرف من أنت؟	186	Ben senin kim olduğunu nerden bileyim?	
210	ازاي مش عارفه... مش انت اللي كاتبه الجواب ده. وباعتاه لي في البوسطه؟!...	كيف لا تعرفين.. ألم تكتبي أنت هذا الخطاب وترسليه إليّ في البريد؟!...	186	Nasıl bilmezsin.. Bu mektubu yazıp postayla bana sen göndermedin mi?	
211	أيوه أنا اللي كاتباه وباعتاه...لكن...	نعم أنا التي كتبته وأرسلته...لكن...	186	Evet onu yazan ve gönderen benim.. Fakat..	لم تذكر أنها لم ترسل الخطاب إليه، وكأنها أعجبها الأمر
212	خلاص ...أبقى أنا هو ...	حسنا...إذن أنا هو ...	186	Tamam.. Öyleyse ben oyum.	
213	لكن انت مش هو!...	لكن أنت لست هو!...	186	Fakat sen o değilsin!..	
214	هو رجل عجوز؟!	هو رجل عجوز؟!	186	O yaşlı biri mi?..	
215	لأ...شاب...	لأ...شاب...	186	Hayır.. Genç..	
216	وانا إيه؟ ...عجوز ولا شاب؟!..	وأنا ماذا؟... عجوز أم شاب؟!...	186	Ben neyim?!.. Yaşlı mı yoksa genç mi?!..	
217	طبعا شاب...	بالطبع شاب...	186	Tabi ki gençsin...	
218	انتهينا ...أبقى أنا هو ...	انتهينا ...إذن أنا هو	187	Sonuca vardık.. Öyleyse ben oyum.	
219	إزاي الكلام ده؟!...	كيف هذا الكلام؟!...	187	Bu nasıl bir söz?!..	
220	مش مصدقة؟!...تعالي نسأل أهل البلد...	ألا تصدقين؟!... هيا نسأل أهل البلد	187	Bana inanmıyor musun?!.. Haydi buranın ahalisine soralım.	
221	قولوا لنا من فضلكم يا حضرات	قولوا لنا من فضلكم يا حضرات	187	Efendiler lütfen bize söyleyin	جملة من اللهجة قريبة من مستوى الفصحى
222	أنا هو والا مش هو؟!...	هل أنا هو أم لا؟!...	187	Ben o muyum yoksa değil miyim?!..	
223	هو بعينه ...	هو نفسه ...	187	Onun ta kendisisin.	

224	سمعت بودنك!...	سمعت بأذنك!...	187	Kulağınla işittin mi!...	
225	دا كلام مجانين!...	هذا كلام مجانين!...	187	Bu deli lafı!..	
226	بكره تعقلي!...	غدًا تصبحي عاقلة...	187	Yarın akıllanırsın...	الأصل هم المجانين وهم من يجب أن يتسم بالعقل وليس هي، لذا التعجب هنا في محله.
227	زي ما عقل حضرته....	مثل عقلانية الأستاذ	187	Beyefendinin akıllılığı gibi...	
228	أهم أهل البلد حكمو ان أنا هو ...ويلله بنا على المأذون...	كما ترين أهل البلد حكموا إن أنا هو...هيا بنا إلى المأذون...	187	Gördüğün gibi ahali de benim o olduğuma karar verdi. Haydi, nikâh memuruna gidelim.	
229	طبعا..مش انت الخطيبة...وانا الخطيب...يبقى فاضل المأذون ...	بالطبع .. ألست أنت المخطوبة...وأنا الخاطب....إذن بقي المأذون(لعقد القران)	187	Kesinlikle.. Sen nişanlı değil misin.. ben de nişanlı.. Öyleyse (nikâh kıymak için) nikâh memuru kaldı.	
230	لكن دا مش ممكن...	لكن هذا لا يمكن...	187	Fakat bu imkansız...	
231	مش ممكن ..ليه؟!...كل شيء ممكن...	لا يمكن..ليه؟!...كل شيء ممكن...	188	Neden imkansız?!.. Her şey mümkündür...	
232	وخطيبي يا ناس؟!	وخطيبي يا ناس؟!	188	Peki nişanlım ne olacak ey millet?	
233	أنا خطيبك يا ست...أنا اللي استلمت جوابك...وانا اللي انتظرتك على المحطة...وأهل البلد شهدو بكده..	أنا خطيبك يا سيدة...أنا الذي تسلمت خطابك...وانا الذي انتظرتك في المحطة... وأهل البلد شهدو بهذا...	188	Hanımefendi, ben senin nişanlınım.. Mektubunu alan benim.. İstasyonda seni bekleyen de ben.. Ve de ahali buna şahitlik etti.	
234	بلد إيه دي!...	أي بلد هذه!...	188	Bu hangi şehir?	
235	مالها البلد دي...أحسن بلد..البلد اللي انت وصلت فيها بالسلامة تقابلي خطيبك... وقابلتيه والحمد لله...	ماذا بها هذه البلد..أحسن بلد..البلد التي وصلت فيها بالسلامة لكي تقابلي خطيبك... وقابلتيه والحمد لله...	188	Bu yerin/şehrin nesi var? Şehirlerin en iyisi. Nişanlına sağ salim ulaştığın ve onunla buluştuğun yer. Allah'a hamdolsun.	

236	لكن دا لا يمكن أبدًا ...	لكن هذا لا يمكن أبدًا ...	188	Fakat bu asla mümkün olamaz.	
237	يمكن جدًا ...كل شي هنا ممكن...	يمكن جدًا ...كل شي هنا ممكن...	188	Bal gibi olur. Burada her şey mümkün.	
238	لكن دا مش معقول!...	لكن هذا ليس معقولا!...	188	Fakat bu matığa uygun değil	
239	كل شي هنا معقول...والشهاده لله...أنا آمنت دلوقت وصدقت..	كل شي هنا معقول...والشهادة لله...أنا آمنت دلوقت وصدقت..	188	Burada her şey mantığa uygun. Doğrusu.. Ben şimdi inandım ve tasdik ettim..	
240	آمنت وصدقت إن بلدنا دي مش فوضى؟!..	آمنت وصدقت إن بلدنا هذه ليست فوضى؟!..	188	Bu şehrimizin karma karışık olmadığına mı inanıp tasdik ettin?!..	
241	بالعكس...كل شيء عندكم هنا في محله..	بالعكس...كل شيء لدينا هنا في محله..	188	Tam tersine.. Burada her şeyiniz yerli yerinde..	
242	يالا توكلوا بقى وروحوا للمأذون...	هيا توكلوا على الله واذهبوا إلى المأذون...	188	Haydi Allah'a tevekkül ediniz ve nikah memuruna gidiniz..	
243	ومأذون البلد كده زي حضراتكم يوضع كل شي في محله!..	ومأذون البلد هكذا مثل حضراتكم يوضع كل شي في محله!..	188	Bu şehrin nikah memuru da zatıaliniz gibi her şeyi yerli yerine mi koyuyor!..	
244	ما تخافش..حط في بطنك بطيخة صيفي!...	لا تخف.. ((اطمئن))	188	Korkma.. Rahat ol (Midene bir yaz karpuzu indir)	لا يمكن اللترجمة الحرفية وهذا ينبع من الخصوصية اللغوية للهجة
245	بلاش البطيخة هنا!...مش محلها...	لا يجب البطيخة هنا!..ليس محلها...	189	Burada karpuza gerek yok!..Yeri değil..	
246	قصدكم إيه؟...	ماذا تقصدون؟...	189	Ne demek istiyorsun?..	
247	لأ...اطمئن...احنا بنتكلم عن بطيخ تاني...	لأ...اطمئن...نحن نتكلم عن بطيخ آخر...	189	Hayır.. Rahat ol.. Biz başka bir karpuzdan bahsediyoruz..	
248	يعني موافقين على الخطوبة والمأذون؟!...	يعني موافقين على الخطوبة والمأذون؟!...	189	Yani nişanı ve nikah memurunu kabul ediyor musunuz?!..	

	Ama ben kabul etmiyorum.	189	لكن أنا لست موافقة...	لكن أنا مش موافقة...	249
	Bu lafı nikah memurunun önünde söylersin. O da tasarrufta bulunur (yerinde davranır/gereğini yapar)	189	هذا الكلام تقوليه أمام المأذون...وهو يتصرف...	الكلام ده تقوليه قدام المأذون...وهو يتصرف...	250
	Nasıl tasarrufta bulunur?	189	كيف يتصرف؟...	يتصرف إزاي؟...	251
	Postacının tasarrufta bulunduğu gibi.. Ve davranışı yerindeydi.	189	كما تصرف حضرة الموزع...وكان تصرفه سليم...	زي ماتصرف حضرة الموزع...وكان تصرفه سليم...	252
	Fakat bu çok tuhaf bir şey!..	189	لكن هذا شيء عجيب!...	لكن دا شيء عجيب!...	253
	Senden önce de böyle dedim. Haydi nikah memuruna gidelim!..	189	قلت هكذا قبلك...هيا بنا إلى المأذون!...	قلت كده قبلك...يلله بنا على المأذون!...	254
	Bakalım sonu nasıl olacak?.	189	لنرى كيف ستكون النهاية؟..	لما أشوف آخرتها إيه؟..	255
	Sonu başlangıcı gibi. Hepsi bazısı/bir kısmı gibi.	189	نهايتها مثل بدايتها...كله مثل بعضه!...	آخرتها زي أولتها...كله محصل بعضه!...	256
	Ve yarı çene çene gibidir.. Hepsi bazısı gibi!	189	ونصف ذقن مثل ذقن..كله مثل بعضه!	ونص دقن زي دقن...كله محصل بعضه!	257
	Mektubun sana ait değilken sana ait olması.. Hepsi aynı!..	189	وخطاب لك وهو ليس لك...كله مثل بعضه!...	وجواب لك طلع مش لك...كله محصل بعضه!...	258
	Ve karpuz sandığın kafa. Ve kada sandığın karpuz.. Hepsi aynı, farketmez..	189	ورأس تحسبها بطيخة...وبطيخة تحسبها رأس...كله مثل بعضه	وراس تحسبها بطيخة...وبطيخة تحسبها راس...كله محصل بعضه	259
	Ve şehrin nikâh memuru, onun yanında her şey	190	ومأذون البلد عنده كله ...	ومأذون البلد عنده كله ...	260
	Birbiri gibi (Hepsi aynı).	190	مثل بعضه ...	محصل بعضه ...	261
	Gel düğün yapalım (gelini güveye yollayalım)	190	تعال نزفهم...	تعال نزفهم...	262

263	هات الطبله...	انت/أحضر الطبل...	190	Sen davulu getir	
264	فين المزمار...	أين المزمار...	190	Zurna nerede...	
265	وأهل البلد يتجمعوا...دول أهل حظ وفرفشه!...	وأهل البلد يتجمعون..هؤلاء يحبون المزاح والضحك!...	190	Şehir halkı da bir araya geliyor.. Bunlar şaka yapmayı ve gülmeyi sever!..	لا تستقيم الترجمة الحرفية هنا من اللهجة إلى الفصحى
266	أيوه دول ما يصدقوا يلاقوا فرصه للتهييص ...يلله نناادي عليهم!...	نعم هؤلاء ينتظرون كل فرصة للفرح...هيا ننادي عليهم!...	190	Evet bunlar şenlik için her fırsatı kollar.. Haydi onlara seslenelim!..	
267	هاتوا طبلكم وزمركم ..	أحضروا الطبل والمزمار..	190	Davul ve zurnayı getirin..	
268	إيه الحكاية هنا؟!...بتنادوا أهل البلد ليه؟...	ما الأمر هنا؟!...لماذا تنادون أهل البلد؟...	190	Burada ne iş oluyor? Neden şehir halkına sesleniyorsunuz?..	
269	وانت شأنك إيه؟...	وما شأنك أنت؟...	190	Peki senin ne işin var?..	
270	وانت بتكلمني كدا ليه؟...	وأنت لماذا تكلمني هكذا؟...	190	Sen niye benimle böyle konuşuyorsun?..	
271	وانت من فتل لك شنبك كده...علشان يقف عليه إيه؟...	وأنت من فتل لك شاربك هكذا...من أجل أن يقف عليه أي شيء؟...	190	Ve sen, bıyığını kim böyle burdu.. Üstünde ne dursun diye?..	
272	وانت بارد كدا ليه؟!..	وأنت لماذا ساكن /قليل الذوق هكذا؟!..	191	Neden böyle soğuksun?/ Neden böyle zevksizsin?!..	
273	ولما ابقى أنا بارد تبقى انت ايه؟...	وعندما أكون قليل الذوق ماذا تكون أنت؟...	191	Ben zevksiz olduğumda sen ne oluyorsun?..	
274	وانت حضرتك بتسأل ليه؟	وسيادتك لماذا تسأل؟...	191	Ve sen beyefendi niye soruyorsun?	
275	لأجل نعرف سبب تشريفك هنا إيه؟...	لكي نعرف سبب زيارتك هنا ما هو؟	191	Burada ziyaret sebebinin ne olduğunu bilmemiz için.	
276	وانت لسه مش عارفين أنا هنا في البلد دي ليه؟	وأنتم حتى الآن لا تعرفون لماذا أنا هنا في تلك البلد؟	191	Siz şu ana kadar neden bu şehirde olduğumu bilmiyor musunuz?	
277	لأ..علشان إيه؟...	لا...من أجل ماذا؟	191	Hayır.. Ne için?	

278	إيه؟!...	ماذا؟	191	Ne?	
279	تبقى إيه؟!..	ماذا تكون؟!..	191	Ne olur?	
280	أنا ظابط...	أنا ضابط...	191	Ben memurum..	
281	يا خبر اسود!...رحنا في داهيه!...حضرتك ظابط؟...ظابط بوليس ...	يا خبر أسود!...قضي علينا/انتهى أمرنا!...حضرتك ضابط؟..ضابط بوليس...	191	Ne kara haber!.. Mahvolduk/İşimiz bitti!.. Siz memur musunuz? Polis memuru..	
282	لأ...	لا...	191	Hayır...	
283	ظابط مباحث!...	ضابط مباحث!...	191	Soruşturma memuru	
284	ظابط إيقاع في تخت المطربة المتصيته نبويه السنطوية الشهيره بالست نبوبو على سن ورمح!...	ضابط إيقاع في مسرح المطربة ذات الصيت نبوية السنطوية المشهورة بالست نبوبو ((على السن والرمح))	191	"Bayan Nabobo" adıyla ünlü şarkıcı Al-Santawiya'lı Nabawiya'nın tiyatrosunda perküsyon ayarlayıcısı	يستخدم التركيب (على السن والرمح) للتعبير عن الشخص المشهور في مكان من الأماكن، ومثله (فوق رأسه ريشة)
285	رمح يندب في ننى عينك!...دمنا هرب يا شيخ!...	رمح يطلق في وسط عينك!...أصابنا الرعب يا شيخ!..	191	Gözün çıksın! (Mızrak gözünün ortasına girsin!).. Kanımız çekildi (Korkuya kapıldık) Efendi!..	لم يتم النقل إلى الفصحى بالمعنى الحرفي
286	أيوه كنت قول كده من الصبح..وانت إيش جابك هنا؟..	نعم كنت تقول هذا من البداية..وأنت ما الذي أتى بك هنا؟..	191	Evet bunu başından beri söylüyordun.. Seni buraya ne getirdi?..	
287	جينا في فرح هنا في البلد...	جئنا إلى حفل زواج هنا في البلد...	191	Bu şehirde bir düğün törenine geldik	
288	لازم فرح ابن عم الجدع ده اللي مع الست...	لابد أنه حفل زواج ابن عم هذا الرجل الذي يقف مع السيدة...	191	Kadınla birlikte duran şu adamın amcaoğlunun düğün töreni olmalı..	
289	كنا لسه دلوقت رايحين نزفهم..	كنا سنذهب إليهم الآن لنحيي الحفل..	191	Biz partiye katılmak/ kutlamak için şimdi onlara gidecektik	
290	ليه انتم بتشتغلو في تخت الست شقع بقع؟!...	لماذا هل أنتم تعملون في مسرح السيدة شقع بقع؟!..	191	Neden, siz Bayan Şaka Baka'nın kabaresinde mi çalışıyorsunuz?!..	

291	المطربة الكحيانه اللي بتنافسنا في كل حته!...	المطربة ذات المستوى الضعيف التي تنافسنا في كل مكان!..	192	Bizimle her yerde rekabet eden düşük seviyeli şarkıcı	
292	لا يا حضرة ..احنا مش شغالين في تخت...	لا يا أستاذ ..نحن لا نعمل في مسرح...	192	Hayır efendim.. Biz ...nun tiyatrosunda çalışmıyoruz..	
293	هواه؟...	هل هواة؟...	192	Amatör müsünüz?...	
294	لا يا حضرة...احنا ناس عقلا محترمين...حضرته يبقى البك الكبير مدير بوسطة الناحية...وحضرتي صاحب صالونات حلاقة الناحية...	لا يا أستاذ...نحن أناس عقلاء محترمين...سعادته يكون البك الكبير مدير بريد المنطقة...وسعادتي صاحب صالونات حلاقة المنطقة	192	Hayır efendim.. Biz akıllı saygıdeğer insanlarız. Beyefendi bölgenin posta müdürü..Zatıalim de bölgenin kuaför salonları sahibidir.	يلاحظ اختلاف معنى (حضرته) تبعا لسياق الجملة
295	يلله بقى نزف الأفندي والست لغاية المأذون! ... يا أهل البلد ..يا أهل البلد ...فين طبلكم ...فين زمركم...فين رقصكم...	هيا بنا نزف الأستاذ والسيدة إلى المأذون! ..يا أهل البلد..يا أهل البلد..أين طبلكم..أين زمركم..أين رقصكم...	192	Haydi, beyefendi ve bayanı nikah memuruna götürelim!.. Ey şehir halkı.. Ey millet.. Davulunuz nerede.. Zurnanız nerede.. Dansınız nerede...	

68. Yu Hua'nın *Yaşamak* romanında 20.yy. Çin'in kırsal bölgesinde yaşam mücadelesi

Sema GÖKENÇ GÜLEZ[1]

APA: Gökenç Gülez, S. (2022). Yu Hua'nın *Yaşamak* romanında 20.yy. Çin'in kırsal bölgesinde yaşam mücadelesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1162-1174. DOI: 10.29000/rumelide.1222237.

Öz

Yu Hua (余华，1960-...), Çin'in Mao (毛泽东，1893-1976) sonrası dönemi önemli yazarlarından biridir. Çocukluğu Kültür Devrimi (文化大革命，1966-1976) döneminde geçen yazarın eserlerinde siyasi hareketin etkileri ve izleri görülür. Yu Hua'nın Çin'in 20. yüzyıldaki sosyal durum ve toplum olguları üzerine işlenmiş "Yaşamak (活着)" adlı romanı, 1993 yılında Çin'de yayımlanmasının ardından yasaklanmış, fakat daha sonra Zhang Yimou (张艺谋，1950-...) tarafından sinemaya uyarlanmıştır. Roman, Çin toplumunun Çin'in iç savaşından başlayarak Kültür Devrimi'nin sürdüğü 1976'lara kadarki süreci, sosyal, kültürel ve siyasi açıdan toplumun geçirdiği dönüşümü ve o dönemdeki siyasi hareketlerin insanların yaşamlarına olan etkilerini, kırsal kesimde yaşayan insanların gündelik yaşamlarını ve hayatta kalma mücadelelerini çeşitli karakterler üzerinden incelemektedir. Roman, Xu (徐) ailesinin hayat hikâyesini temel alarak, ailenin yaşanmışlıklarını Fugui'nin (福贵) gözünden anlatmaktadır. Fugui aile üyelerinin her birinin ölümünü gören ve en sonunda yaşlı öküzü ile yapayalnız kalan bir karakterdir. Fugui ve ailesi Çin'in iç savaşı, Büyük İleri Atılım (大跃进，1958-1960) ve Kültür Devrimi gibi siyasi hareketlerden dalga dalga etkilenir ve bu siyasi hareketlerin gölgesinde yaşam mücadelesi vermeye çalışırlar. Romanda çeşitli hikâyeler üzerinden ele alınan konular, o dönemdeki siyasi hareketlerin toplumdaki insanların hayatlarına olan etkilerini göstermekte ve aynı zamanda Çin toplumunun bahsi geçen dönemlerdeki sosyal hayatını yansıtmaktadır. Bu çalışmada, edebiyat sosyoloji kuramı doğrultusunda, Yu Hua'nın kaleme aldığı Yaşamak adlı roman analiz edilerek, romandaki karakterlerin yaşadığı olaylar üzerinden o dönemde yaşanan siyasi hareketlerin insanların hayatlarına olan yansıması ve etkileri hikâyedeki örnekler üzerinden incelenecektir. Çocukluğu Kültür Devrimi döneminde geçen yazarın kaleme aldığı eseri incelemek, Çin'in o dönemdeki toplum yapısını ve siyasi hareketlerin insanların yaşamlarına olan etkisini anlamak açısından önemlidir.

Anahtar Kelime: Yu Hua, Yaşamak, kültür devrimi, sosyoloji, toplum sosyolojisi

The 20th century struggle for life in China's rural region in Yu Hua's novel To Live

Abstract

Yu Hua is one of the most important author of China's post-Mao (毛泽东，1893-1976) era. The effects and traces of the political movement can be seen in the works of the author, whose childhood passed during the Cultural Revolution of China (文化大革命，1966-1976) Yu Hua's novel "To Live (活着)" based on China's social situation and social phenomena in the 20th century, was banned after

1 Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı ABD (Nevşehir, Türkiye), gokenccsema@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1787-9328 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222237]

its publication in China in 1993 and was also adapted into a movie by Zhang Yimou (张艺谋，1951-...). The novel deals with the process of Chinese society starting from the Civil War of China until 1976, when the Cultural Revolution lasted, the transformation of society in social, cultural and political terms and the effects of political movements in that period on people's lives, the daily lives of people living in rural areas and their struggle for survival by adhering to the characters. Based on the life story of the Xu (徐) family, the novel tells the experiences of the family through the eyes of Fugui (福贵). Fugui is a character who sees the death of each of his family members and is eventually left alone with his old ox. Fugui and his family are influenced by waves of political movements such as China's civil war, the Great Leap Forward (大跃进，1958-1960) and the Cultural Revolution, and they try to survive in the shadow of these political movements. The subjects dealt with through various stories in the novel show the effects of the political movements of that period on the lives of people in the society and at the same time reflect the social life of those periods of Chinese society. In this study, in line with the theory of literary sociology, Yu Hua's novel "To Live" will be analyzed, and the reflections and effects of the political movements experienced in that period on people's lives will be examined through the examples in the story through the events experienced by the characters in the novel. Examining the work written by the author, whose childhood passed in the Cultural period, is important in terms of understanding the impact of China's period and the political movements experienced in that period on people's lives.

Keywords: Yu Hua, To Live, cultural revolution, sociology, community sociology

Giriş

Günümüz dünyasında bilgi; görsel, yazılı ve sosyal medya sayesinde edinilmesi çok kolay hale gelmesine rağmen, "tarih" gibi geçmişi ilgilendiren alanlar, bugünkü görüntü ve ses alma teknolojilerinin var olmamasından veya gelişmemiş olmasından dolayı yeterince görsel kaynak barındırma imkânından yoksun kalmış, bundan dolayı da her zaman öğrenilmesi ve aktarılması daha zor olan alanlardan birisi olmuştur. Dolayısıyla tarihin daha iyi anlaşılabilmesi için yazılı kaynaklar baskınlığını hep korumuştur. Tıpkı Sümer konusunda *Gılgamış Destanı'nın*, Eski Yunan konusunda ise Homeros'un *İlyada ve Odysseia* eserlerinin dönem hakkında en çok bilgi veren, "baskın" yazılı kaynaklar olması gibi.

Her ne kadar edebi eserlerin tarihi kaynak olarak kullanımı kulağa ilk başta doğru gelmese de günümüzden çok önce, dönemleri içerisinde ya da yakın tarihlerde yazılan romanlar tarih, edebiyat alanlarının ortak kapsama alanı içinde kaldıkları için "tarihsel roman" olarak ayrı bir kategoride yer almakta ve insanlara tarih bilincini aşılamak konusunda önemli bir işlevi yerine getirmektedirler. Aytaç, edebiyatın toplumla olan ilişkisini fark etmiş olmanın çok eskilere, 18. yüzyıl yazılarına kadar gitse de edebiyat sosyolojisinin başlı başına bir araştırma alanı, bir bilim dalı oluşunun nispeten yeni olduğunu dile getirerek sosyal tarih ve sosyoloji metotlarının edebiyat biliminde kullanılmasının, 20. yüzyılın ilk on yıllarında olduğunun altını çizmekte ve bu bağlamda G. Simmel'in (1858-1918) kültür ve sanat sosyolojisi analizleri, G. Lukacs'ın (1885-1971) ilk eserleri olduğunu vurgulamaktadır (Aytaç, 2005:79). Karpat, toplumla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun insani ve psikolojik boyutlarıyla tahayyül etmesinden uzak olduğunu, dolayısıyla bu alanlarda daha iyi bir kavrayışa ulaşmanın, edebiyatı tarihsel, sosyal ve siyasal çalışmaların temel kaynaklarından biri olarak kabul etmekle mümkün hale gelebileceğini düşünmektedir (Karpat, 2011: 210). Dolayısıyla toplum ve edebiyat arasında önemli bir etkileşimin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı dönemlerde yazılan edebi eserler o dönemin sosyolojisi hakkında bilgi edinmemizi sağlayan önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Alver ise edebiyat ve toplum arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

> "Edebiyat-toplum ilişkisini kurcalayan külliyat, edebiyat ile içinde üretildiği toplum arasında kopmaz, yadsınamaz, reddedilemez bağların mevcut olduğunu iddia etmektedir. Buna göre ne edebiyat toplumdan, ne de toplum edebiyattan bağımsız algılanabilir. Edebiyat doğrudan toplumsal gerçekliği ve toplum olaylarını anlatmasa dahi toplumsal yapı ile ilgili olmak, ondan etkilenmek durumundadır. Çünkü edebiyatın oluştuğu, geliştiği ve anlatıldığı ortam tamamıyla toplumdur (Alver, 2012: 11-12)."

Albrecht (1954) edebiyat ve toplum arasındaki ilişkinin üç özelliğini inceler: "Bunlardan ilki edebiyatın toplumu yansıttığı, ikincisi edebiyatın toplumu etkilediği ve üçüncüsü de edebiyatın toplumsal düzeni sürdürmek veya haklı çıkarmak için işlev gördüğüdür (Hegtvedt, 1991:1)." Kösemihal, Edebiyat Sosyolojisi adlı makalesinde edebiyat sosyolojinin dört farklı bölümünü şu şekilde açıklamaktadır: "Edebiyat olgusunun akışını, evrimini tamamlayan bu dört evreden, bu dört boyuttan her biri, Edebiyat Sosyolojisinin dört ana bölümünü meydana getirir. Onlar da sırayla: yazar, yapıt, basım, yayım, dağıtım kurum ve örgütleri, okuyucu zümreleri veya yığınlarıdır (Kösemihal, 1964: 12)." Eserin yaratıcısı, yazarın eserinde oluşturduğu figürler ve karakterler üzerinden dönemin toplumunu ve sosyolojisini yansıtır.

> "Başka bir deyişle edebiyat yapıtını yaratan yazarın kişiliği, bir yandan doğanın bedene olan türlü etkileriyle, bir yandan da toplumsal çevrenin türlü etkileriyle biçimlenmiştir. İşte Edebiyat Sosyolojisinin yazar sosyolojisi bölümü yazarın kişiliğinin somut bütünlüğünü göz önünde tutmak koşuluyla, sadece yazarın kişiliğinin türlü yönleriyle toplumsal çevre arasındaki karşılıklı ilişkisini dikkate alacaktır (Kösemihal, 1964: 15)."

"1990'lardan bu yana, seçkin yazarların çoğu 1950'lerde (Han Shaogong 韩少功 , Jia Pingwa 賈平娃, Li Rui 李锐, Mo Yan 莫言, Wang Anyi 王安忆, Yan Lianke 阎连科, Ma Yuan 马原 ve Zhang Wei 张炜) ya da 1960'ların (Su Tong 苏童, Yu Hua 余华, Ge Fei 格非, Bei Cun, 北村) başında doğmuş yazarlar olarak benzersiz yazı tekniği ve dili geliştirerek dikkat çekmektedirler (Yu, 2012: 1-2)." Bu yazarlar yazdıkları eserlerdeki yaratıcılıkları ile 1930-40'larda doğan yazarları geride bırakırken, 1970'lerdeki yazarlar arasında da öne çıkmaktadırlar. Bahsi geçen yazarlar çoğunlukla roman yazmayı tercih etmekte ve romanlarının çoğunda sosyalist Çin hakkındaki konularını işlemektedirler. "Sosyalist Çin'e dair Toprak Reformu, Sağcı Karşıtı Hareket, Büyük İleri Atılım, Halk komünleri, Kültür Devrimi, Ekonomik Reform gibi önemli tarihsel olayların hepsi seçkin yazarların romanlarında yer etmiş ve romanı kaleme alan bu yazarların çoğu bu dönemlerde yaşayarak, olayların çoğunu bizzat deneyimlemişlerdir (Tao, 2016: 110-111)." Dolayısıyla, yukarıda adı geçen seçkin yazarlar, hem döneme şahitlik etmelerinden, hem de öne çıkan yazım tekniklerinden dolayı dönemin *ideal anlatıcıları* olarak görülmektedirler.

Ge Fei, Ma Yuan, Yu Hua gibi yazarların ortaya çıkmasıyla, imleme, gösterge şenliği (能指的狂欢) olarak adlandırılan yeni fikirler, eleştirel söylemde popüler olmuş ve bu yazarlar modern Çin avangard[2] edebiyatın öncüleri olarak tanınmıştır. Başlangıcından bu yana, avangard kurgu deneysel forma büyük önem verip, geleneksel anlatım yöntemine karşı çıkarak kurmaca niteliği vurgulamıştır. Bu tür kurgu türü ise başlıca 1960 ve 1970'lerdeki batı modernleşmesinden etkilenerek oluşmuştur (Tao: 101). 1980'lerin ortalarında avangard edebiyatta "ne yazılır?" sorusundan çok "nasıl yazılır?" sorusu daha önemli olmuştur. Bu düşünce bağlamında en erken ortaya çıkan kısa hikayeler, özellik olarak güvenilmez anlatıcı ya da çoklu anlatıcı, yönünü şaşırmış bir boşluk duygusu ve Maocu söylemleri bozan diğer anlatım araçlarını içermektedir (Tao:206). Yu Hua da tıpkı Ge Fei, Su Tong gibi bu alanda öncü yazarlar arasında yer almaktadır.

[2] "İlkin askerî alanda "öncü birlik, keşif kolu" anlamıyla kullanılmış olan "avangard" sözcüğü, sosyalizmin Fransa'daki öncüsü Saint-Simon (1760-1825) tarafından sanata atfedilen toplumsal misyonu ima bağlamında kültür ve politika alanlarına taşınarak sivil bir anlam genişlemesi kazanmıştır. Avangardın popüler karşılığı "öncü, yenilikçi" şeklindedir (Sazyek, 2012:116)."

Bahsi geçen yazarlar, Çin edebiyatının öncü yazarları olarak kabul edilirken, Yu Hua ise Mao dönemi sonrası Çin edebiyatının yaşayan en önemli yazarlarından biri olarak kabul edilmektedir. Onun sayesinde ilk kez bir Çinli James Joyce Ödülü ve İtalya'da Premio Grinzane Cavour Ödülü'ne layık görülmüştür. Yaşamak, Kanını Satan Adam, Kardeşler, On Sözcükte Çin, Yağmurda Gözyaşları, Kısa Hikâye Koleksiyonu, Alacakaranlıktaki Çocuk yazarın çeşitli edebi türlerdeki eserleridir. Yazarın "Yaşamak" adlı eseri 1993'te yayınlanmasının ardından Çin'de yasaklanmış ve roman daha sonra ünlü Çinli yönetmen Zhang Yimou tarafından sinemaya aktarılmıştır. Filmdeki kurgu romandakinden farklılık gösterse de, 1994 yılında Cannes Film Festivali'nde Büyük Ödüle layık görülmüştür. Yazarın "Yaşamak" adlı eserinin hem basılı olarak hem de beyaz perdede büyük ilgi ile karşılanması, eserlerinin yabancı ülkelerde yayınlanmasını hızlandırmış ve kitaplarından birkaçı aralarında Türkçenin de bulunduğu toplamda yirmiden fazla dile tercüme edilmiştir.

Yazar "Yaşamak" adlı romanını, Bir Amerikan Halk Şarkısı "Old Black Joe"dan esinlenerek yazmıştır. Yu Hua, iki farklı yazın türü biyografi ve kurguyu birleştirerek sıradan bir insan hayatının otokurmacasını yapmıştır. Berry, Black Joe'nın hikâyesini şu şekilde açıklamaktadır: "Black Joe, hayatın ve yaşamanın değerini deneyimleyen, tüm ailesinin ölümü de dâhil olmak üzere hayatta birçok zorlukla karşı karşıya kalmış ve yine de yaşama nezaket ve iyilikle bakan en ufak bir yakınmada bulunmayan yaşlı bir kölenin hikâyesidir (Berry, 2003: 55)." Yu Hua, Old Black Joe halk şarkısını dinlediğinde çok etkilenmiş olacak ki kısa süre sonra Yaşamak adlı eserini kaleme almaya başlamıştır. Savaş öncesinde Amerika'daki siyasi bir kölenin hayat hikâyesini konu alan halk şarkısı ve 20. yüzyılda Çin'in kırsal kesiminde bir köyde geçen hayat hikâyesi, birbirinden ayrı dünyalar olsalar da her iki hikâyede de hayatta kalma mücadelesi veren ve yaşamak için küçük şeylerden zevk alan, acıların ortasında tam anlamıyla sadece yaşamaya çalışan insanlar ele alınmaktadır.

Yazarın çocukluğu, siyasi hareketlerin yaşandığı Çin toplumunu derinden etkileyen Çin Kültür Devrimi döneminde geçmiştir. Bu sebeple yazarın ele aldığı eserlerde siyasi hareketlerin izlerini görmek mümkündür. Öte yandan, Yu Hua çocukluğunu bu çalkantılı dönemde geçirdiğinden, o döneme ait deneyim ve gözlemlerini, yarattığı figürler üzerinden paylaşmaya ve yaşanmışlıklara ses olmaya çalışan bir yazardır. Yazarın bu arayışı onu, 20. yüzyılda Çin'in Kültür Devrimi yıllarında insanların hikâyelerini, yaşanmışlıklarını, sevinçlerini ve acılarını anlatan bir eser yazmaya sürüklemiştir.

Çin Halk Cumhuriyeti, 1966 yılından itibaren toplumda kaosun ve kargaşanın yaşandığı 1976 yılına dek süren Çin Kültür Devrimi dönemini yaşamıştır. "Çin Komünist Partisi'nin başkanı Mao Zedong tarafından başlatılan hareket, siyasi rakipleri geri plana çekmek ve 1949 Komünist Devrimi'nin güçlü ruhunu geri getirmeyi amaçlamaktadır (Gazi, Çakı, Gülada, Çakı, 2020: 407)." Chen'a göre, "Başarısızlıkla sonuçlanan ve "10 yıllık süren kargaşa" olarak adlandırılan Kültür Devrimi, yüksek otorite tarafından toplumun en alt kesiminden üst kesimine kitle demokrasi hareketi olarak adlandırılmıştır. Hareketin özünde ise insanın yönetimi ile karakterize edilen popülist bir hareket yatmaktadır (Chen, 2020:2)." Büyük İleri Atılım ve Kültür Devrimi dönemindeki toplumdaki kaotik yapı toplum içerisindeki ayrışma ve sürekli farklı gruplar arasındaki yönetime geçme çabasının bir ürünüdür. Üstüne üstlük savaş ve kıtlık gibi sebeplerden dolayı ölüm oranlarındaki artışa eğitim kurumlarının uzun süre kapalı kalması eklenince kalkınmanın önüne bir set çekilmiştir (Yalın, Çetinbakış, 2019: 133). Büyük İleri Atılım ve Kültür Devrimi dönemlerinde sanayileşme odaklı kalkınma politikası izlendiğinden, bu doğrultuda stratejiler belirlenmiş, ancak izlenilen politika kapsamında alınan önlemler kırsal ve kent arasındaki uçurumu daraltmayı başaramamıştır. Mao döneminde izlenilen toplumsal dönüşüm, bir yandan şehirlerde ve halk komünlerinde daha fazla ekonomik eşitliğin altını çizerken, diğer yandan kırsal ve kent arasında genişleyen bir uçurum yaratmıştır. Aynı zamanda Mao

yönetimi nüfusun önemli bir kısmına tezahür eden ciddi bir siyasi eşitsizlik sağlamıştır. Kültür Devrimi döneminde milyonlarca insan yani Çin nüfusundaki her dokuz kişiden biri bir şekilde bu siyasi hareketten etkilenmiştir (Zhang, 2000, 86).

Çin'in sıkıntılı bir süreçten geçtiği Kültür Devrimi dönemini farklı tür kaynaklardan edindiğimiz bilgiler doğrultusunda anlama ve analiz etme fırsatı bulabiliyoruz. Vogel, 1967 olaylarının Çin'e getirdiği zorluklar ne olursa olsun, bu olayların Çin'in siyasetinin dinamiklerini anlamaya çalışan araştırmacılar için yeni bilgiler ve öngörüler sunduğunu, daha önce Komünist Partisi ve devletin bu tür bir krize maruz kalmadığı ve aynı zamanda hiçbir siyasi gerilimin bu kadar açık bir şekilde ortaya çıkmadığını düşünmektedir. Çin'in o döneminde ortaya çıkan tartışmaların kaynağının, kızıl muhafız[3] gazeteleri, duvar posterleri, yabancı ziyaretçilerin gözlemleri, mültecilerin raporları, resmi gazete, dergiler ve radyo yayınları aracılığı ile batıya ulaştığını dile getiren Vogel, kullanılan bu materyallerin Çin'in iç siyasi çatışması hakkında bilgi veren şimdiye kadarki en ayrıntılı kaynaklar olduğunu ve araştırmacıların bu kaynaklar sayesinde analiz yapmalarını mümkün kıldığını vurgulamaktadır (Vogel, 1968: 97). Vogel'in da vurguladığı üzere, bahsi geçen sözlü ya da basılı kaynaklar Çin Kültür Devrimi'nin yaşandığı dönemlerin anlaşılmasını ve analiz edilmesini sağladığı gibi, o dönem hakkında bilgi veren ve döneme ışık tutan bir diğer kaynak da edebi eserlerdir. Bu edebi türler arasında roman, geçtiği dönemin toplumunu yansıtan en güzel aynadır. Sağlık, *Popüler Romanlar ve Edebiyat Sosyolojisi* başlıklı yazısında, edebiyat türleri içinde insanı bütünüyle ele alanın roman olduğunu, romanın insanı hem birey, hem de toplumsallık planında ele alan kuşatıcı bir tür olduğunu vurgulamaktadır. Sağlık aynı zamanda, romanda insanın, birey olarak iç dünyası, bilinçaltı, duyguları, düşünceleri ve hayalleriyle yer alırken; toplumsal olarak da insanın, kendini kuşatan kültürel, sosyolojik ve tarihsel olguların içinde gösterildiğini ve romanın bu yönüyle çoğu zaman bir aynaya benzetildiğini dile getirmektedir (Sağlık, 2012: 316).

Yu Hua'nın romandaki yazım stili kendine özgü, dili yalın, birincil şahıs ve hikâye anlatıcı tarzdadır. Yazar, anlatımında okuyucuya hikâyeyi canlandırma fırsatını vermektedir. Romanda hikâye kişiler üzerinden birincil şahıs tarafından anlatıldığından, derin bir karakter duygusu vardır ve yazar romanın baş karakteri olan Fugui'ye güçlü bir karakter yükler. "Gerek siyasi kısıtlamalar, gerek aşırı travma ya da üslupla ilgili düşünceleri tanımlayacak kelime dağarcığının olmamasından dolayı, Lu Xun'dan (鲁迅, 1881-1936) Yu Hua'ya kadar birçok yazar, anılarını doğrudan tarihsel referanstan kaçacak şekilde dile getirmişlerdir (Braester, 2003: 4)." Dolayısıyla Yu Hua'nın romanında siyaset ve politika arka planda olup, sıradan insanların yaşamları ön plandadır. Yu Hua romanda Maocu politika ya da partiye yönelik eleştirel bir dil kullanmaktan ziyade, Mao'nun radikal sosyal deneyimlerinin insanların hayatlarında nelere sebep olduğuna dair varoluşsal bir değerlendirmede bulunmuştur (Tao, 460). Lukács, romanın dünyayı ve insan deneyimini öylece yansıtmasının imkânsız olduğunu, çünkü romanın bilinçli ve iradi bir biçim verme çabasının ürünü olduğunu vurgulamakta ve bir deneyimle bu deneyimin özel yorumu arasında her zaman bir mesafe olduğunu ve romanın başarısının da bu mesafenin ustaca işlenmesine bağlı olduğunu dile getirmektedir (Lukács, 2002: 16). Yu Hua romanda okuyucunun hikâyeyi canlandırmasına fırsat verirken, aynı zamanda bilinçaltındakileri dile getirmek için çabalamakta ve romanda bunu en iyi şekilde işlemektedir. Yu Hua'nın bilinçaltından kaleme dökülenler Kültür Devrimi'nin izlerini taşımaktadır. Yazarın rasyonel bilinç benliği ile sezgisel bilinçaltı arasındaki mücadele bölünmüş anlatımlarda tezahür etmekte ve bu sayede hikâyede gerilim sürekli hissedilmektedir. Hikâye anlatıcısı, kırsalda yaşayan başkarakter Fugui'nin acıklı hikayesi ve

[3] "1966-1967 yılları arasında, Çin Kültür Devrimi'nin ilk aşamasında Mao tarafından seferber edilen ve yönlendirilen kitlesel öğrenci liderliğindeki paramiliter gruplar olan Kızıl Muhafızlar (红卫兵) ön plana çıkmaktadır (Gazi, Çakı, Gülada, Çakı, 2020: 409)."

yaşanmışlıklarını şehir şivesiyle aktarmaktadır. "Kitabın Çince versiyonunun ön yüzünde, Yu Hua tüm hikâyenin dünyaya karşı hayatta kalmanın ve acı çekmenin dayanıklılığına vurgu yaparak, insanların ne için yaşadıklarına, kendisi ötesinde hiçbir şey için olmadığına inandığından bahsetmektedir (Jia, 2021: 413)." Hikâye sıradan bir köy hayatı üzerinden, Çinlilerin o yıllarda hayatta kalma mücadelesini anlatmaktadır. Hikâyede ikili anlatım tarzına yer verilmiştir. İlk anlatıcı kırsalda köy köy dolaşan, halk şarkıları toplayan, Mao dönemi Kültür Devrimi hikâyeleri ve insanların yaşamlarına olan etkilerini köylülerden dinleyen bir öğrenci iken, ikinci anlatıcı birinci anlatıcıya kendi yaşam hikâyelerini anlatan romanın baş karakteri Fugui'dir.

Bu çalışma, yazarın çocukluk yıllarını geçirdiği Çin'in Kültür Devrimi'nin yaşandığı döneme ışık tutan bir roman olan "Yaşamak" adlı eseri inceleyerek, 20.yy'daki Çin'in kırsal bölgelerindeki yaşamı, çeşitli siyasi hareketlerin topluma yansımasını, sonuçlarını romanda geçen karakterler ve tasvirler üzerinden analiz etmektedir. Çalışmada, Yaşamak romanının Zuojia Basımevinin 2012 yılı Çince basımı[4] ve Jaguar Yayınevi 2022 yılı Bahar Kılıç'ın çevirdiği Türkçe basımı[5] temel alınmıştır.

Çok zincirli yaşam öyküsü: Yaşamak ve analizi

Yu Hua'nın "Yaşamak" adlı romanı daha önce bahsettiğimiz gibi 20. yüzyılda yaşanan siyasi hareket Kültür Devrimi döneminde Çin'in kırsal kesiminde yaşayan insanlar üzerinden anlatılmaktadır. Yazarın, Çincesi "Huozhe, 活着" olan ve "Yaşamak" anlamına gelen eser başlığı hem bir anlatı hem de bir tavsiye niteliğindedir. Kitabın 1996 Korece baskısının önsözünde Yu Hua, kitabın adını "yaşamak" olarak seçmesinin birçok nedeni olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenler arasında, Yaşamak romanının Çin halkının geçen on yılda yaşadığı kolektif direncin iması olduğunu vurgulamakta ve böyle bir edebiyat türünde okuyucunun bir adım öne çıkarak konuştuğunu dile getirmektedir (Yu Hua 1998: 4). Romanda Xu ailesinin hikâyesi ve yaşanmışlıkları, roman başkarakteri Xu Fugui'nin gözünden anlatılmaktadır. Yazar, hikâyeye Fugui'nin bizzat anlatımı ile derin duygular yükleyerek okuyucunun olayları gözünde canlandırmasına fırsat sunmaktadır.

Hikâye ilk anlatıcının cümleleri ile başlar: "Bundan on yaş daha gençken, dertsiz tasasız bir işim olmuştu; köy köy dolaşıp halk şarkıları derliyordum (Yu, 2016: 7)." İlk anlatıcı olarak Çin'in köylerini dolaşıp halk şarkıları derleyen ve köylülerin hikâyelerini dinleyen bir genç, tarlada halk şarkısı söyleyen ve bir yandan da yaşlı öküzü ile konuşan bir ihtiyara denk gelir. İhtiyar tarla süren öküzün yavaşladığını görünce şöyle der: "Erxi, Youqing, hadi bakalım kaytarmak yok. Jiazhen ve Fengxia ne güzel işliyor toprağı, Kugen bile beceriyor bu işi (Yu, 2016: 11)." Bunu duyan genç, ihtiyarın öküzüne birden çok isim takmasına şaşırır ve sorduğunda ihtiyar adam bu öküzün adı Fugui der. Romanın başkarakteri olan Fugui'nin yaşlı öküze kendi adını vermesi ve aralarında geçen diyalog, yazarın insan ve hayvan arasındaki diyaloglara yaptığı bir göndermedir.

Hikâye, ikinci anlatıcı olan başkarakter Fugui'nin anlatımı ile devam eder. Fugui, savurgan hayırsız bir oğul, sağı solu belli olmayan değişken bir koca, çocuklarına karşı sert ama sevgi dolu bir baba ve ailesinin tüm üyelerinin ölümünü gören ve hayatta sadece kendisi kalan bir kahramandır. Romandaki karakterlerin bazıları doğal nedenlerden dolayı bazıları ise olağanüstü beklenmedik olaylar karşısında Fugui'nin hayatından ayrılırlar. Fugui toprak sahibi olan Xu ailesinde dünyaya gelir. Ailenin servetini kumarda ve genelevinde harcadıktan sonra, sıradan bir köylü hayatı yaşamak zorunda kalır ve işte asıl o zaman yaşamaya çalışmaya başlamıştır. Kitapta: "Ben Xu ailesinin mirasyedisiyim. Babamın

4 Yu Hua (2012). Huozhe. Qian Ying (Ed.). Beijing: Zuojia Chubanshe.
5 Yu Hua (2016). Yaşamak. Bahar Kılıç (Çev.). İstanbul: Jaguar Kitap.

deyimiyle, onun günahıyım." şeklinde bahseder (Yu, 2016: 13)." Fugui'nin eşi Jiazhen, pirinç deposu sahibi ve aynı zamanda şehrin ticaret odası başkanı Chen Ji'nin kızıdır ve varlıklı bir aileden gelir. O zamanlar servetini kumarda ve genelevinde yiyen Fugui eşine karşı da sorumsuz bir kocadır. Fugui'nin babası, Fugui'nin ailenin tüm servetini kumarda kaybetmesinden sonra bu duruma dayanamaz ve kısa süre sonra ölür. Babası oğlunun kendisine benzediğini ve ikisinin de Xu ailesinin iki mirasyedisi olduğunu söyler. Fugui, ailesinin tüm servetini kaybettikten ve babasının ölümünden sonra ailenin ve eşinin kıymetini anlamaya başlar, ancak o zaman da ardı ardına olaylar gelişir.

Hikâyenin bir diğer kahramanı Fugui ve Jiazhen'ın kızı Fengxia'dır. Fengxia sakin ve sevimli bir çocuktur. Fugui'nin aile servetini kaybetmesinden sonra zor günler geçiren ailede, Fengxia evin neşesidir ve o kadar yokluğa rağmen hep mutludur. Fugui, romanda Fengxia'dan şöyle bahseder: "Tuğla evden çıkıp bu sazdan örülmüş kulübeye taşındığımızda bile her zamanki neşesini asla kaybetmedi. Yokluktan sadece buğday yediğimiz günlerde, bir kere bile dışarı çıkıp ağzındaki lokmayı tükürmedi (Yu, 2016: 52)."

Fengxia çocuklukta geçirdiği hastalıktan dolayı sağır ve dilsiz olur. Artık ne duyabiliyor ne de konuşabiliyordur. Bir taraftan yokluk, diğer taraftan iç savaş derken Fengxia'nın bu durumu aileyi derinden üzer. Fengxia bu durumda iken, babası Fugui ise askerdedir. Çünkü Fugui iç savaş sırasında askere alınır. Ailesinin nerede olduğundan haberi olmayan Fugui, bir yandan askerde savaşın içinde hayatta kalma mücadelesi verirken, diğer yandan aklı ailesindedir. Romanda Fugui'nin askerde olduğu dönem ise şu şekilde aktarılır:

> "Çok geçmeden, Ulusal Birlikler siperlerden evlere ve kel almış ağaçlara doğru hücum etmeye başladı. Adamlar etraftaki sazdan örülmüş evlere tırmanıyor, kulübeleri yıkıyor ve ağaçları kesiyordu. Bir kaç saat içinde bütün evler yıkılmış, tüm ağaçlar kesilmişti (Yu, 2016: 61)."

Fugui askerde iken hayatta kalabilen nadir kişilerdendir. Çoğu kişi savaşta hayatını kaybeder. Kurtuluş Ordusu Fugui'nin eve dönmesine izin verir. Fugui iki yıl ayrı kaldığı ailesini tekrar ne şekilde bulacağını merak eder. Fugui ailesinin yaşadığı köyün girişine geldiğinde yedi-sekiz yaşlarında bir kız çocuğu ve üç yaşlarında bir oğlan çocuğu görür. Kız çocuğu Fengxia'dır ve ne yazık ki babasının seslenmesini duyamaz. Fugui'nin ailesinden uzakta kaldığı bu süre zarfında Fengxia'nın sağır ve dilsiz olabileceği aklına bile gelmez. Romanın diğer kahramanı Fugui ve Jiazhen'ın oğlu Youqing ise babası askerden döndüğünde üç yaşlarındadır. Ablası konuşamadığı için Youqing ona göz kulak olur. Youqing babasından çok uzun süre ayrı kaldığı için babası ile arası hep mesafelidir.

Fugui hasta olan annesine doktor bulmak için gittiği kasabada kendi isteği dışında askere alınır. Askerde olduğu süre zarfında, annesinin hastalığı iyice ilerler. Döndüğünde ise annesinin hayatta olmadığını öğrenir. Fugui, zavallı annesinin ölürken bile nerede olduğunu bilmediğini düşünür. Ancak, babasının ardından annesini de kaybeden Fugui, yaşamaya devam etmek zorundadır. Yaşam şartları bu kadar zorluyken bir de siyasi hareketin dolaylı yönden etkilerini hayatlarının her zerresinde hissederler. Çocuklarından Youqing'i okula göndermek isteyen Fugui, Fengxia'yı başka bir aileye evlatlık verir. Daha sonra Fengxia kaçıp yeniden gelse de, aile için tek bir çocuğunu kurtarmak adına diğerini feda etmek ölüm kadar zor bir karardır. Öte yandan, Fengxia'nın iyi bir aileye denk gelirse, şimdikinden daha iyi bir hayatı olacağını ve aynı zamanda oradan gelen parayla da Youqing'i okula gönderebileceklerini düşünürler. Aile o kadar yokluk içerisindedir ki zavallı Youqing babasının ayakkabılarını çok çabuk eskittiğinden şikâyet etmesinden dolayı, okula yalınayak koşarak gider. Aile çok zor şartlar altında ellerinde var olanla geçinmeye çalışırken öte yandan Büyük İleri Atılım hayatlarını olumsuz yönde etkilemeye devam eder. İnsanların hayatlarını etkileyen bu durum romanda şu şekilde aktarılmıştır:

> "1958 yılında, halk komünleri kuruldu. Üç dönümlük tarlamız da komüne gitmiş, bize sadece kulübenin önündeki küçücük bir toprak parçası kalmıştı. Muhtara artık muhtar diye hitap edilmiyordu, Yoldaş Başkan diye hitap edilmesi gerekiyordu (Yu, 2016: 91)."

Daha sonra aile sahip oldukları yemek pişirdikleri tencere, tavayı demir eritmek için komüne verir.[6] Youqing'in özenle yetiştirdiği kuzular bile komüne verilir. Ailenin elinde hiçbir şey kalmaz. Jiazhen hastadır ve durumu gittikçe kötüleşir. Yeterince beslenemeyen ve tek amacı çocuklarını doyurmak olan Jiazhen, yine de hastalığını hiç umursamaz, var gücüyle aileye nasıl katkı sağlayacağını düşünür. Burada, ailesinin özellikle çocuklarının hayatta kalabilmesi için kendini feda eden bir annenin çaresizliği anlatılmaktadır. Ailenin tencere-tava gibi en ufak sahip oldukları her şeyi halkın ortak kullanımına vermesi, siyasi hareketin ailenin yaşamını ne denli etkilediğinin bir göstergesidir. Büyük İleri Atılım hareketi ile halkın kendi gücüne dayanarak bir kalkınma ve sanayileşme modeli benimsenmiştir. Bu sebeple, devlet bu siyasi hareketin başarılı olması için, halkın desteğine başvurma yoluna gitmiş ve bunun sonucunda halkın elinde var olan her şey ortak kullanıma sunularak ortak üretme ve tüketme yani komün sistemi kurulmuştur. Zaten zor geçinen köylünün sahip olduğu şeylerin alınması ve komüne verilmesi hayatlarını daha da zorlaştırmıştır.

Oksenberg, Kültür Devrimi döneminde toplumda bulunan farklı kesimleri ve siyasi hareketin farklı kesimlere olan etkilerini ele almaktadır. Oksenberg'in ele aldığı kesimler; köylüler, sanayi işçileri, sanayi yöneticileri, aydınlar, öğrenciler, parti ve hükümet bürokratları, askeri personel olmak üzere yedi farklı meslek grubudur. Oksenberg, Kültür Devrimi'nin bu yedi gruba olan etkisinde grup üyelerinin bu süreç boyunca faaliyetlerini ve 1962'den 1966 yılına kadar duvar posterleri ve Kızıl Muhafız dergilerinde yer alan ifşaatları ve davranışlarını baz almaktadır (Oksenberg, 1968: 1). Buradan da anlaşılacağı üzere Kültür Devrimi döneminde, köylüden aydına, bürokrattan öğrencilere kadar toplumun her kesimindeki insanlar etkilenmiştir. Oksenberg çalışmasının en başında bu gruplardan köylülerin Kültür Devrimi'nden etkilenmelerini inceleyerek, köylülerin taleplerini dile getirecekleri ve seslerini duyuracakları herhangi bir dernekleri olmadığını vurgulamakta, bununla beraber Kültür Devrimi'nin köylülerin onları toplayan ve haklarını savunan simsarları olduğu hakkında yeterli bilgi sunduğunu dile getirmektedir. Kültür Devrimi'nden önce Büyük İleri Atılım felaketini hatırlatarak, çok sayıda köylünün arzularının göz ardı edildiğinin de altını çizmektedir (Oksenberg, 1). Kırsalda yaşayan köylü için ekip biçmek, elde ettiği mahsulden kazanç sağlamak ve ailesini geçindirmek yeterince zor iken, öte yandan Kültür Devrimi köylülerin geçinmelerini ve hayatta kalmalarını daha da zor hale getirmiştir. Bir nevi siyasi hareketlerden dolaylı yönden etkilenen kesim köylülerdir. Dolayısıyla, romanda anlatılan kırsalda yaşayan Xu ailesinin hikâyesi o dönemdeki Çin kırsalındaki köylünün gerçek yaşamını yansıtan bir hikâyedir.

Yemek pişirecek tencere-tavası olmayan köylü, kurulan ortak halk yemekhanesinde yemek yemeye başlar. Köyde ortak kullanılan yemekhane kapatıldıktan sonra, köyde ciddi bir gıda sıkıntısı başlar. Neredeyse yiyecek hiçbir şey kalmaz. Bir yandan da yağan sağanak yağmurlar, pirinç tarlalarını vurur.

---

[6] Çin'de 1958-1962 yılları arasında Çin Komünist Partisi tarafından "Büyük İleri Atılım (大跃进)" kampanyası başlatılmıştır. Büyük İleri Atılım Çin'in İkinci Kalkınma Planı olarak bir kolektifleştirme hareketidir. Büyük İleri Atılım'ın izlediği sanayileşme politikası nedeniyle, çiftçilerin tarım aletlerinden halkın evindeki tencere tavaya kadar herşey toplanılarak demir eritilmiştir. Bu dönemde demir çelik sanayisi üretimi istenilen sonucu vermiştir. "Büyük İleri Atılım, belirli yönlerden gerçekten de bir atılımı simgeliyordu. Tarımsal üretim Halk Komünleri'nin kurulması ve bu komünlerde devlet eliyle makinalaşmanın sağlanmasıyla önemli artışlar sağlandı. Ülkenin kendi kendine yeterliliği açısından çok önemli olan teknolojik donanımın %83'ü ülke içinde üretilmeye başlandı (Dölek, 2007: 80)." "Sanayideki büyüme tarım pahasına gerçekleştiği için tahıl üretimindeki düşüş ile plan başarısızlıkla son bulmuştur. Çünkü bir yandan nüfus hızla artarken diğer yandan gelir kaynağı tarım olan yoksul kesim ayakta durmakta zorlanmaktadır. Bütün bunların sonucunda kentli ve kırsal kesim arasındaki var olan gelir farklılıkları daha da artmakta ve ağır sanayiye dayalı Birinci Kalkınma Planı başarısızlık ile sonuçlanmaktadır. Bir başka ifade ile kâğıt üzerinde yakalanan başarı toplumun tüm kesimine yansıtılamamıştır (Yalın, Çetinbakış, 2019: 130)."

Kısacası köylüler açlıkla mücadele eder. Burada, kötü hava şartlarının köylünün pirinç tarlalarını etkilemesinden bahsedilse de, aslında köydeki gıda sıkıntısının temelinde siyasi hareketin dayattığı yerine getirilmesi gereken kurallar yatmaktadır. Köylünün durumu romanda şu cümlelerle aktarılır:

> "Pirinç hasat edilemeyince saplar da çürümüştü. Hiçbir şeyimiz kalmamıştı. Başkan, valinin bize tahıl göndereceğini söyledi, fakat hiç kimse bir şey göndermedi. Aslında hiç kimse başkanın söylediğine inanmıyordu ama inanmamaya da cesaret edemiyorlardı. Umudumuzu yitirirsek nasıl yaşardık (Yu, 2016: 118)."

Fugui büyük zorluklarla aldığı ve Youqing'in yetiştirdiği kuzuları satmaya karar verir. Açlıkla mücadele eden tüm köylü oldukça zor durumdadır. Pirinçleri ve tahılları biten köylüler, dağlardan topladıkları yabani otları yemeye başlarlar. "Bazı aileler ağaç köklerini kazıyıp yemeye başladılar (Yu, 2016: 122)." Bu ifade köylülerin ne kadar zor durumda olduğunun özetidir. Köylüler kasabadakilerden bir şeyler almak için dilenmeye çıkar ancak kasabanın da köyden bir farkı kalmaz. Büyük İleri Atılım uğruna köylüler varını yoğunu komüne verir, ama açlıktan ölen köylülere hiçbir destek gelmez ve insanlar resmen çaresizlikleri ile baş başa bırakılır. Bir gün tarlada yaşanan bir olay insanların açlıkla olan mücadelelerini ve hayatlarının, ilişkilerinin bu durumdan nasıl etkilendiklerini adeta gözler önüne serer:

> "Fengxia, bizim köyden Wangsi adında bir adamla aynı toprağı kazıyordu. Aslında Wangsi kötü bir adam değildi. Ama açlık insanı her türlü fenalığa ve ahlaksızlığa itebiliyor. Aslında toprağı kazıp tatlı patatesi bulan Fengxia idi, fakat Wangsi onun konuşamamasından yararlanmak istemişti. Fengxia gömleğinin kenarıyla patatesi temizlerken, Wangsi patatesi elinden kapıvermişti. Fengxia çok terbiyeli ve uslu bir kızdı, ama bu koşullar altında o da farklı davranmıştı. Wangsi'nın üstüne atlayıp patatesini geri almak için güreşmiş ve sonunda da almıştı (Yu,2016: 123)."

Sadece bir patates için yaşanan bu arbede, insanların açlıktan ve geçim sıkıntısından ne hale geldiklerini apaçık göstermektedir. Olaya müdahale eden Başkan Yoldaş patatesi önce iki parçaya, eşit olmayınca kendisine de bir parça bölüp eşitleyerek üç kişi arasında paylaştırır. Romanda, Fengxia'nın bulduğu tatlı patatesi kendi bulmuş gibi yapan ve Fengxia'yı hırsızlıkla suçlayan Wangsi'nın geldiği durum, insanların hayatta kalabilmek uğruna verdikleri mücadeleye iyi bir örnektir. Olaya müdahale etmek için gelen Başkan Yoldaş'ın sadece tek bir patatesi üç eşit parçaya bölerek paylaştırması ve kendisine de bir pay alması insanların ne kadar zor durumda olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu durum, siyasi hareketin yiyecek yemek bulamayan insanların hayatlarına olan en basit etkisini göstermektedir.

Yine romanda yaşanan başka bir hadise, siyasi hareketlerden etkilenen ve kıtlıkla mücadele eden insanların zorlu şartlar altında hayata tutunmalarının bir başka yansımasıdır. Jiazhen'ın babası kızına bir torba pirinç verir. Xu ailesi, diğer evlerde hiç bir yiyeceğin olmadığını bildiğinden, kapıyı kilitleyip gizli bir şekilde pirinci pişirir. Temel gıdaları pirinç olan köylünün uzun zamandır pirinç yemediği düşünüldüğünde, bacadan dumanın çıktığını gören köylü eve gelir ve başlarında da Başkan Yoldaş vardır. Diğerlerini gönderen Başkan Yoldaş bir avuç pirinç için: "Fugui, Jiazhen; eğer yiyecek bir şeyiniz var ise bana da bir lokma verin (Yu, 2016: 129)." şeklinde yalvarır. Bu durum Başkan Yoldaşın bile geldiği durumu gözler önüne sermektedir.

Xu ailesinin yaşam mücadelesi zorlu şartlar altında devam eder. Hayat şartları bir yandan zorlarken, aile oğulları Youqing'in ölümü ile sarsılır. Youqing, okul müdürü aynı zamanda da valinin karısının doğum sırasında çok kan kaybetmesinden ötürü, kan bağışı yaparken hayatını kaybeder. Romanda Fugui olayı şu şekilde anlatır:

> "Youqing'e kan grubu testi yaptıklarında aranan kan olduğu anlaşılmış. Oğlumun yüzü kızarmış, adeta mest olmuş. Kan alınacaksa biraz alınmalı. Fakat hastanedekiler valinin karısını kurtarmak için

> hiç durmadan kanını almışlar oğlumun. Sonunda yüzü sapsarı olmuş, ama o yine de ses çıkarmamış. Ancak dudakları da sararmaya başlayınca, "Başım Dönüyor" diyebilmiş (Yu, 2016: 133)."

Yaşanan bu olay bir yandan o dönemdeki ciddi sınıf farkını ve eşitsizliği, öte yandan kırsaldaki statüsü düşük olan insanlarla statüsü yüksek olan insanların canlarının aynı ölçüde değerli görülmediğini ortaya koymaktadır. Nitekim söz konusu valinin karısı olunca onu hayatta tutmak ve ölümüne engel olmak için, Youqing'in kanını adeta son damlasına kadar almışlar ve hastane çalışanları yaşanan olayı sıradanlaştırmışlardır. Yazar burada, o dönemde kırsalda yaşayan köylünün hiçbir değeri olmadığını, asıl önemli olan şeyin rütbe ve statü olduğunu vurucu bir örnekle kaleme almıştır.

Fugui ve ailesi, Çin'de yaşanan iç savaş, Büyük İleri Atılım gibi siyasi hareketlerin yaşandığı dönemdeki kaos ve kargaşanın izlerini taşırken, daha sonra 1966 yılında Kültür Devrimi'nin başlamasıyla dalga dalga etkilenmeye devam ederler. Babasını, annesini ve oğlunu kaybeden Fugui bir yandan verdiği kayıplara üzülürken, öte yandan kıtlık ve açlıkla mücadele edip geçim sıkıntısı ile boğuşarak yaşamaya devam etmeye çalışır. Romanda Kültür Devrimi yıllarından şu şekilde bahsedilir:

> "Kültür Devrimi başladıktan sonra ortalık karıştı. İnsanlar her gün şehrin caddelerine doluşuyor ve kavga ediyordu. Kimi zaman ölenler oluyordu. Köyler şehirlere göre daha sakin ve huzurluydu. Geceleri güven içinde uyuyamamız dışında, her şey eskiden olduğu gibiydi. Çünkü Başkan Mao'nun emirleri hep gecenin bir yarısında gelirdi. Yoldaş Başkan, toprak alana gider ve var gücüyle düdüğünü çalardı. Düdük sesini duyunca yataklarımızdan fırlar, duyuruları dinlemek için toprak alana koşardık. Yoldaş Başkan bağırırdı: Herkes toprak alana! Saygıdeğer Başkan Mao'nun size talimatları var (Yu, 2016: 150)."

Fugui'nin Youqing'in ölümünden sonra hayatta kalan tek çocuğu Fengxia'dır. Fugui ve Jiazhen anne ve babaları olarak Fengxia'yı kendine uygun biriyle evlendirirlerse, onlar ölse bile gözlerinin arkada kalmayacağını düşünürler. Bu sebeple sağır ve dilsiz olan kızları Fengxia'yı bedensel engele sahip olan Erxi adında biri ile evlendirirler. Fengxia ve Erxi'nin mutlu bir evlilikleri vardır. En azından bu konuda yüzlerinin güldüğünü düşünen Fugui ve Jiazhen, kısa süre sonra kızları Fengxia'yı doğum yaparken kan kaybından kaybeder. Youqing'in ardından Fengxia da ölür. Fugui hikâyeyi anlatırken şöyle der: "İki çocuğum da doğumdan dolayı öldü. Youqing başka birinin çocuğu doğarken, Fengxia kendi çocuğunu doğurduktan sonra (Yu, 2016: 181)." Fugui aile bireylerini teker teker kaybeder. Geride sadece karısı Jiazhen, damadı Erxi ve bir de torunu Kugen kalmıştır. Ardı ardına derin acılar yaşayan Fugui hala yaşamaya çalışır. Fengxia'nın ardından çok geçmeden, Jiazhen da ölür. Zaten hasta olan Jiazhen, evlat acısına daha fazla dayanamaz. Geride sadece üç kuşak, üç erkek kalır. Bundan sonraki yaşamını torunu Kugen'a adayan Fugui var gücüyle çalışır ve onu hayata bağlayan torunu için yaşamaya devam eder. Öte yandan, karısını kaybeden Erxi için de hayat artık pek kolay değildir. Hamal olan Erxi bir yandan oğlu Kugen'ın bakımıyla ilgilenir bir yandan da gece gündüz çalışmaya devam eder. Çok geçmeden Erxi bir iş kazasında elim şekilde ölür. Gözleri açık giden Erxi'nin oğlu Kugen hem yetim hemde öksüz kalır. Xu ailesinde ardı ardına yaşanan ölümlere şahit olan başkarakter Fugui bu durumu: "Görünen o ki, Xu ailesindeki herkesin kötü bir yazgısı vardı (Yu, 2016: 191)." ifadeleriyle anlatır. Ardı ardına ailesinden kayıp veren Fugui tüm bunları kadere bağlamış olsa da, yaşamak zaten zor iken bir de o dönemdeki Çin'in çalkantılı durumu yaşamayı daha da zor hale getirmiştir.

Geride sadece kendisi ve torunu kalan Fugui için hayat artık hiç de kolay değildir. Fugui yaşlanır ve artık tarlada eskisi gibi çalışamaz. Ancak tüm hayatı boyunca ailesinin ve kendisinin yaşadığı zorlukları ve hayatta kalma mücadelesini düşününce, torunu Kugen'a ilerde rahat etmesi için güzel bir gelecek bırakmak ister. Bu sebeple yaşadığı tüm acılara rağmen pes etmeden hayatta kalan tek tutunacak dalı için çabalar. Fugui yaşamla bu kadar mücadele ederken, bir yandan da hükümetin dayattığı zorluklara karşı hayatta kalmaya çalışır. Yazar o zorlu dönemleri Fugui'nin ağzından şöyle anlatır:

> "Kugenla beraber altı ay geçirdikten sonra, köyde vergilendirme sistemi başlatıldı. Geçim daha da zorlaşmıştı. Bizim sadece bir dönüm toprağımız vardı. Artık çalışırken diğer çiftçilerin arkasına saklanamıyor, ya da yorulduğumda işi ağırdan alamıyordum. Tarlalar durmadan beni çağırıyordu. Eğer çalışmazsam, işi benim için yapacak kimsem yoktu (Yu, 2016: 195)."

Romanda anlatılan bu durum, Kültür Devrimi sonrası sosyal hayatta uygulanan uygulamalardan biridir. O dönemde bin bir zorlukla kıt kanaat geçinen ve köyde yaşamaya çalışan bir köylü için vergilendirme sistemi geçim sıkıntısını daha da arttırmıştır. İnsanların hayattan zevk almalarını bırakın, sıradan bir yaşam sürmek bile lüks olmuştur. Kültür Devrimi ve diğer siyasi hareketlerin gölgesinde yaşamaya çalışan insanları düşündükçe, yazarın eserini "Yaşamak" olarak adlandırması, insanların yaşam mücadelesi ve hayatta kalma çabalarına yaptığı bir gönderme olarak düşünülmektedir.

Fugui tüm aile bireylerini kaybedene ve tek başına yapayalnız kalana kadar yaşam mücadelesine devam eder. İçinde ufacık da olsa yaşama umudu vardır ta ki torununu kaybedene kadar. Ailesinden ona kalan tek torunu Kugen, Fugui'nin tarlada olduğu bir gün ölür. Kugen boğazına kaçan fasulyeden dolayı boğularak hayatını kaybeder. Fugui Kugen'ın ölümünü şu şekilde anlatır:

> "Kugen boğazına fasulye kaçmış, boğularak ölmüştü. Açgözlü ya da pisboğaz bir çocuk değildi. Sadece çok fakirdik. Köydeki bütün çocuklar Kugen'dan daha iyi bir hayat sürüyordu. Durumumuz öyle kötüydü ki, Kugen her zaman fasulye yiyemezdi. Hep olduğu gibi ahmaklık etmiştim. Neler olabileceğini düşünmeden, Kugen'e bir seferde çok fazla fasulye vermiştim. Benim aptallığım ve ahmaklığım, sonunda onun ölümüne sebep olmuştu (Yu, 2016: 200)."

Fugui Kugen'ın ölümünden kendini sorumlu tutarken, aslında bir yandan da o dönemdeki yiyecek yetersizliğine vurgu yapmaktadır. Kugen'ın fasulye yerken boğulması, o dönemdeki insanların hayatta kalmaları için pirinç lapası dışında farklı bir yemek yiyebilmenin ne kadar lüks olduğuna bir göndermedir. Romanın başkarakteri Fugui için ailenin tüm üyelerini sırasıyla kaybetmesi derin acılar yaşamasına sebep olduğu gibi tüm bu acılar ile yaşamaya devam etmesi de oldukça zordur. Fugui romanda belirttiği gibi sadece sıradan bir hayat ve sadece yaşamak istiyordur: "Sıradan hayat en iyisi. Onunla savaş, bununla mücadele et derken, sonunda hayatından oluyorsun (Yu, 2016: 201)." O dönemdeki hayat ve şartlar sıradan bir köylü olan Fugui gibi insanlar için oldukça zor iken, bir yandan da Çin'de yaşanan iç savaş, Büyük İleri Atılım ve Kültür Devrimi gibi siyasi hareketler de insanlar için zaten zor olan hayatı daha da zorlaştırıyor ve onları çaresizliğe sürüklüyordur. O dönemde köylerden şehirlere kadar toplumun her kesimindeki insanların hayatlarında siyasi hareketlerin derin izleri ve yaralarını görmek mümkündür. Yu Hua'nın kaleme aldığı ve can verdiği Fugui'nin hikâyesi ise bunlardan sadece biridir.

Hikâyenin kapanışında Fugui kasabın bıçağından kurtardığı öküz ile arkadaş olur ve ona isimler takar. Tüm aile üyelerini kaybeden Fugui için yaşlı öküz artık ailenin bir üyesi olur. Fugui her gün onunla sohbet eder, dertleşir. Romanda öküz, hikâyeyi başlatan ve bitiren bir araç olarak ele alınmıştır.

Değerlendirme ve sonuç

Toplum ve edebiyat arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Edebiyat toplumu etkilerken, aynı zamanda toplumdan da etkilenir. Edebiyatta toplumun yansımasını görürken, toplumda da edebiyatın izlerini görmek mümkündür. Farklı dönemlerdeki yazarların kaleme aldığı eserler, o dönem hayatı ve sosyolojisi hakkında bilgi veren önemli kaynaklardır. Özellikle de edebi bir eser türü olarak roman, içerisinde bir bütün ile oluşturulan kurgu sayesinde karakter ve figürler üzerinden olayları canlandırır ve okuyucunun karakterler üzerinden o dönem hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Romanda, olayın akışına göre hikâye genelde başkarakterin gözünden anlatılır. Yu Hua, Çin'in Mao dönemi sonrası

yaşayan önemli yazarlarından biridir. Yazarın çocukluğu Kültür Dönemi yıllarında geçtiğinden, kaleme aldığı eserlerde bu dönemin izlerini görmek mümkündür. Yu Hua eserlerinde siyasi eleştirilerde bulunmadan, Çin'in Mao dönemi Büyük İleri Atılım, Kültür Devrimi gibi siyasi hareketlerin insanların yaşamlarına olan etkilerine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, Çin'in modern dönem seçkin yazarlarından Yu Hua'nın kaleme aldığı Yaşamak adlı eser, Kültür Devrimi'nin yaşandığı dönemdeki Çin'in toplum yapısı ve sosyoloji hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Yu Hua'nın "Yaşamak" adlı romanı edebiyat dünyasında ilgi ile karşılanmış ve yirmiden fazla dile çevrilerek dünya çapında çok sayıda okuyucuyla buluşmuştur. Çok sayıda prestijli ödüle layık görülen "Yaşamak" eseri sıradan bir ailenin hikâyesinin otokurmacasıdır.

Romanda, başkarakter Fugui'nin gözünden anlatılan bu hikâye, tarafsız bir seyirci tarafından anlatılır. Roman, sıradan bir köy hayatı üzerinden, Çinlilerin o yıllardaki yaşam mücadelesini, karşılaştıkları zorlukları ve hayatta kalma çabalarını romanda kurgulanan aile üyelerinin yaşadığı olaylar üzerinden anlatmaktadır. Hikâyede geçen olaylarda o dönemde baş gösteren siyasi hareketlerin Çin halkının özellikle kırsal kesimde yaşayan köylü insanların hayatlarındaki etkilerini görmek mümkündür. Roman, Çin'deki iç savaş, Büyük İleri Atılım ve Kültür Devrimi gibi siyasi hareketlerin, sıradan insanların hayatlarına olan etkilerini yaşanan olaylar üzerinden okuyucuya göstermektedir. Hikâyede, hasta annesine doktor bulmak için şehre giden Fugui'nin iç savaş sırasında isteği dışında askere alınması ve iki yıl gibi bir süre ailesinden uzakta olması, döndüğünde ise kızı Fengxia'yı sağır ve dilsiz olarak bulması, Fugui'nin eşi Jiazhen'ın çocuklarının karnını doyurabilmek için mücadele ettiği ve zaman zaman dilencilik yaptığı, köylülerin dağdan topladıkları yabani otları hatta bazılarının ağaç kabuklarını bile yemesi, köylülerin sahip olduğu her şeye el konulması ve sahip oldukları hiç bir şeylerinin kalmaması o dönemde Çin'deki siyasi hareketin ailelerin yaşantısına olan olumsuz etkilerini gösteren örneklerdir. Öte yandan, bir kolektifleştirme hareketi olan Büyük İleri Atılım'ın halkın kendi gücüne dayanarak bir kalkınma ve sanayileşme modeli benimsediğinden, bu süreçte komün sistemi kurulması, köylülerin sahip oldukları tencere ve tavayı bile komün sistemine vermesi hayatlarının siyasi hareketlerden ne denli etkilendiğinin bir göstergesidir.

Romanda ele alınan hikâye örgüsü, Çin'in o dönem toplum ve sosyal yapısı hakkında bilgi vermektedir. Kültür Devrimi'nin yaşandığı o dönemde geçen hikâye, bu siyasi hareketin kırsalda yaşayan köylülerin hayatlarını nasıl etkilediklerini yansıtmaktadır. Romanda, hikâyenin başkarakteri Fugui'nin tüm aile bireylerini ardı ardına kaybetmesi ve bir yandan da siyasi hareketlerin etkileri gölgesinde yaşamaya çalışması Kültür Devrimi'nin insanların hayatlarına olan etkilerinin göstergesidir. Romanda kurgulanan hikâyede köylüler açlıkla mücadele etmektedirler. Fengxia ve Wangsi arasında bir adet patates için yaşanan arbede köylünün hayatta kalmak için verdiği mücadeleye bir örnektir. Yine evlerinde yiyecek birşeyleri kalmayan köylünün, bir avuç pirinç için birbirlerine yalvarması köylünün açlıkla mücadelesine bir diğer örnektir. Fugui'nin oğlu Youqing'in valinin karısına kan bağışında bulunurken ölmesi ve bu durumun hastanedeki yetkililer tarafından sıradanlaştırılarak anlatılması o dönemde kırsalda yaşayan insanların statüsü yüksek olan ile bir tutulmadığının bir göstergesi olup dönemin sosyal yapısı hakkında bilgi vermektedir. Romanda, anlatılan hikâye iç savaş, Büyük İleri Atılım ve Kültür Devrimi ile Çin'in o dönemindeki toplumu ve sosyal yapısı hakkında bilgi vermekte ve bu siyasi hareketlerin insanların hayatlarına olan etkilerini yaşanan örneklerle okuyucuya sunmaktadır.

Kaynakça

Alver, K. (2012). Edebiyatın Sosyolojik İmkanı. *Edebiyat Sosyolojisi* içinde (11-19). Ankara: Hece Yayınları.

Aytaç, G. (2005). *Edebiyat ve Kültür*. Ankara: Hece Yayınları.

Braester, Y. (2003). *Witness Against History: Literature, Film and Public Discourse in Twentieth - Century China*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Chen, Y. S. (2020). "The Causes and Enlightenment of Chinese Cultural Revolution". *Journal of Social Science Studies*. 7 (1): 1-7.

Dölek, L. (2007). *Tarihsel Gelişimi İçerisinde Çin'in Sosyo-Ekonomik Yapısının İncelenmes*i (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gazi, M. A., Çakı, C., Gülada, M. O. & Çakı, G. (2020). "Çin Halk Cumhuriyeti Kültür Devrimi Sürecinde Okuma Alışkanlığının Propaganda Posterlerinde Sunumu." *Türk Kütüphaneciliği*. 34 (3): 406-431.

Hegtvedt, K. A. (1991). "Teaching Sociology of Literature through Literature". *American Sociological Association*. 19 (1). 1-12.

Jia, G. (2021). "Dialogues Between Media. Adaptation as Creation: From Yu Hua's to Zhang Yimou's To Live." 411-422.

Karpat, K. H. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Edebiyat ve Toplum*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kösemihal, N. Ş. (1964). "Edebiyat Sosyolojisine Giriş." *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 2(19-20): 1-37.

Lukács, G. (2002). *Roman Kuramı*. C. Soydemir (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Oksenberg, M. (1968). Occupational Groups in Chinese Society and The Cultural Revolution. C. Chun-shu, J. Crump, R. Murphey (Ed.). *The Cultural Revolution: 1967 in Review* içinde (1-39). Amerika Birleşik Devletleri: Michigian Papers in China Studies.

Sağlık, Ş. (2012). Popüler Romanlar ve Edebiyat Sosyolojisi. K. Alver (Ed.). *Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri* içinde (307-343). Ankara: Hece Yayınları.

Sazyek, H. (2016). "Türk Edebiyatının İlk Avangart Hareketi: "Yeni Lisan". *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24.113-136.

Tao, D.F. (2016). Thirty Years of New Era Literature: From Elitization to De - Elitization. Z. Yingjin (Ed.). *A Companion to Modern Chinese Literature* içinde (98-115). UK: Wiley Balckwell.

Vogel, E. F. (1968). The Structure of Conflict: China in 1967. C. Chun-shu, J. Crump, R. Murphey (Ed.). *The Cultural Revolution: 1967 in Review* içinde (97-125). Amerika Birleşik Devletleri: Michigan Papers in China Studies.

Yalın, T., Çetinbaş, M. (2019). "Uyanan Dev Çin'in Yapısal ve Ekonomik Dönüşüm Süreci". *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 17 (3). 123-145.

Yu, H. (2016). *Yaşamak*. B. Kılıç. (Çev.). İstanbul: Jaguar Kitap.

Yu, H. (2012). *Huozhe*. Q. Ying. (Ed.). Beijing: Zuojia Chubanshe.

Yu, H. (2003). *To Live*. M. Berry (Çev.) New York: Anchor Books Random House.

Zhang, W. W. (2000). Transforming China: Economic Reform and its Political Implications. Great Britain: Macmillan Press Ltd.

69. Analyse comparée des lettres littéraires et des lettres ouvertes des points de vue sémantique et morphosyntaxique [1]

Emine ÇAVDAR[2]

APA: Çavdar, E. (2022). Analyse comparée des lettres littéraires et des lettres ouvertes des points de vue sémantique et morphosyntaxique. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1175-1190. DOI: 10.29000/rumelide.1222241.

Résumé

L'analyse des lettres joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette recherche se base sur les analyses sémantique et morphosyntaxique d'une centaine de lettres littéraires et d'une centaine de lettres ouvertes. Nous faisons recours au logiciel Hyberbase, afin d'analyser les données textuelles de notre corpus. Dans la première partie sémantique, nous examinons les voisinages de « Je » et « Vous » comme étant les mots les plus fréquents. Dans les lettres littéraires, on remarque que les cooccurrences du « Je » sont « croire, devoir, vouloir, remercier, supplier » tandis que pour les lettres ouvertes ce sont plutôt « voir, musulman, savoir, philosophe, honnête ». Quant aux cooccurrences de « Vous » dans les lettres littéraires, ses voisinages sont « avoir, demander, prier, pouvoir, aimer » alors que les cooccurrences de « Vous » sont « pays, chanson, homosexuel, puisque, expliquer » dans les lettres ouvertes. Dans la deuxième partie morphosyntaxique, nous comparons nos deux corpus en prenant appui sur certaines variables dont le nombre moyen de mots par phrase ainsi que par paragraphe. Nous ferons aussi intervenir la structure des phrases particulièrement des phrases interrogatives, ainsi que la question de la ponctuation et des structures grammaticales (pronoms, adjectifs et verbes). En conséquence, les divergences du point de vue du voisinage de ces mots peuvent aussi s'expliquer par le fait que les lettres ouvertes sont plutôt écrites pour l'incitation à la révolte, à la paix, à la justice contrairement aux lettres littéraires qui ne sont pas consacrées à éveiller les consciences des gens.

Mots-clés: Lettre littéraire, lettre ouverte, cooccurrence, variables morphosyntaxiques

Edebî mektupların ve açık mektupların anlambilimsel vebiçimsözdizimsel açıdan karşılaştırmalı analizi

Öz

Yabancı dil öğreniminde mektupların incelenmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, yüz edebî mektup ve yüz açık mektubun anlambilimsel ve biçimsözdizimsel olarak incelenmesine dayanmaktadır. Araştırmanın metinsel verilerini analiz etmek için Hyperbase yazılım programı kullanılmıştır. Birinci anlambilimsel kısımda en sık kullanılan kelimeler olarak karşımıza çıkan "Ben" ve "Siz"in bitişiğindeki kelimeler incelenmiştir. Bir başka deyişle, sık kullanılan bu iki kelimenin hangi kelimelerle daha çok kullanılmakta olduğu araştırılmıştır. Edebi mektuplarda "Ben"in bitişindeki kelimeler "inanmak, mecbur olmak, istemek, teşekkür etmek, yalvarmak" iken açık mektuplarda ise "Ben" zamirinin "görmek, müslüman, bilmek, filozof, dürüst" kelimeleri ile

1 Ce travail a été développé à partir de la communication présentée en ligne au 2ème Colloque International: Science, Sciences du langage, Arts et Technologies. Futur de l'Éducation: Enjeux et Perspectives sous les auspices de la Faculté de Pédagogie de Buca du 28 au 29 mai 2021.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İzmir, Türkiye), e.cavdar@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7969-9330 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222241]

beraber kullanıldığı görülmüştür. Edebi mektuplarda "Siz"in bitişinde kullanılan kelimeler, "sahip olmak, talep etmek, yalvarmak, -mek gücünde olmak, sevmek" iken, açık mektuplarda bu zamirin "ülke, şarkı, eşcinsel, nedeniyle, açıklamak" kelimeleriyle birlikte kullanıldığı saptanmıştır. İkinci biçimsözdizimsel kısımda ise iki türdeki mektuplar, cümlelerde ve paragraflarda ortalama kelime sayısı gibi belirli ölçütlere göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca, dilbilgisi yapıları (zamirler, sıfatlar ve fiiller) da çalışmamızın kapsamında incelenmekte olup, ayrıca soru cümleleri ve noktalama işaretleri gibi konular da detaylıca araştırılmıştır. Sonuç olarak, bu iki zamir iki tür mektupta farklı kelimelerle kullanılmıştır. Bu farklılık, açık mektupların, insanlarda bilinç ve vicdan uyandırma amacı taşımayan edebî mektuplardan farkını, insanları haksızlığa karşı ayaklanmaya, barışa, adalete davet etme amacıyla yazılmış olmasıyla açıklanabilir.

Anahtar kelimeler: Edebî mektup, açık mektup, birlikte kullanım, biçimsözdizimsel değişkenler

Comparative analysis of literary letters and open letters from the semantic and morphosyntactic points of view

Abstract

Letter analysis plays an essential role in learning foreign languages. This research is based on the semantic and morphosyntactic analyzes of a hundred literary letters and a hundred open letters. We use Hyperbase software to analyze the textual data of our corpus. In the first semantic part, we examine the neighborhoods of "I" and "You" as being the most frequent words. In the literary letters, we notice that the co-occurrences of the "I" are "believe, must, want, thank, beg" while for the open letters it is rather "see, muslim, know, philosopher, honest". As for the co-occurrences of "You" in literary letters, its neighborhoods are "have, ask, pray, be able, love" while the co-occurrences of "You" are "country, song, homosexual, since, explain" in open letters. In the second morphosyntactic part, we compare our two corpus based on certain variables including the average number of words per sentence as well as per paragraph. We will also introduce the structure of sentences, particularly interrogative sentences, as well as the question of punctuation and grammatical structures (pronouns, adjectives and verbs). Consequently, the divergences from the point of view of the neighborhood of these words can also be explained by the fact that the open letters are rather written for the incitement to revolt, to peace, to justice unlike the literary letters which are not devoted to awakening people's consciences.

Keywords: Literary letter, open letter, co-occurrence, morphosyntactic variables

1. Introduction

Plusieurs méthodes sont utilisées dans l'enseignement-l'apprentissage des langues étrangères jusqu'à maintenant. Chaque méthode s'est adressée aux différents types de documents pour arriver à ses buts. Un exemple de ces documents est le texte littéraire comme la lettre, la poésie, le conte… Dans la méthode traditionnelle (ou classique), les langues étrangères sont généralement apprises grâce au texte littéraire. Les apprenants font plutôt les thèmes et les versions de l'œuvre littéraire. L'objectif de l'utilisation du texte littéraire est d'enseigner la littérature de la langue étrangère. Avec les méthodes audio-orales et visuelles, l'apprentissage d'une langue étrangère est appuyé plutôt sur les corpus fabriqués. Selon ces methodes, le texte littéraire est un outil qui ne répond pas aux exigences des apprenants. Quant à l'approche communicative, le texte littéraire est vu comme une source authentique. Le but est de faire

apprendre la littérature de la langue étrangère, d'enseigner la langue de communication, la culture et aussi d'améliorer les compétences langagières.

Le CECR souligne l'exploitation des activités esthétiques en classe de FLE en donnant les exemples des activités esthétiques comme « – le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) – la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc… – la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) … (CECR, 2001, p.47) ». Comme nous voyons ci-dessus, le texte littéraire joue un rôle comme activité de classe dans l'apprentissage des langues selon le CECR. On peut conclure que l'exploitation du texte littéraire comme document didactique tient une grande place plus ou moins essentielle en classe de FLE depuis la méthode traditionnelle quoique le recours au texte littéraire soit discuté par les didacticiens. Peytard (1982, p.8; cité par Atmaca, 2016, p.161) souligne que « l'impression diffuse née dans les séances de travail collectif que le texte littéraire dans les méthodes de FLE occupe une place jamais refusée et réalise une fonction jamais définie ». Nous constatons que plusieurs méthodes donnent place plus ou moins à l'exploitation du texte littéraire. Dans ce travail, nous analysons l'importance de l'un des types de textes littéraires dans l'apprentissage de la langue étrangère: *la lettre*. Nous concluons ainsi que la lettre est un genre littéraire qui s'adresse en même temps aux personnages de l'œuvre et aussi aux lecteurs de celle-ci. La lettre est un message écrit où un expéditeur s'adresse à un lecteur qui le lira de manière différée (décalage entre le temps où la lettre a été écrite et celui où elle est lue). La communication par écrit peut s'avérer souvent plus facile que la communication à l'oral.

La lettre comme l'expression de la liberté et de l'emotion, occupe une place cruciale dans l'apprentissage du français quoiqu'elle ne soit pas abordée dans certaines méthodologies de l'enseignement de FLE. L'apprenant qui veut apprendre une langue étrangère doit aussi apprendre la culture de la langue cible. Il est inséparable que la lettre est un reflet de la culture et aussi celui de la littérature. La lettre familiarise ainsi l'apprenant à la culture du pays.

L'un des exercices qu'on peut pratiquer avec la lettre, c'est la lecture. Par le biais de cet exercice, on vise à activer la compréhension écrite, la mémorisation et enrichir la culture. On peut distinguer trois phases dans l'exercice de lecture: les exercices avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Concernant les activités avant la lecture: en portant du titre, on peut demander à l'apprenant d'écrire un texte court ce qui aide à développer sa créativité. Pendant la lecture, le professeur peut découper le texte de la lettre comme un puzzle en paragraphes pour que l'apprenant puisse refaire l'ordre du texte. Ces types d'exercices aident les apprenants à lire intensivement le texte. En outre, un autre exercice est l'emploi des textes à trous. L' exercice des questions à choix multiples ou de vrai-faux peuvent aussi être exploité pendant la lecture. Par ces exercices, on voudrait assurer la compréhension du texte et enrichir le bagage lexical par le biais de synonymes, d'antonymes ou de paraphrases. Après la lecture, nous pouvons donner les activités comme le résumé et les questions ou bien la reformulation du corpus. En bref, les lettres peuvent être considérées comme un document authentique dans l'apprentissage des langues. Il faut les utiliser puisqu'ils développent: la compréhension de l'écriture, les compétences en lecture, les savoirs en littérature, le bagage lexical, la compétence d'interprétation, la conscience linguistique…

2. Cadré théorique

La lettre ouverte qui est adressée à une seule personne, ouverte à tout le monde. C'est-à-dire qu'elle est un type de texte destiné à une ou plusieurs personnes en forme de lettre. Pour parvenir à ce but, c'est plutôt la presse utilisée comme média, par contre elle pourrait prendre la forme d'une chanson comme

"Le déserteur", d'une affiche, d'une brochure. On peut souligner que la lettre ouverte est un texte argumentatif. Elle démontre une injustice, incite le responsable et les lecteurs à agir ou réagir. L'objectif de la lettre est moins d'avoir une réponse de son énonciataire, que de diffuser ses idées auprès du public. L'exemple le plus connu est ***« J'accuse »*** d' Emile Zola qui l'écrit à l'intention du président. Cette lettre est publiée dans le journal Aurore en affirmant le soutien de Zola à Dreyfus. L'auteur y défend l'innocence d'un officier condamné pour haute trahison. Le statut du destinataire est ambigu puisque la lettre ouverte est écrite à un destinataire collectif sous le masque d'une personne. C'est-à-dire qu'elle s'adresse plus souvent à un destinataire exact (généralement à une personne importante, chargée de responsabilités) mais aussi à toutes les personnes qui la liront. C'est-à-dire que la lettre ouverte est un moyen de s'adresser à une personne importante qu'il est difficile de contacter autrement. Puisque le public lit cette lettre, elle deviendra très médiatisée. ***J'accuse*** est une lettre écrite à Félix Faure en apparence par contre, dans le fond, c'est une lettre écrite au public français. Ainsi, il s'agit de deux énonciataires. Nous pouvons aussi parler d'une double énonciation: la démonstration de la thèse et la réfutation de la thèse adverse.

Le destinateur de la lettre essaye de convaincre le peuple à l'exactitude de son discours en se basant sur des arguments présentant que la réalité dans le discours antérieur est un mensonge. A cet égard, nous voyons l'importance de l'argumentation dans la vie. Les gens se décrivent par le discours: Ils y assistent, chacun à sa manière pour accuser, soutenir, juger, révéler un problème. Pourtant, ce qui différencie les uns des autres, c'est la manifestation de la méthode du discours rhétorique. Alors que certaines personnes le réalisent sans y être auparavant préparés, les autres y utilisent la méthode ou comme le précise Aristote de la « technique ».

Afin de définir la rhétorique, il nous faudrait tout d'abord remonter à Aristote, dont on aimerait vous rappeler un passage bien connu de la Rhétorique: « La rhétorique est la faculté de considérer, pour chaque question, ce qui peut être propre à persuader (1991, p.82) ». Pour Schoeni (1991, p.90), « A la suite d'Aristote, la rhétorique est communément définie comme *l'art de la persuasion* ». Les autres auteurs comme Reggiani (2001, p.5) se trouvent autour de la même définition que « La rhétorique se définit comme *l'art du discours persuasif…* ». Carrilho ajoute aussi (2012, p.10) en disant que « … il ne s'agit plus simplement d'un art, mais d'une pratique à la quelle nous sommes tous exposés quotidiennement, quand il ne s'agit pas pour nous d'en faire usage ». Selon Dhaouadi (2011, p.64), « …l'argumentation sert essentiellement à convaincre et persuader dans un cadre très précis… ». Les moyens qu'un destinateur utilise dans son discours doivent convenir à l'idée du lecteur et à ses croyances qui lui proviennent de sa culture. Encore pour Dhaouadi (2011, p.64), « Il usera d'expressions rhétoriques et non d'un jargon technique pour démontrer, convaincre et même pour blâmer un sujet ou faire l'éloge d'un autre ». La rhétorique aristotélicienne joue un grand rôle pendant la solution des problèmes relatifs à la vie des personnes.

Le May nous rappelle (1998, p.256) brièvement les différences entre trois genres en rhétorique selon Aristote dans son article en disant que « …le déliberatif vise à conseiller, le judiciaire à accuser ou défendre, l'épidictique à louer ou blâmer…)». « J'accuse » présente ces trois types de discours selon Aristote (1991, p.93) :

C'est **un discours judiciaire** car elle défend l'innocence de Dreyfus en se basant sur une présentation des preuves. Il démonstre d'une façon logique que le réel coupable est Esterhazy au lieu de Dreyfus. « Comprenez-vous cela ! … Dreyfus est innocent, et ils ont gardé pour eux cette effroyable chose ! (*J'accuse*, Emile Zola, 1898) ».

Cette lettre est aussi **un discours épidictique (ou démonstratif)** car il blâme l'armée et fait de l'éloge du président M. Félix Faure : « Vous êtes sorti sain et sauf des basses calomnies, vous avez conquis les coeurs. Vous apparaissez rayonnant dans l'apothéose de cette fête patriotique que l'alliance russe a été pour la France, et vous vous préparez à présider au solennel triomphe de notre Exposition Universelle … (ibid) ».

Elle est en outre **délibérative ou politique** parce que l'objectif de la lettre est de convaincre et de pousser les autorités à réouvrir le dossier de Dreyfus, injustement accusé. « Dreyfus sait plusieurs langues, crime ; on n'a trouvé chez lui aucun papier compromettant, crime… (ibid) ».

Les trois dimensions de l'art de convaincre étant les trois mots de la rhétorique peuvent aussi être analysés selon la typologie d'Aristote.

Ethos est la crédibilité du destinateur. En présentant l'information, il s'établit comme une personne de confiance. En d'autres termes, pourque son argumentation emporte la conviction de son destinataire, il devrait être crédible auprès de son public. C'est pour cette raison qu'on parle de l'image du destinateur. Si le discours du destinateur est tourné de telle manière que le destinateur inspire la confiance, son caractère amène la persuasion de son destinataire. On utilise la notion d'éthos signifiant le caractère. « Je ne suis qu'un philosophe… mais c'est mon devoir de philosophe (*la lettre ouverte au monde musulman*, Bidar, 2014) ».

Pathos accède aux sentiments et aux croyances profondes des gens. L'énonciateur s'adresse aux cœurs, au pathos, aux émotions de compassion et de pitié. C'est-à-dire que si le destinataire veut être persuasif, il devrait susciter chez ses destinataires des émotions, des sentiments. « Ma protestation enflammée n'est que le cri de mon âme (*J'accuse*, Emile Zola) ».

Logos utilise la logique, la raison, les preuves et les événements pour soutenir un argument. L'énonciateur prouve d'une façon rationnelle basé sur le logos. « Et si tu veux savoir comment ne plus enfanter de tels monstres, je vais te le dire. … Il faut que tu commences par réformer toute l'éducation que tu donnes à tes enfants, dans chacune de tes écoles, chacun de tes lieux de savoir et de pouvoir (*la lettre ouverte au monde musulman*, Bidar, 2014) ».

Quant à la lettre littéraire, elle n'est pas consancrée à produire un effet pratique comme la lettre ouverte. Ce type de lettre joue sur la richesse de la langue, utilise souvent les figures de style, les métaphores et les autres images lyriques. Ce type de lettre utilise des astuces de l'écriture en privilégiant la recherche des effets.

3. Cadre méthodologique

3.1.Objectif de la recherche

Cette étude se base sur les analyses sémantique et morphosyntaxique d'une centaine de lettres littéraires comme *Lettres* de Charles Baudelaire, *Lettres d'amour* de Victor Hugo et d'une centaine de lettres ouvertes comme *la lettre à la jeunesse - la lettre à la France, J'accuse* d'Émile Zola, *la lettre à l'Humanité* par Marie Ribeill. L'objectif de cette étude est de relever les points de similitudes et de divergences entre les deux types de lettres et de justifier les ressemblances et les différences des points de vue sémantique et morphosyntaxique.

3.2. Méthode de la recherche

Pour réaliser les analyses, il existe de différentes méthodes de recherche et chaque méthode a des avantages et des désavantages conformément à l'objectif de la recherche. Pour les recherches scientifiques, il faut avoir des résultats fiables. C'est pour cela qu'il est nécessaire de choisir uné méthode adéquate. Il s'agit de deux méthodes principales comme la méthode de recherche quantiative et aussi la méthode de recherche qualitative. Dans le cadre de notre recherche descriptive, nous utilisons la méthode de recherche qualitative pour relever les points communs et différents dans les deux types de lettres et de justifier ces ressemblances et ces différences des points de vue sémantique et morphosyntaxique.

3.3. Modèle de la recherche

Pour faire une analyse avec des méthodes qualitatives, on peut avoir recours aux plusieurs modèles de recherche. Yin (1994, p. 6) identifie les différents modèles de recherche « l'expérimentation, l'enquête, l'analyse des archives, étude historique et l'étude de cas ». Dans notre contexte, notre choix se focalise sur l'étude de cas comme une recherche sur un événement spécifique de façon approfondie. Ce travail qualitatif est une étude de cas multiples de type holistique qui se focalise sur les deux types de lettres, plus particulièrement les particularités sémantiques et morphosyntaxiques des lettres ouvertes et des lettres littéraires. Ainsi, nous avons l'occasion de comparer les traits de deux types de lettres.

3.4. Déroulement de l'analyse du corpus: Hyperbase

Pour l'analyse de deux corpus, nous avons fait une analyse descriptive. La description est au cœur de la recherche. Il n'existe pas une bonne théorie sans bonne description. L'analyse descriptive rassemble et classe des données et dresse un portrait de la situation dans le contexte. Les scientifiques dégagent le sens de leur corpus avec ou sans un outil informatique. Pour mener à bien ce travail, nous avons recours au logiciel Hyberbase pour obtenir des résultats de recherche documentaires et aussi statistiques. Ce logiel nous permet de catégoriser facilement les thèmes du corpus en gérant de grandes quantités de données, deux cent lettres dans cette recherche. Grâce à ce logiciel, nous pouvons avoir un nuage arboré, une analyse des co-occurrents directs et aussi indirects du mot-pôle, une examination des voisinages des mots fréquents dans l'arbre et un calcul et des représentations des cooccurences ainsi qu'un calcul de distances entre textes, classification. Le chercheur peut ainsi avoir une réflexion sur les résultats des données. Les lettres rassemblées se distinguent par l'analyse sémantique ainsi que l'analyse morpho-syntaxique dans notre recherche grâce à ce logiciel. Dans la première partie sémantique, ce logiciel nous permet d'analyser les cooccurences de "je" et de "vous" comme étant les mots les plus fréquents dans les deux corpus écrits. Dans la deuxième partie, qui relève d'une présentation morphosyntaxique, nous comparons nos deux corpus en prenant appui sur certaines variables dont le nombre moyen de mots par phrase, celui par paragraphe… Nous ferons aussi intervenir la structure des phrases notamment des phrases interrogatives, ainsi que la question de la ponctuation, non sans oublier de passer par le palier des catégories grammaticales (pronoms, articles, adjectifs, adverbes et verbes) grâce à ce logiciel.

Les variables que le logiciel Hyperbase dénombrent se présentent sous deux volets, lexical et grammatical… Magri-Mourgues les expliquent comme « le codage grammatical qui identifie la nature du mot et lui associe de fines indications dépendantes de la partie de discours à laquelle il appartient… Outre le paradigme lexical constitué par l'ensemble des lexèmes d'un corpus, se constituent ainsi des

paradigmes grammaticaux organisés autour d'un tiroir verbal ou d'une personne par exemple (2011, p.79)».

Comme Brunet définit dans le manuel de référence (2011, p.59), « Le programme range la population des mots par classes de fréquence, et les dispose par rang croissant (les hautes fréquences en tête et le produit du rang par la fréquence tend vers une constante …». C'est-à-dire que les fonctions du logiciel Hyperbase présente le calcul des cooccurrents du plus fréquent au moins fréquent. La détermination de son voisinage, est un autre procédé à prendre en considération afin de faire un commentaire. L'analyse thématique est une recherche de spécificité puisqu'on analyse une relation particulière entre les mots eux-mêmes quand deux mots confrontés apparaissent avec des fréquences comparables dans le même corpus. Dans le même manuel de référence (2011, p.131), Brunet souligne l'importance de Hyberbase dans les recherches académiques en disant que « … Hyperbase s'adresse principalement à la recherche universitaire… ». En outre, Mayaffre ajoute que « … Hyperbase peuvent en effet témoigner aujourd'hui de l'ordonnancement linéaire et de la progression du texte et du corpus (2007, p.1)».

La fonction corrélats de Hyberbase groupe les mots sémantiques étant les plus récurrents dans le corpus plus spécifiquement dans les lettres de notre travail et propose la carte synthétique de leur cooccurrence. Le logiciel débute par faire une liste de mots (les noms, les adverbes, les adjectifs ou les verbes étant les plus récurrents) et calculent toutes leurs rencontres dans la même phrase. Un lien peut être fait entre deux mots concernés lorsque ces mots ont tendance à se donner rendez-vous. Brunet (2011, p.172) explique le terme « la tendance » qui « tient compte du nombre de cooccurrences (compte tenu de la fréquence respective des deux mots) ». Le résultat est montré dans un tableau où les mêmes mots se trouvent employés sur les phrases.

4. Analyse des données

4.1. La partie sémantique

Dans la première partie sémantique, on analyse le « Je » et le « Vous », comme étant les mots les plus récurrents dans les deux types de lettres. La fréquence pourrait être évaluée comme récurrence convergente. Nous examinons aussi les voisinages de ces deux mots fréquents. Le voisinage étroit, placé à droite ou à gauche d'un mot détérminé pour le point de départ, est analysé sous différentes pointes de vue. Nous comparons la fréquence des mots fréquents dans les deux corpus écrits.

Tableau 1. Les mots les plus récurrents dans le corpus

Lettres littéraires		
mots	**rang**	**fréquence**
Je	5ème	3553
Vous	6ème	3422

Lettres ouvertes		
mots	**rang**	**fréquence**
Je	10ème	385
Vous	11ème	386

4.1.1. Les cooccurrences de « Je » dans le corpus des lettres littéraires

La lettre "littéraire" n'est pas consacrée à produire un effet pratique comme la lettre ouverte. Elle se focalise sur les richesses de la langue. Dans le fond, elle réveille le littéraire, le culturel, l'artistique.

La langue française est tellement riche. Les verbes et les structures verbales à l'aide desquels on exprime la volonté, la nécessité, le souhait ou les émotions divers sont nombreux. Ces exemples ci-dessous présentent les cooccurrents privilégiées du mot « Je ». Concernant le voisinage de « Je », l'auteur exprime ses émotions par le biais de ces verbes. L'éventail des émotions est fortement associé au contexte où s'insère le mot. L'auteur peut déclarer son amour, sa haine, sa tristesse, son amitié, sa tendresse en utilisant les verbes de sentiments.

1-JE avec CROIRE (fréquence:161): Le destinateur exprime son opinion, son jugement sur quelque chose.

> « … je crois bien que j'ai été aussi charmant qu'eux, puisque nous avons fait à nous tous un concert d'éloges en votre honneur, si harmonieux que cela ressemblait à un véritable trio exécuté par des artistes consommés ». (*Lettres,* de Baudelaire À Gustave Flaubert, 1862)

2- JE avec DEVOIR (f.79): Le rédacteur indique une nécessité, une obligation en marquant un caractère inéluctable une action.

> « Je recevrai peut-être un refus de vous, et, franchement, je dois m'y attendre ». (*Lettres,* de Baudelaire À Poulet-Malassis, 1860)

3- JE avec VOULOIR (f.78): L'auteur exprime ses volontés sur le sujet traité.

> « … je veux qu'on sache que j'ai aimée, que je t'ai estimée, que j'ai baisé tes pieds, que j'ai eu le cœur plein de culte et d'adoration pour toi ». *(Lettre,* de Hugo à Juliette, 1838)

4- JE avec REMERCIER (f.39): L'émetteur explique à quelqu'un de la gratitude, de la reconnaissance pour ce qu'il a fait.

> « Je vous remercie de tout mon cœur… ». (*Lettres,* de Baudelaire À Poulet-Malassis, 1854)

5- JE avec SUPPLIER (f.23): L'énonciateur prie avec insistance et avec humilité quelqu'un de faire quelque chose.

> « Revenez, je vous en supplie, et je me ferai doux et modeste dans mes désirs ». (*Lettres,* de Baudelaire À Madame Marie)

4.1.2. Les cooccurrences de « Je » dans le corpus des lettres ouvertes

Les exemples suivants présentent les corrélats lexicaux du mot « Je ».

1- JE avec VOIR (f.27) : L'auteur lance un débat sur une question en partant de ses observations. Il essaye de démontrer que le discours proposant est injuste.

> « Quant aux gens que j'accuse, je ne les connais pas, je ne les ai jamais vus, je n'ai contre eux ni rancune ni haine (*J'accuse,* Emile Zola, 1898) ».
>
> « Mais de ma position lointaine je vois aussi autre chose que tu ne sais pas voir… (*la lettre ouverte au monde musulman,* Bidar, 2014) ».

2- JE avec MUSULMAN (f.19) : Bidar souligne ces notions dans sa lettre ouverte adressée au monde musulman à propos de ces sujets negligés par les gens: la liberté des idées, la démocratie, l'égalité des sexes et aussi l'indépendance des femmes dans leur société. On en déduit que cettre lettre est d'une part

pamphlétaire puisque l'auteur critique le monde musulman. D'autre part, cettre lettre est polémique puisque l'énonciateur distingue la vérité de l'erreur démontrée par le discours opposant.

> « J'entends ce cri de révolte qui monte en toi, ô mon cher monde musulman, et je le comprends (*la lettre ouverte au monde musulman,* Bidar, 2014) ».

3- JE avec SAVOIR (f.18) : L'auteur propage ses opinions auprès du public qui est averti.

> « Je sais bien qu'aujourd'hui encore le prétexte est la patrie menacée… ». (lettre à la jeunesse, Zola, 1897)

4- JE avec PHILOSOPHE (f.17) : L'écrivain essaye d'arracher la vérité à l'erreur comme philosophe. L'objectif de l'écrivain est de rechercher la vérité.

> « Je te regarde avec mes yeux sévères de philosophe nourri … Je ne suis qu'un philosophe, et comme d'habitude certains diront que le philosophe est un hérétique (la lettre ouverte au monde musulman, Bidar, 2014) ».

5- Je avec HONNÊTE (f.7): Comme nous l'avons souligné, l'écrivain de la lettre ouverte est toujours honnête même devant le public et les autorités supérieures. Il n'hésite pas à chercher la vérité, à l'écrire et il crie au nom de la vérité.

> « Et c'est à vous, monsieur le Président, que je la crierai, cette vérité, de toute la force de ma révolte d'honnête homme ». (J'accuse, Zola, 1898)

4.1.3. Les cooccurrences de « Vous » dans le corpus des lettres littéraires

Le corps peut trahir les sentiments : des larmes ou bien des sourires peuvent être des signes visibles qu'on aperçoit. C'est possible de décoder ces signes que les gens transmettent en considérant que leurs gestes nous signent. Par contre, afin de favoriser la compréhension de soi-même, il est essentiel d'apprendre à connaître les sentiments et à les exprimer même si c'est parfois difficile. L'art est un moyen particulier d'expression des émotions. A travers la littérature, les lettres dans ce travail, nous analysons la révélation des émotions personnelles des auteurs en œuvres dans les cooccurences de « vous ».

1- VOUS avec AVOIR (f.309) : L'auteur exprime un fait de ne pas être dans son bon droit, d'être coupable de quelque chose.

> « Vous avez bien tort de ne jamais m'écrire, car, je n'entends pas une parole humaine ». (*Lettres,* De Baudelaire À Poulet-Malassis, 1859)

2- VOUS avec DEMANDER (f.52): Le destinataire exprime un souhait, exige quelque chose de quelqu'un.

> « … j'irai moi-même vous demander pardon *d'avoir fait semblant* de vous oublier ». (*Lettres,* De Baudelaire À Madame Sabatier, 1860)

3- VOUS avec PRIER (f.49) : L'écrivain utilise une formule de politesse qui corresponde à la nature de l'interlocuteur.

> « J'espère que votre santé est meilleure et vous prie de recevoir mes meilleurs souvenirs ». (De Proust à Madame Antoine)

4 - VOUS avec POUVOIR (f.28) : L'expediteur indique une éventualité, une supposition.

> « Vous pouvez, maintenant, deviner quand je serai chez vous ». (*Lettres,* De Baudelaire À Poulet-Malassis, 1860)

5- VOUS avec AIMER (f.12) : Le destinateur éprouve de l'amour pour le destinataire. Il est incontournable que l'amour a donné lieu à tous les types de textes littéraire. Quel écrivain classique n'a jamais écrit sur l'amour ?

> « Je vous aime, Marie, c'est indéniable ; mais l'amour que je ressens pour vous, c'est celui du chrétien pour son Dieu ... ». (*Lettres,* De Baudelaire à Marie)

3.1.4. Les cooccurrences de « Vous » dans le corpus des lettres ouvertes

Dans les exemples suivants, nous allons analyser la cooccurrence des mots avec le mot-pôle « vous ».

1- Vous avec PAYS (f.24) : L'auteur s'interesse à la problématique dans son pays qui lui touche.

> « Aucun des sept pays que vous avez désignés, n'a été impliqué dans des attaques dirigées contre votre pays, ni lors du 11 septembre, ni après ». (Alloush et Haddad, Lettre ouverte À Donald Trump)

2- VOUS avec CHANSON (f.11): Dans l'exemple suivant, le président demande que la chanson "Le déserteur" de Vian ne passe plus sur les ondes en prétendant qu'il y a une insulte aux combattants. En guise de réponse, Vian écrit une lettre ouverte au président pour expliquer le malentendu dans cette chanson.

> « Je regrette d'avoir à vous le dire, mais cette chanson a été applaudie par des milliers de spectateurs... (Lettre ouverte à Monsieur Paul Faber, par Boris Vian, 1954) ».

3- VOUS avec HOMOSEXUEL (f.11): Si l'on analyse les lettres ouvertes à propos de l'homosexualité, le public prétend respecter les droits des homosexuels, mais ils refusent le mariage et aussi l'adoption. Les droits civiques des homosexuels y sont défendus. Franck Chaumont lutte contre les inégalités, la discrimination envers les homosexuels dans sa lettre ouverte.

> « Monsieur Chatel, avez-vous entendu les cris de détresse de jeunes filles et garçons homosexuels vivant dans les cités qui se sont exprimés dans des livres et dans la presse depuis le mois d'octobre ? (Lettre ouverte au ministre de l'éducation nationale par Franck Chaumont, 2009) ».

4- VOUS avec PUISQUE (f.10): L'auteur justifie les raisons pour solliciter son avis. Il explique ses sentiments sur le sujet traité, tout en argumentant pour rallier à sa cause les autres lecteurs.

> « Puisque vous n'entendez pas toutes les parties prenantes, vous décidez, vous tranchez... Vous êtes le Premier Ministre (Delrot, Lettre ouverte de la FFMC à Monsieur le Premier Ministre Edouard Philippe, 2018) ».

5- VOUS avec EXPLIQUER (f.8): Il essaye de démontrer que le discours est juste. Le but de l'expéditeur est de raconter, décrire, exprimer ses sentiments et de les justifier.

> « ... je voulais vous écrire cette carte pour vous dire au revoir et expliquer ma décision de quitter mon banc » (Zidane, la lettre ouverte aux supporters du Real Madrid, 2021).

3.2. La partie morphosyntaxique

Dans la deuxième partie, nous comparons nos deux corpus en partant de certaines variables:

Tableau 2. Nombre moyen de mots par phrase/par paragraphe et de pronoms relatifs

Nombre moyen de mots par phrase	
Lettres littéraires **13,87 %**	« Je meurs d'une affreuse inquiétude ». (Baudelaire à Narcisse Ancelle, 1845) (5 mots)
Lettres ouvertes **21,60 %**	« Me permettez-vous, dans ma gratitude pour le bienveillant accueil que vous m'avez fait un jour, d'avoir le souci de votre juste gloire et de vous dire que votre étoile, si heureuse jusqu'ici, est menacée de la plus honteuse, de la plus ineffaçable des taches ? ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898) (45 mots)
Nombre moyen de mots par paragraphe	
Lettres littéraires **36,31 %**	« Tu es ma bien-aimée, ma Juliette, ma joie, mon amour, depuis trois ans bientôt ! ». (*Lettre d'amour* de Victor Hugo à Juliette Drouet) (15 mots)
Lettres ouvertes **70,78 %**	« Mais cette lettre est longue, monsieur le Président, et il est temps de conclure. J'accuse le lieutenant-colonel du Paty de Clam d'avoir été l'ouvrier diabolique de l'erreur judiciaire, en inconscient, je veux le croire, et d'avoir ensuite défendu son oeuvre néfaste, depuis trois ans, par les machinations les plus saugrenues et les plus coupables ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898) (54 mots)
De pronoms relatifs par rapport à l'ensemble des pronoms	
Lettres littéraires **11,92 %**	« Vous craignez que je ne retourne à Paris, parce que je vous écris... ». (*Lettres,* de Baudelaire à Monsieur Ancelle, 1850)
Lettres ouvertes **20,05 %**	« ... car un examen raisonné démontre qu'il ne pouvait s'agir que d'un officier de troupe ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)

Un simple coup d'oeil sur le tableau nous indique que le nombre moyen de mots par phrase, celui par paragraphe et l'utilisation de pronoms relatifs sont plus élevés dans les lettres ouvertes que dans les lettres littéraires. Comme apparemment, les phrases sont plus longues dans les lettres ouvertes où les explications y sont plus générales et plus de phrases complexes sont employées. L'auteur y défend une opinion, explique ses causes auprès du public. Il cherche souvent à transmettre ses idées sociales, politiques. Pour ce faire, il utilise un style clair et technique afin de mieux faire passer ses idées.

Tableau 3. De points et phrases interrogatives

De points par rapport à l'ensemble des ponctuations	
Lettres littéraires **28,94 %**	« Une nécessité imprévue me détermine à avoir recours à la caisse de la Société, pour une somme de 85 fr (.) M. Godefroy vous établira ma situation vis à vis de la Société (.) Je ne dois rien, et c'est la première fois que je vous adresse une demande semblable (.) Dans quelques jours, je déposerai ici une nouvelle pour le Bulletin (.) ». (4 points) (Baudelaire, A la société des gens de lettres)
Lettres ouvertes **25,39 %**	« (Il est deux heures du matin, j'ai interrompu mon travail pour t'écrire (.) Je vais le reprendre (.)) C'est que j'avais besoin de te parler, de t'écrire, de m'adresser à toi, de baiser en idée tes beaux yeux endormis, de te faire ma prière ! C'est que j'avais besoin de

	reposer mon esprit sur ton image et mes yeux sur un papier que tu verras ! ». (2 points) (*Lettre d'amour* de Victor Hugo à Juliette Drouet)
Phrases interrogatives par rapport à l'ensemble des phrases	
Lettres littéraires **4,92 %**	« Comprenez-vous votre faute maintenant ? ». (*Lettres,* de Baudelaire à Monsieur Ancelle, 1850)
Lettres ouvertes **8,52 %**	« Mais, grand Dieu! pourquoi ? dans quel but ? donnez un motif. Est-ce que celui-là aussi est payé par les juifs ? ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)

Plusieurs procédés sont utilisables pour rendre une lettre vivante: phrases interrogatives, ponctuation, figures de style (comparaison, métaphores, répétition)... Les signes de ponctuation sont aussi entièrement évalués comme des signes. A partir des données dans le tableau ci-dessus, nous constatons facilement qu'il existe plus de points relativement à l'ensemble des ponctuations mais moins de phrases interrogatives relativement aux phrases dans les lettres littéraires. A l'inverse, nous remarquons moins de points par contre plus de points d'interrogation dans les lettres ouvertes puisque l'auteur y interroge les gens sur un problème puisqu'il y a des questions à resoudre. L'auteur y lance un débat sur le problème concerné comme la politique, la santé, la religion ou bien l'éducation. Les destinataires sont surtout des responsables politiques, des personnes importantes mais aussi tous les gens qui liront cette lettre. Le(s) destinataire(s) est/sont identifiés par une formulation du type suivant comme "*cher Monsieur le Président, Cher monde musulman*". L'auteur critique le(s) destinataire(s) en lui/leur posant des questions.

Tableau 4. De pronoms personnels "Je et Tu"

De pronoms personnels à la 1e personne du singulier par rapport à l'ensemble des pronoms possessifs	
Lettres littéraires **53,38 %**	« ... Je me tue, parce que je suis inutile aux autres et dangereux à moi-même. Je me tue, parce que je me crois immortel et que j'espère... ». (*Lettres,* de Baudelaire à Monsieur, 1845)
Lettres ouvertes **12,95 %**	« Et je n'ai pas à tout dire, qu'on cherche, on trouvera ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)
De pronoms personnels à la 2e personne du singulier par rapport à l'ensemble des pronoms possessifs	
Lettres littéraires **2,47 %**	« J'espère que tu trouveras de quoi choisir ». (*Lettres,* de Baudelaire, à Théophile GAUTIER)
Lettres ouvertes **15,44 %**	« ... on sait que tu es toujours là. On sait que tu n'as pas encore vraiment disparu, tu es une ombre, inatteignable. Essentielle. Tu vibres encore dans la nuit. Tu reviendras parmi nous un jour, je crois ». (*Lettre ouverte à l'Humanité,* par Eloïse Quérou)

Dans les deux types de lettres, le **destinataire** est montré par son nom, son prénom ou son titre *(«Monsieur le Président de la République»)* ou bien par des pronoms personnels de la deuxième personne (*vous* ou *tu*). Il faudrait mieux avant tout que le plus gros taux de l'utilisation des pronoms concerne de pronoms personnels (77,24 % dans les lettres littéraires et 65,20 % dans les lettres

ouvertes). Nous établions ce tableau ci-dessus pour présenter les résultats obtenus à propos de l'utilisation de "Je/Tu" relativement à l'ensemble des pronoms possessifs. Dans les lettres littéraires, la première personne "Je" est plus employée puisque ce type de lettre est personnel et subjectif. Ici, la lettre peut avoir un rôle **expressif** à travers l'utilisation du « je ». C'est souvent le cas de la lettre littéraire qui permet d'expliquer les émotions de l'écrivain. La première personne est ainsi employée comme nous la soulignons. Pourtant, l'auteur évite d'être subjectif dans la lettre ouverte et s'adresse aux gens. On comprend que la focalisation est plutôt sur le lecteur. Il peut interpeller le récepteur en le tutoyant. Il incite les personnes importantes chargées de responsabilités et les lecteurs à agir ou réagir. Cette lettre peut ainsi avoir un rôle **incitatif** quand l'écrivain exhorte les gens à faire quelque chose, les conseillent ou invitent. L'écrivain de la lettre insiste sur les pronoms en se référant au lecteur (répetition de "tu" "vous").

Tableau 5. De verbes au présent et au futur

De verbes au présent par rapport à l'ensemble des verbes conjugués	
Lettres littéraires **55,83 %**	« (Il est deux heures du matin, j'ai interrompu mon travail pour t'écrire. Je vais le reprendre) ». (*Lettre d'amour* de Victor Hugo à Juliette Drouet)
Lettres ouvertes **67,41 %**	« Je ne parle même pas du choix toujours possible des juges. L'idée supérieure de discipline, qui est dans le sang de ces soldats, ne suffit-elle à infirmer leur pouvoir d'équité ? Qui dit discipline dit obéissance ». (J'accuse, Emile Zola, 1898)
De verbes au futur par rapport à l'ensemble des verbes conjugués	
Lettres littéraires **9,61 %**	« … quand j'aurai le plaisir de vous voir, je pourrai mieux vous expliquer cela ». (*Lettres*, de Baudelaire à Poulet-Malassis)
Lettres ouvertes **4,99 %**	« La vérité, je la dirai, car j'ai promis de la dire, si la justice, régulièrement saisie, ne la faisait pas, pleine et entière ». (*J'accuse*, Emile Zola, 1898)

Les lettres ouvertes sont généralement un discours ancré dans le présent. C'est pour cette raison que de verbes au présent s'y emploient généralement relativement à l'ensemble des verbes conjugués. L'auteur se concentre plutôt sur les grands problèmes d'aujourd'hui où il vit à ce moment. Quant à l'emploi du temps futur, il s'agit plus de verbes au futur relativement à l'ensemble des verbes conjugués dans les lettres littéraires par rapport aux lettres ouvertes. Par exemple, l'auteur qui écrit une lettre à sa petite amie, parlera probablement de leurs prochains projets communs.

Tableau 6. De noms propres, des adjectifs épithètes, d'adverbes de négation

De noms propres par rapport aux noms (communs ou propres)	
Lettres littéraires **18,97 %**	A Monsieur Ancelle, A Poulet-Malassis, A Madame Marie, Luxembourg (Baudelaire, Lettres)
Lettres ouvertes **13,12 %**	M. Félix Faure, M. Mathieu Dreyfus, France (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)
D'adjectifs épithètes par rapport à l'ensemble des adjectifs	

Lettres littéraires **75,99 %**	une tristesse étrange, une adorable créature, mon unique reine, les sentiments profonds, l'éternel ami, un amour immortel, vos bonnes lettres (Baudelaire, Lettres)
Lettres ouvertes **86,60 %**	les lettres anonymes, une trahison vulgaire, les fameux secrets, le vrai crime, les preuves morales, l'impudent complot (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)
D'adverbes de négation parmi l'ensemble des adverbes	
Lettres littéraires **44,30 %**	« N'y a-t-il pas quelque chose d'essentiellement comique dans l'amour ? (*Lettres,* de Baudelaire à A Madame SABATIER,1853)
Lettres ouvertes **51,37 %**	« Mon devoir est de parler, je ne veux pas être complice… Le crime était commis, l'état-major ne pouvait plus avouer son crime ». (*J'accuse,* Emile Zola, 1898)

Dans le tableau ci-dessus, nous voyons clairement que l'emploi de noms propres est plus élevé dans les lettres littéraires que dans les lettres ouvertes puisque l'auteur s'adresse clairement au destinataire. Dans le cas de la lettre ouverte, le statut du destinataire n'est pas toujours clair puisque l'auteur s'adresse à une certaine personne (par exemple à Monsieur le Président) ou plusieurs personnes (par exemple la lettre à la jeunesse, au monde musulman) en même temps. Le taux de pourcentage dans l'emploi des adjectifs épithètes augmente dans lettres ouvertes par rapport à l'ensemble des adjectifs puisques les noms y sont qualifiés, décrits ou évalués. C'est-à-dire que l'auteur utilise trop d'adjectifs pour définir son texte. Finalement, les adverbes de négation consistent plus de la moité parmi l'ensemble des adverbes dans les lettres ouvertes puisque l'auteur parle plutôt des négations, des problèmes dans une société.

5. Conclusion et discussion

Nous pouvons dire que la lettre tient une place importante comme une source didactique dans l'enseignement de langue étrangère. La lettre étant un pouvoir impulsif aide les apprenants à appréhender la culture étrangère, améliore la compétence d'interprétation ainsi que la conscience langagière des apprenants.

L'ensemble des corpus rassemblées dans ce travail représente au total 200 lettres. L'analyse des données textuelles réalisé par ce logiciel Hyperbase déconstruit le corpus textuel en ensembles paradigmatiques, qui progressent son aspect lexical ainsi que son aspect grammatical. L'analyse des cooccurrences présente les données replacées dans leur environnement linguistique. Dans un cours de langues, l'utilisation des logiciels comme Hyperbase amène les apprenants à mieux comprendre les corpus.

Nous avons examiné les voisinages de deux mots fréquents «je/vous» et nous concluons que leur voisinage a un impact sur leur fonctionnement en discours. Magri-Mourgues défend la même idée que « Le recours à l'examen des textes explicite les associations, pointées par les calculs et présentées dans les graphiques (2011, p.88) ».

En conséquence, les divergences du point de vue du voisinage de ces mots peuvent s'expliquer par le fait que les lettres ouvertes sont plutôt écrites pour l'incitation à la révolte, à la paix, à la justice contrairement aux lettres littéraires qui ne sont pas consacrées à éveiller les consciences des hommes. Les lettres ouvertes sont écrites pour faire agir le public sur l'objectif de la lettre et l'influencer, montrer

un abus, expliquer une injustice, prendre parti dans un débat, souligner une question importante d'actualité. La vérité est toujours en marche et rien ne pourra l'arrêter!

Bibliographie

Alloush S. & Haddad T., *Lettre ouverte À Donald TRUMP*. https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/bas-rhin/strasbourg-0/couple-refugies-syriens-ecrit-donald-trump-1188849.html Consulté le 5 Février 2022.

Atmaca, H. (2016). Utilisation Des Textes Litteraires Dans Enseignement de FLE. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 4(2), 158-166.

Aristote, *Rhétorique*. (1991). Introduction de M. Meyer, Traduction de C.-É. Ruelle revue par P. Vanhemelryck, commentaires de B. Timmermans. Paris: Le Livre de Poche philosophie, Librairie Générale française.

Baudelaire, C. (1845). *Lettres, à Narcisse Ancelle,* https://quebec.huffingtonpost.ca/nicolas-bersihand/suicide-lettre-baudelaire-a-narcisse-ancelle_b_5796686.html Consulté le 20 Janvier 2021.

Baudelaire, C. (1845). *Lettres, à Monsieur* https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 24 Mai 2021.

Baudelaire, C. (1850). *Lettres, à Monsieur Ancelle*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 10 Février 2021.

Baudelaire, C. (1853). *Lettres, A Madame Sabatier*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 10 Janvier 2022.

Baudelaire, C. (1862). *Lettres, À Gustave Flaubert*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 30 Mai 2022.

Baudelaire, C. Lettres, *A la société des gens de lettres*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 13 Avril 2021.

Baudelaire, C. *Lettres, À Théophile Gautier*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 8 Avril 2022.

Baudelaire, C. *Lettres, À Poulet-Malassis*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 1 Janvier 2021.

Baudelaire, C. *Lettres, À Madame Marie*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettres_(Baudelaire)/Texte_entier Consulté le 12 Mai 2022.

Bidar A., (2014). *La lettre ouverte au monde musulman*. https://www.marianne.net/agora/tribunes-libres/lettre-ouverte-au-monde-musulman Consulté le 13 Janvier 2021.

Brunet, E. (2011). *Hyperbase. Logiciel hypertexte pour le traitement documentaire et statistique des corpus textuels. Manuel de référence*. Disponible: http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/doc/manuel.pdf Consulté le 25 Février 2022.

Carrilho, M.M. (dir.) (2012*). La rhétorique*. Paris : CNRS Éditions, Coll. « Les Essentiels d'Hermès »

Chaumont, F. (2009). *Lettre ouverte au ministre de l'éducation nationale par Franck Chaumont*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2009/11/19/lettre-ouverte-au-ministre-de-l-education-nationale-l-ecole-doit-etre-le-rempart-contre-l-homophobie-dans-les-cites-ghettos-par-franck-chaumont_1269578_3232.html Consulté 15 Juin 2022

Conseil De L'europe, (2001). *Le Cadre Commun de Référence Pour Les Langues*. Paris : Didier.

Dhaouadi, H. (2011). Aux sources du discours argumentaire Aristote et la Rhétorique. *Synergies Monde Arabe,* 8. 43-65.

Delrot, F. (2018). *Lettre ouverte de la FFMC à Monsieur le Premier Ministre Edouard Philippe*.

Hugo, V. *Lettre d'amour de Victor Hugo à Juliette Drouet*. https://www.ecrivainpublic-entouteslettres.com/lettres-d-amour/victor-hugo/ Consulté le 15 Avril 2022

Hugo, V. (1838). *Lettre d'amour de Victor Hugo à Juliette Droue*. https://www.parlerdamour.fr/lettre-damour-de-victor-hugo-a-juliette-drouet/ Consulté le 25 Décembre 2022

Le May, D. (1988). La Rhétorique d'Aristote et les études de droit. *Les Cahiers de droit,* 29(1), 247–263.

Magri-Mourgues, V. (2011). Analyse textométrique et interprétation littéraire – Hyperbase, Rousseau et les Lumières. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique),* 55, 77-93.

Mayaffre, D. (2007). L'analyse de données textuelles aujourd'hui : du corpus comme une urne au corpus comme un plan. Retour sur les travaux actuels de topographie/topologie textuelle (partie I). *Lexicometrica : Topographie et topologie textuelles.*

Peytard, J. (1982). *La Littérature et classe de Langue,* Paris: Hatier/Credif, Collection LAL.

Proust, *à Madame Antoine,* http://alantologia.com/blogs/4899/ Consulté le 20 Avril 2022.

Reggiani, C. (2001). *Initiation à la rhéotique*. Paris : Hachette Supérieur, coll. «Ancrages».

Quérou, E. *Lettre ouverte à l'Humanité*. https://hexagonlineblog.wordpress.com/2016/11/04/lettre-ouverte-a-lhumanite/ Consulté le 30 Février 2022.

Schoeni, M. (1991). Étude rhétorique du nouveau testament : réflexions sur le genre épidictique. *Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne*. 87- 111.

Vian, B. (1954). *Lettre ouverte à Monsieur Paul Faber*. https://www.huffingtonpost.fr/nicolas-bersihand/lettre-boris-vian-faber-_b_6816508.html Consulté le 18 Mai 2022

Yin, R.-K. (1994). *Case study research: Design and methods Second*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Zidane, Z. (2021). *La lettre ouverte aux supporters du Real Madrid*. https://l-frii.com/cette-lettre-ouverte-de-zinedine-zidane-aux-supporters-du-real-madrid/ Consulté le 5 Mai 2022.

Zola, E. (1897). *Lettre à la jeunesse*. https://fr.wikisource.org/wiki/Lettre_%C3%A0_la_jeunesse Consulté le 8 Février 2022.

Zola, E. (1898). *J'accuse*. https://www.nouvelobs.com/societe/20060712.OBS4922/j-accuse-par-emile-zola.html Consulté 2 Février 2021 Consulté le 15 Février 2022.

70. Medya söyleminde diyaloglar ve Fransızcanın yabancı dil olarak ögretimi[1]

Özge ÖZBEK[2]

Gül TEKAY BAYSAN[3]

Ece KORKUT[4]

APA: Özbek, Ö. & Tekay Baysan, G. & Korkut, E. (2022). Medya söyleminde diyaloglar ve Fransızcanın yabancı dil olarak ögretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1191-1209. DOI: 10.29000/rumelide.1222243.

Öz

Bu çalışmanın başlıca amacı bir söylem türü olan diyalogların içinde bulunduğu öğretim materyallerini incelemektir. Çalışmada Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi alanında medya söyleminde yer alan diyalogların, öğrenenleri söylem çözümlemesi gerçekleştirmeye yönlendirmek amacıyla kullanılıp kullanılmadıkları incelenmiştir. Çalışma, Fransız televizyon kanalı TV5 Monde tarafından oluşturulan Fransızcanın öğretimi/öğrenimiyle ilgili web sitesinde kullanılan diyaloglara odaklanmıştır. Çalışmada öncelikle Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Söylem Çözümlemesinin önemi ve ortaya çıkışı, daha sonra da medya söylem türlerinden biri olan diyaloglar ele alınmıştır. Son olarak TV5Monde Fransızca öğretimiyle ilgili web sitesinden alınan ve *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne göre özerk (Fr. autonome) olarak kabul edilen C1 düzeyindeki bir diyalog söylem kavramları ve terimleri açısından çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen diyaloğa ait öğrenen ve öğretmen dosyalarının söylem çözümlemesi kavramlarını ve etkinliklerini içerdikleri ve öğrenen kişiyi söylem çözümlemesi yapmaya yönlendirdikleri saptanmıştır. Ancak incelenen diyaloğun C1 düzeyinde olduğu düşünüldüğünde söylem çözümlemesine ait daha fazla alıştırmanın (konuşucuların konumlanması, söylemsel kimlikleri, başvurdukları stratejiler vb.) gerçekleştirilebileceği de söylenebilir. Öğrenen dosyasında yer alan alıştırmaların herhangi bir ünitede alıştırmalarda olması gereken sıra ve içeriğe uygun olduğu da çalışmadaki saptamalar arasındadır. Gerçekleştirilen incelemenin sonunda, diyaloğa ait tüm alıştırmaların açık uçlu sorulardan oluştuğu görülmüştür. Öğrenenin bilgilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde çeşitliliğin artırılması için farklı alıştırma türlerinin birlikte kullanılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Medya söylemi, diyaloglar, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi/ öğrenimi, söylem çözümlemesi, TV5Monde

Dialogues in mediatic discourse and French language teaching

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the teaching materials in which dialogues, a type of discourse, are included. In the study, it has been examined if the dialogues in the media discourse in

1 Bu çalışma birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye) ozgekaracadal@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6386-2191 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222243]

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye) gbaysan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0610-8453

4 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye) ekorkut@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1670-8957

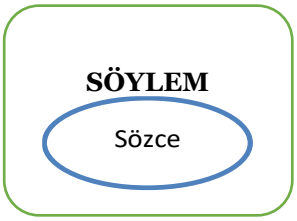
the field of teaching French as a foreign language are used to make learners to perform discourse analysis. The study is focused on the dialogues used on the French teaching/ learning website created by the French television channel TV5 Monde. In the study, it is discussed, first of all, the importance and emergence of Discourse Analysis in Teaching French as a Foreign Language, and then the dialogue, which is one of the media discourse types. Finally, a C1-level dialogue taken from the TV5Monde French teaching website and accepted as autonomous (Fr. autonome) according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is analyzed in terms of discourse concepts and terms. As a result of the study, it is determined that the learner and teacher files of the examined dialogue include discourse analysis concepts and activities and direct the learner to conduct discourse analysis. However, considering that the examined dialogue is at the C1 level, it can be said that more exercises in discourse analysis (the positioning of the speakers, their discursive identities, the strategies they apply, etc.) can be performed. It is also among the determinations of the study that the exercises in the learner file are in accordance with the order and content that should be in the exercises in any unit. At the end of the analysis, it is determined that all the exercises of the dialogue consist of open-ended questions. It can be suggested, for the experts of website, to use different types of exercises together to increase diversity in measuring and evaluating the learner's knowledge.

Keywords: Mediatic discourse, dialogues, French language learning/ teaching as a foreign language, discourse analysis, TV5Monde

1. Giriş

Birçok araştırma ve inceleme alanını ilgilendiren *söylem* kavramı oldukça kapsayıcı ve önemli bir evreni temsil eder. Sarfati'ye göre söylem kavramının ortaya çıkmasında Saussure ve Harris Dilbilimi etkili olmuştur (2005, s. 87). Moeschler ve Auchlin ise söylemin bir disiplin olarak ortaya çıkışını tümce ve sözce dilbilimine bağlamaktadır (2013, s. 186). Yazarlara göre "söylem terimi en yaygın anlamıyla bir olaya (veya) dilsel bir söz öbeğine gönderme yapmaktadır (...)" (a.g.e., s. 194). Söz konusu olay veya dilsel söz öbeği tiyatro eserlerini, gazetedeki başyazıları, polis sorgularını, yapılan küçük anonsları, reklamları, üniversite konferanslarını, staj raporlarını, görüşmeleri, tartışmaları, basındaki köşe yazılarını, reklamları, yemek tariflerini vb. içermektedir (Cuq, 2003, s. 74; Maingueneau, 2009, s. 68; Moeschler & Auchlin, 2013, s. 194).

Söylemle karşılaştırılan ve bazen karıştırılan kavramların başında sözceleme sürecinin bir ürünü veya sonucu olarak görülen *sözce* (Fr. énoncé) terimi gelmektedir. Francine Mazière iki terimin birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtirken sözceyi bir "veri" (Fr. donnée), söylemi ise bir "arayış" (Fr. quête) olarak nitelemekte ve söylemin sözceye göre daha kapsayıcı olduğunu belirtmektedir (2018, s. 10):



Şekil 1: Söylem ve Sözce Kavramları

Émile Benveniste *söylem* kavramını *anlatı* kavramına (Fr. histoire ou récit) karşıtlığı ile açıklar (Benveniste, 1966, s. 242). Paveau ve Sarfati'ye göre anlatı genellikle yazılı dilde kullanılır, olayın geçtiği zaman dilimi önemlidir ve çoğu kez geçmiş zamanlara yer verilir (passé simple, imparfait, conditionnel, plus-que-parfait, présent de vérité générale). Ayrıca anlatılar genellikle üçüncü kişinin ağzından yazılır. Söylemde ise *ben* ve *sen* başta olmak üzere tüm kişi adılları yer alabilir. Söylem genellikle sözlü dilde veya sözlü olarak söylenmesi planlanan yazılı metinlerde ortaya çıkar (örn. politik söylem) ve belli bir sözceleme durumu içinde gerçekleştiğinden kullanılan dil genellikle şimdiki zaman, gelecek zaman veya nadiren geçmiş zamandır (présent, futur, passé composé). Genel anlamda sözceleme durumuna göndermede bulunan *ben, şimdi, burada* (Fr. je, ici, maintenant) gibi dil içi göstericilerin veya belirleyicilerin (Fr. déictique) bulunması söylemin varlığına işaret etmektedir.

Benveniste (1966) dilbilimde *öznellik* (Fr. subjectivité) konusuna önem vermiş ve öznelliğin kişinin statüsüyle yakından ilişkisi olduğunu öne sürmüştür. Yazara göre her söylemde bir *ben* vardır ve bu konuşan kişi kendi kendine göndermede bulunur, kendi varlığını söyleminde hissettirir. Bu durum aynı söylemde bir *sen*'in de var olduğunun kanıtıdır. Her iki kişi de öznelliği temsil eder ve her iki kişinin de "(birbirlerini) tamamlayıcı ve yer değiştirebilme" özellikleri bulunmaktadır (1966, s. 260).

Öznelliğin yanı sıra, konuşan kişinin kimliğinin (Fr. identité) de söylemdeki yeri yadsınamaz (Korkut, 2017). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde *kimlik,* "toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır. Birçok kimlik türünden söz eden Patrick Charaudeau, daha çok *sosyal kimlik* ve *söylemsel kimlik* üzerinde durmaktadır (2009). Çalışmamızı yakından ilgilendiren söylemsel kimlik "söylemdeki kişiler (ben, sen), söz alma biçimleri, sözcelem rolleri, söze karışma biçimleri aracılığıyla" tanımlanabilir (Charaudeau & Maingueneau, 2002, s. 299-300).

Söylem teriminin ve söyleme yakın olduğu düşünülen terimlerin açıklanmasının ardından aşağıdaki bölümde söylem çözümlemesinin bir alan olarak ortaya çıkışından söz edilecek ve bu alanın Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanıyla nasıl kesiştiği sorgulanacaktır. Ardından medyadaki söylem türleri ve çalışmanın konusu olan diyaloglar ele alınacak ve son olarak da TV5Monde web sitesinden alınan bir diyalog çözümlenecektir.

Amaç ve yöntem

Çalışmanın amacı, irdelenen diyaloglar aracılığıyla söylem çözümlemesinin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi alanındaki yerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, diyalogla ilgili ders içeriklerini ve alıştırmaları hazırlayan dil uzmanlarının ders içeriklerinde öğrenenden söylem çözümlemesi yapmasını bekleyip beklemedikleri gözlemlenecektir. Çalışmanın diğer bir amacı da TV5 Monde televizyon kanalına ait olan ve Fransızcanın öğrenimi/öğretimi için tasarlanmış web sitelerinde kullanılan özgün belgelerin, öğrenim düzeyine göre yeniden düzenlenmesi (Fr. didactisation) sürecinde söylem çözümlemesi kavram ve yöntemlerinden yeterince yararlanılıp yararlanılmadığının ortaya konulmasıdır.

Bu çalışma sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizine ve ayrıca tek başına bir çalışma alanı ve bir yöntem olan söylem çözümlemesine dayanmaktadır. Doküman analizi "[...] programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmaları tanımlar" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s. 13).

2. Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde söylem çözümlemesi

Johannes Angermüller'e göre söylem çözümlemesinin bir çalışma alanı olarak ortaya çıkışında üç farklı eğilimden söz edilebilir : Fransız, Anglosakson ve Alman (2007, s. 10-11). Bu çalışmada daha çok ilk iki eğilim üzerinde durulacaktır.

İngiltere'de öncelikle Michael Alexander Kirkwood Halliday ve sonrasında John McHardy Sinclair ile Malcolm Coulthard söylem çözümlemesinin öncüleri arasında gösterilirler (McCarthy, 1991). İngiltere'de söylem çözümlemesi çalışmaları bütünden ziyade ayrı ayrı bulunan söylemsel yapılar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Amerika'daki söylem çözümlemesi incelendiğinde Zellig Sabbettai Harris'in çalışmaları dikkat çekecektir. Harris *söylem çözümlemesi*ni (İng. discourse analysis) terim olarak ilk defa ortaya atan Amerikalı dilbilimcidir. Bazı yazarlara göre Fransa'da gelişen söylem çözümlemesi alanının kökeni Harris'in sözceleri çözümleme yöntemine dayanmaktadır (Barry, 2002 ve Guilhaumou, 1977).

Söylem çözümlemesinde "Fransız Ekolü" olarak adlandırılan temel eğilim veya akım 60'lı-70'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu eğilim Jean Dubois ve Joseph Sumpf editörlüğündeki *Langages* dergisinin 13. Sayısında (1969) yayımlanan makalelere dayanmaktadır (Charaudeau & Maingueneau, 2002, s. 201). Fransa'da söylem çözümlemesi "sözel üretimleri üretildikleri toplumsal koşullar içinde inceleyen disiplin" olarak tanımlanmaktadır (Paveau & Sarfati, 2003, s. 194).

Fransa'da söylem çözümlemesi ekolünün altyapısının Saussure ve Harris tarafından oluşturulduğunu, sonrasında Althusser'in Marksist ideolojisiyle; Freud ve Lacan'ın bilinçsizlik perspektifiyle birlikte yeni bir boyut kazandığını ve ardından sözcelem kuramıyla birlikte şekillendiğini söylemek yerinde olur. Başta Saussure yapısalcılığından etkilenen Fransız Ekolü, yazılı metinlerin altında yatan yapısal kuralları incelemiştir. Ancak 1970'lerin sonunda ekolün ilgi alanı daha çok Edimbilim (Fr. pragmatique) ve Sözceleme (Fr. énonciation) alanlarına kaymıştır.

Aşağıda Charaudeau ve Maingueneau'ya göre Fransız Ekolü söylem çözümlemesi çalışmalarının genel özellikleri yer almaktadır:

- Az veya çok (anlamı) kapalı bütüncelere (Fr. corpus) başvurur.
- "Birimlerin" sadece "söylemsel işlevleri"yle değil "bunların bir dil birimi olarak özellikleri"yle de ilgilenir.
- Dilbilimdeki sözceleme kuramıyla kesinlikle bir bağlantısı vardır.
- *Söylemlerarasılık* (Fr. interdiscursivité) kavramını her zaman ön planda tutar.
- Konuşan kişinin (ben) söyleminde bıraktığı izler her zaman odak noktasıdır (2002, s. 202).

Söylemler günlük yaşamda herhangi bir dilin konuşucusu tarafından her zaman üretilen yapılardır. Bu nedenle de herhangi bir yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanında bu yapılara yer verilmektektir. Yabancı dil öğretiminde özellikle İletişimsel Yaklaşım'la başlayan ve Eylemsel Perspektif'le devam eden süreçte söylemlerin de içinde bulunduğu özgün belgelerin kullanımının önemi anlaşılmıştır. Evelyne Bérard'a göre yabancı dil öğrenimi/öğretiminde özgün belge kullanımı sayesinde öğrenen kişi daha özerk olabilmekte, kendi dil öğrenim sürecinin sorumluluğunu alabilmektedir (1991, s. 50-51). "Özgün belgeler, hedef dili anadil olarak konuşanların her türden iletişim durumunda ürettikleri dilsel ürünler olduğundan, çok farklı türlerde karşımıza çıkabilmektedir" (Aydın, 2022, s. 714). Bu çalışmada aşağıdaki bölümde açıklanacak olan medya söylem türü ve özgün belge türlerinden biri olan diyaloglar ele alınacaktır.

3. Medyadaki söylem türleri ve diyaloglar

Bir söylem türü olan diyalogların yabancı dil öğretiminde kullanım şekli, benimsenen yöntem veya yaklaşıma bağlı olarak değişse de uzun süredir öğretimde kullanıldıkları bilinmektedir. Bunun nedeni, diyalogların günlük yaşamı yansıtmaları, deyimsel ifadeleri, kültürel öğeleri, çeşitli seslenme biçimlerini vb. içermeleridir. Özgün veya yarı özgün diyalogların, başlangıçta yabancı dil öğrenen bireylerin sözlü dil becerilerinin ve ardından da diğer iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceği kabul edilmektedir.

Jean-Pierre Cuq'e göre diyaloğun terimsel olarak kapsayıcı (Fr. hyperonyme) bir anlamı vardır ve *sohbet* (Fr. conversation), *tartışma* (Fr. débat), *görüşme* (Fr. entretien) gibi birçok terimi içinde barındırır (2003, s. 69). Diyaloglar yabancı dil öğretiminde genellikle dinleme (duyduğunu anlama) becerisini geliştirme amacıyla kullanılmaktadır. İrem Onursal'a göre yabancı dil öğretim kitaplarında diyaloglara iki farklı şekilde yer verilir. Birinci türdeki diyaloglar "kitaplarda her ünitenin başında bulunurlar, ünitenin konusuna bir giriş yapmaya yararlar ve durum içindeki bir etkileşim örneği oluştururlar (...)" (2008, s. 69). Bu tür diyaloglar genellikle dersin en başında öğrenenlerin dikkatini derse çekmek ve ünitede işlenecek konular hakkında farkındalık yaratmak için kullanılır (Fr. sensibilisation). İkinci tür diyaloglardan ise "ek kaynak olarak dersin farklı anlarında" yararlanılır (a.g.e.).

Diyaloglar medya söylem türünün içinde daha çok B2 düzeyinden itibaren karşımıza çıkmaktadır. Özellikle *röportaj* (veya *söyleşi*) (Fr. interview), *tartışma* (Fr. débat), *haber röportaj* (Fr. reportage) gibi sözlü medya söylemlerinin özellikleri nedeniyle A1, A2 ve B1 düzeylerinde kullanılması çok güçtür. İçlerinde barındırabilecekleri örtük anlamlar, yan anlamlar, anlam karışıklıkları, ironiler gibi özelliklerden dolayı bu tür diyaloglara daha çok B2, C1 ve C2 düzeylerinde yer verilmektedir. Bu nedenle çalışmamızda *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne (AOBM) göre *özerk* (Fr. autonome) olarak kabul edilen C1 düzeyindeki bir diyalog çözümlenecektir (Conseil de l'Europe, 2001).

Charaudeau'ya göre medya söylemi söz konusu olduğunda aktarılanlar tuzak olabilir; medya söylemi, bilinçli veya bilinçsiz olarak okuyucu veya izleyiciden gizlenen bilgiler içerebilir. Dolayısıyla bu bilgiye karşı her zaman kuşkucu bir yaklaşım sergilemek gerekmektedir (2011, s. 10-11). Genel anlamda medya söyleminin üç farklı türü vurgulanmaktadır: "gazetecilikle ilgili türler (yazılı basın anlamında), televizyondaki (medyatik) türler, radyodaki (medyatik) türler" (a.g.e., s. 172). Aşağıda genel olarak çalışmayı ilgilendiren üç farklı medya söylem türü üzerinde durulacaktır. Söz konusu söylem türlerinin kapsamları İngilizcede, Fransızcada ve Türkçede farklılık göstermektedir. Bu konuda karışıklık olmaması için bir *Basın Sözlüğü*'nden yararlanılmıştır (Gezgin vd., 1998).

Öncelikle Fransızcadaki *interview* sözcüğünün tarafımızca *röportaj* olarak kullanılacağını belirtelim. Röportajda katılımcıların statülerinin farklı olabileceğini, birinin "sorgulayan", diğerinin ise "sorgulanan-sorgulanacak-nedeni olan" rollerini üstlenebileceğini belirtmek gerekir" (Charaudeau, 2011, s. 181). Charaudeau röportajın (interview), "siyasi röportaj, uzmanla röportaj, tanıklarla röportaj, kültürel röportaj, ünlülerle röportaj" gibi farklı türleri olabileceğine dikkat çekmektedir (a.g.e., s. 183-184). Andersen'e göre, görüşülen kişinin röportajda farklı roller oynaması mümkündür: " [...] ana aktör (politikacı veya yazar) veya bilgili bir yorumcu (sertifikalı uzman), [...] katılımcı (haberci), tanık veya avukat (mülakat-tartışma" olabilir (t.y., s. 2). Andersen ayrıca röportajın sohbete (Fr. conversation) veya tartışmaya (Fr. débat) doğru bir yol alabileceğini vurgular (a.g.e.).

İkinci olarak, medya türlerinden biri olan *tartışma* (Fr. débat), katılımcıların üstlendikleri iki farklı rol nedeniyle röportajdan (Fr. interview) ayrılır: katılımcılara tarafsız bir şekilde söz vermek, onlara sorular sormak, tartışmaların açılış ve kapanışını yapmak gibi görevlerden oluşan "moderatör" (Fr. animateur) rolü ve "tartışmacılar" (Fr. débattants) rolü (Sandré, 2013, s. 2). Bir tartışmada en az bir moderatör ve iki tartışmacı bulunur. Tartışmacıların taraflı ve öznel olması sıklıkla karşılaşılabilen bir durumdur. Bazı yazarlar tartışma türüyle ilgili farklı alt kategoriler belirtmiştir : "dergilerde, talk show'larda, politik, kültürel programlarda, spor programlarında vb. yapılan tartışmalar" buna örnek olarak gösterilebilir (Charaudeau, 2011, s. 185).

Son olarak Fransızcadaki *reportage* teriminin Türkçede günümüzde yaygın olarak kullanılan röportaj (Fr. interview) sözcüğünden farklı olduğunu, bu nedenle bu kavramın karşılığı olarak 'haber röportaj' terimini kullandığımızı belirtelim. 'Haber röportaj', yalnızca bir kişiyle yapılan soru-cevaplı görüşmeden veya söyleşiden (Fr. interview) oluşmaz, ayrıca gazetecinin konu ile ilgili yorumlarını ve aktardığı çeşitli bilgileri de içerir. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından yayımlanan *Basın Sözlüğü*'nde Türkçede röportaj, "Konusu bir soruşturma araştırma olan gazete ya da dergi yazısı" olarak tanımlanmışsa da ayrıca "Radyo ve televizyon habercisinin araştırma ve soruşturma sonucunda hazırlamış olduğu program, mülakat" (TDK) anlamı da vardır. Röportajın, İnsanların İlgisini Çekme Yönü Ağır Basan Röportaj, Biyografik Röportaj, Tarihi Röportaj, Araştırmacı ve Yorumlayıcı Röportaj, Bir Şeyin Nasıl Yapılabileceğini Gösteren Renkli Röportajlar, Macera ve Kişisel Hikaye Röportajları, Yerel Bir Durumu Anlatan Röportaj" gibi birçok alt türü bulunmaktadır (Gezgin vd., 1998, s. 107). Haber röportajı gerçekleştiren gazetecinin nesnel ve tarafsız bir konumda bulunarak belirlenen olayı sorgulaması gerekir (Charaudeau, 2011, s. 187).

Medyanın ve medya söylem türlerinin Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenimi/öğretimi alanında kullanımıyla birlikte Fransa ve dünya gündeminin sınıfa taşınacağı, bu şekilde öğrenenlerin derse olan ilgisinin artacağı, özellikle görsel malzemelerin katkısıyla bazı kavramları anlamalarının kolaylaşacağı ve sonuç olarak bu türden ders malzemelerinin dili ve o dilin kültürünü öğrenmeye katkısı olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, medyadaki söylemler özgün belge niteliği taşıdığından öğrenenlerin dili bağlam içinde gözlemlemelerini ve medyaya özgü terimleri edinmelerini sağlar. Ancak öğretmenin, öğrenenlerin dilsel ve bilişsel düzeylerini de hesaba katarak onların ilgi ve gereksinimlerine uygun söylemler ve diyaloglar seçmesi son derece önemlidir.

4. Çözümlemeler ve bulgular

Söylem Çözümlemesi oldukça geniş bir araştırma alanı olduğundan çalışmayı sınırlandırmak için bu makalede yalnızca diyalog incelemesi yapılacaktır. Fransız televizyon kanalı TV5Monde'un Fransızcanın öğretimi/öğrenimi için oluşturduğu web sitesi üzerinde C1 dil düzeyi kategorisinde bulunan diyalogların arasından "Sophie Heine, chercheure et politologue" (Araştırmacı ve siyaset bilimci Sophie Heine) başlıklı diyalog seçilip çeşitli açılardan çözümlenecektir. Öncelikle TV5Monde kanalına ait eğitim amaçlı iki ayrı web sitesinin bulunduğunu belirtmek gerekir: Bunlardan birincisi Fransızcanın öğrenimi (Fr. Apprendre le Français), ikincisi ise Fransızcanın öğretimi (Fr. Enseigner le Français) platformlarıdır. Birincisi Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen bireyler için tasarlanmıştır ve C1 dil düzeyi burada yer almamaktadır. İkincisi ise Fransızca öğretmenleri için oluşturulmuştur ve içinde C1 dil düzeyinin de bulunduğu birçok düzeyde alıştırmalar, etkinlikler ve ders malzemeleri bulunmaktadır. Her ikisi de ücretsiz olarak ve dünyadaki herkesin erişimine açık bir şekilde, genellikle güncel olan çeşitli konularda alıştırma ve etkinliklerin yer aldığı eğitim malzemeleri (Fr. Fiches pédagogiques) sunmaktadırlar. Ancak bu dosyalar belirli bir süre sonunda web sitesinden kaldırılmaktadır.

"Sophie Heine, chercheure et politologue" başlıklı ders malzemesi 8 dakika 37 saniye süren bir video, video içeriğinin metni, öğrenen ve öğretmen için ayrı ayrı hazırlanmış dosyalardan oluşmaktadır (Fr. fiche apprenant et fiche enseignant[5]). 12 Mayıs 2015 tarihinde yayımlanan video ve çalışma dosyalarıyla ilgili belgelerin 26 Haziran 2025 tarihine kadar indirilebilir olduğu ve web sitesinin de bu tarihe kadar erişilebilir olduğu belirtilmiştir.

Diyalog, araştırmacı ve siyaset bilimi uzmanı olan Sophie Heine ile TV5Monde'un Genel Yayın Yönetmeni ve *Bar de l'Europe* isimli programın sunucusu olan Paul Germain arasında geçmektedir. Sophie Heine görüşme yapılan kişi (Fr. interviewée), Paul Germain ise görüşme yapan, sorgulayan kişi (Fr. intervieweur) konumundadır. Söylem Çözümlemesi açısından burada konuşanların kimliği, statüsü ve rollerinden (Fr. identité, statut et rôles des interlocuteurs) de söz etmek yerinde olur. Yukarıda da açıklandığı gibi, *kimlik* kısaca bireyi toplumda yaşayan diğer bireylerden ayırt eden, farklı kılan özelliklerdir ve birçok bileşenden oluşur. Söylem çözümlemesinde *rol* terimi konuşucuların bir iletişim sırasındaki dilsel davranışlarını temsil eder; incelenecek diyalogdaki roller yukarıda belirtildiği gibi "görüşme yapan" ve "görüşme yapılan" rolleridir. Roller sözceleme durumuna göre değişken özellikler olmakla birlikte her zaman konuşan kişinin belirli olan statüsüne bağlıdır. *Statü,* konuşucunun "yaş, cinsiyet, meslek, medeni durum" gibi daha sürekli, değişmeyen özellikleriyle ilgilidir (Maingueneau, 2009, s. 110). Paul Germain'in diyaloğu başlatırken Sophie Heine'i tanıttığı aşağıdaki sözceler konuğunun statüsünü (burada: meslek ve kurumsal görevler) göstermektedir:

> Vous êtes politologue, spécialiste des questions européennes. Attachée à l'institut Egmond, un centre d'études en Belgique, Vous êtes aussi chercheure à l'Université de Bruxelles et à Oxford et vous venez de publier « Genre ou liberté », un essai sur les stéréotypes qui courent sur les femmes.
>
> Kaynak: https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue

Gerçekleştirilen söylem çözümlemesi dahilinde konuşucuların *konumlanma* ve *ideoloji*lerine (Fr. positionnement et idéologie) de dikkat çekmek gerekir. Konumlanma her bir sözceleme durumuna göre değişebilmektedir; ancak bunu kişinin kimliğinden ayrı düşünmek de olanaksızdır. Örneğin "söyleminde 'sınıfların mücadelesi' söz öbeğini kullanan biri, siyasi anlamda solda konumlanır; öğretici (didaktik) bir tonda ve teknik sözcükler kullanarak konuşan biri ise, uzman olarak konumlanır vb." (Maingueneau'dan akt. Korkut, 2017, s. 173). İncelenen diyalogda konuşucuların dilsel ve dil dışı konumlanmaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Tablo 1: İncelenen diyalogda konuşucuların konumlanması

	Paul Germain	**Sophie Heine**
Kullanılan Bağlaçlar	Mais (3 kez)	Parce que; Donc (10'ar kez)
	Donc; Alors (2'şer kez)	En fait (9 kez); en effet (1 kez)
	Parce que (1 kez)	Mais (8 kez)
		même si (4 kez)

5 A.P. Prévost-Wright et L. Van Ranst (Alliance française Bruxelles-Europe - CELF)

		Enfin, Voilà; Alors (3'er kez) Puisque; Alors que (2'şer kez)
İlişki sözcükleri (Fr. phatique)	"Et..." "Hum hum."	"Hum... Alors [...]"
Yinelemeler	-	Exactement ! Exactement !
Başka Birine Yapılan Referans	Zemmour (Gazeteci ve Politikacı) Konuğunun kızına göndermede bulunma: "Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha !" Brigitte Bardot, Simone Veil et Conchita Wurtz	-
Kullanılan Slogan	Bir bira markası olan Jupiler'in sloganı: « Les hommes savent pourquoi » (Tr. Erkekler nedenini bilir).	-
Başvurulan Ek Kaynaklar, Nesneler	Video Konuğuna sürpriz top çektirme	-

Yukarıdaki tablo 1'de görüldüğü gibi Paul Germain, başvurduğu göndermelerle (davetlisinin kızına ve farklı ünlü kişilere); görsel- işitsel malzeme kullanmasıyla, top çektirme gibi küçük unsurlarla ve verdiği örneklerle davetli olan Sophie Heine'in ana konuya odaklanmasını sağlamaktadır. Böylelikle kendisi için dengeli bir konumlanma yaratmaktadır. Sophie Heine'e gelince, kadınların toplum içinde aşağılanmalarına karşı ve aynı zamanda kadınları toplum içinde erkeklere göre daha aşağıda gösteren klişe sözlere (Fr. stéréotypes) karşı olarak konumlandığı söylenebilir.

Herhangi bir söylemi ayrıntılarıyla çözümlemeden önce söylemin içinde oluşturulduğu ve bağlı kaldığı *sözceleme durumu*nu belirlemek gerekir. Söz konusu kavram, söyleme bağlı birçok dil ötesi terimi içine almaktadır: örneğin söylemin gerçekleştiği zaman ve uzam, konuşucu/veya sözceleyen (Fr. locuteur et/ou énonciateur) ve dinleyici/veya alıcı (Fr. interlocuteur et/ou énonciataire). İncelenen diyalog *Bar de l'Europe* isimli televizyon programında gerçekleşmiştir ve görüşme anında konuşucular Avrupa Parlamentosu gibi resmi bir kuruluşun önünde bulunmaktadırlar. Diyaloğun yaşanma anı, başka bir deyişle sözceleme durumunun gerçekleştiği zaman tam olarak bilinmemekle birlikte videonun ve ders malzemelerinin web sitesinde yayınlandığı tarih olan 12 Mayıs 2015 olarak kabul edilebilir. "Bir konuşucu, bulunduğu andan ne önce ne sonra sözceleme yapabilir. Zamanın hangi diliminde konuşursa, o konuştuğu an 'şimdi'dir" (Kıran, 2015, s. 109). Ayşe Kıran'a göre "ben/şimdi/burada" (Fr.

Je/Ici/Maintenant) bilgileri ve "göstericiler" (Fr. déictiques) sözceleme durumunu işaret eder ve özellikle söylemde konuşucunun başvurduğu *ben* öznelliği belirtir (a.g.e., s. 103-104). Çoğu diyalogda olduğu gibi incelenen diyalogda da sırayla söz alma durumu bulunmaktadır. Sırası gelen konuşmakta ve konuşucular birbirlerine sizli-bizli hitap etmektedirler. *Sen* kişi adılının tüm diyalog boyunca hiç kullanılmaması, kişilerin içinde bulundukları kurumsal ortama göre bir dilsel (söylemsel) konum benimsediklerini göstermektedir. Tüm diyalog boyunca Paul Germain'in 13 kez, Sophie Heine'in 14 kez söz aldığı saptandığından diyaloğun eşit bir şekilde yürütüldüğü ve sonlandırıldığı söylenebilir.

Paul Germain görüşmeyi yapan kişi olduğundan söyleminde neredeyse hiç kendinden söz etmemekte (sadece bir kez *ben* kullanmıştır); daha çok davet ettiği kişiye odaklanıp *siz* kişi adılıyla (11 kez) hitap etmektedir. Öznelliği gösteren *ben* adılı yerine nesnelliği gösteren ve "söylemin kişisi olmayan öğesi" olan *O* (*onlar, herkes, biz*) kişi adılını (Fr. On) kullanan (5 kez) Paul Germain'in söylemini röportaj (veya söyleşi) kurallarına uygun bir şekilde oluşturduğu söylenebilir (a.g.e., s. 108). Sophie Heine'e gelince, sorgulanan kişi rolünde olduğundan kendisine yöneltilen soruları cevaplamak amacıyla yüksek oranda öznellik taşıyan bir söylem sürdürdüğü ve 17 kez *ben* adılı kullandığı görülmektedir. Sophie Heine sadece 1 kez karşısındaki sunucuya *siz* diyerek hitap etmiştir. Ayrıca Fransızcada kapsayıcı bir kullanım olan ve göndergesi sözceye göre değişen ve "o, onlar, herkes, biz" gibi karşılıkları olan "On" kişi adılını da (13 kez) neredeyse *Ben* kadar fazla kullanmış olması dikkat çekicidir. Her iki konuşucunun da *Sen* kişi adılını kullanmadıkları ve görüşmenin teklifsiz bir sohbete dönüşmediği de saptamalar arasındadır.

Tablo 2: İncelenen diyalogda kişi adıllarının kullanım sıklığı

	Paul Germain	**Sophie Heine**
Ben	1	17
Sen	-	-
O, onlar, herkes (Fr. "On" adılı)	5	13
Biz	1	-
Siz	11	1

Söylem çözümlemesi kapsamında girişte de sözü edilen "söylemsel kimlik"in de sorgulanması gerekir. Söylemsel kimlik konuşucunun başvurduğu iki stratejiyle ortaya çıkar: *inandırma stratejisi* ve *ele geçirme stratejisi*.

İnandırma stratejisi "Nasıl ciddiye alınabilirim?" sorusuna dayanmaktadır ve konuşucu bu strateji için 4 farklı söylemsel tutuma başvurabilir: Tarafsızlık; Mesafe koyma; Bağlılık; Gösterme/Kanıtlama Tutumu (Charaudeau, 2009). Konuşucuya ait herhangi bir yargı veya değerlendirme içermeyen bir söylemde *tarafsızlık tutumu*ndan (Fr. attitude discursive de neutralité) söz edilebilir. *Mesafe koyma*

tutumunda, konuşucu tıpkı bir alanın uzmanı gibi, sözlerini gerekçeleri ve sonuçlarıyla savunarak söylemiyle kendisi arasına bir mesafe koymakta, duruma dışarıdan bakmaya çalışmaktadır. *Bağlılık tutumu* ile ilgili olarak tarafsızlık tutumunun tam tersi olduğunu belirtmek mümkündür, çünkü bağlılık tutumuyla konuşucu, söyleminde sözleriyle veya değerlendirmeleriyle kendini konumlandırır ve hitap ettiği kişi üzerinde belirli bir etki yaratmaya çalışır. İnandırma stratejisine ait son söylemsel tutum, konuşucunun söylemlerinin mutlak doğrular ve kendisiyle hiçbir bağlantısı olmayan kanıtlar kullanarak akıl yürütmesine dayanan *gösterme/kanıtlama tutumu*dur.

Ele geçirme stratejisi ise, hitap edilen kişinin (sen/siz) konuşan özne (Ben/Biz) tarafından nasıl etkilendiğiyle ilgilidir. Charaudeau'ya göre, ele geçirme stratejisi "karşı tarafın söylediklerimden 'etkilenebilmesi' için ne yapmalıyım?" sorusuna dayanmaktadır (2009). Konuşucu, karşı tarafın dikkatini çekmek için ele geçirme stratejisi çerçevesinde üç tutuma başvurabilir: *polemik/tartışma*, *çekicilik uyandırma* ve *dramatize etme*. *Polemik veya tartışma tutumu* "karşıdaki kişinin fikirlerini ve gerekirse kişiliğini sorgulayarak" onu yok etme tutumudur" (a.g.e). *Çekicilik uyandırma tutumu*yla ilgili olarak, konuşucunun, karşı tarafı duyguları yoluyla etkilemeye çalıştığı söylenebilir. *Dramatize etme* tutumu ise, konuşucunun "güçlü analojiler, karşılaştırmalar, metaforlar, dramlar [...]" kullanmasıyla kendini gösterir. Sophie Heine'in dramatize etme tutumuna örnek olarak tablo 3'te şiddet mağduru ve sürekli eşitsizliklere maruz kalan kadınlardan söz ettiği ifadeleri (veya sözceleri) göstermek mümkündür:

Tablo 3: Konuşucuların söylemsel kimliğini oluşturan stratejiler ve tutumlar

İnandırma Stratejisi	Paul Germain	1-Tarafsızlık:	« Sophie Heine, bonjour. Vous êtes politologue, spécialiste des questions européennes [...] » ["Sophie Heine, merhaba. Siz siyaset bilimcisi ve Avrupa sorunları uzmanısınız."]
		2-Mesafe koyma, Dışarıdan bakma:	« Oui, votre livre ne sert pas à détailler euh... les injustices entre les hommes et les femmes, les inégalités, il sert plutôt à montrer que ces stéréotypes permettent de justifier la domination des hommes sur les femmes. » ["Evet, kitabınız... ı-ıı... erkek kadın arasındaki adaletsizlikleri, eşitsizlikleri ayrıntılandırmaktan ziyade bu klişelerin erkeklerin kadınlara üstünlüğünü doğrulamaya yaradığını gösteriyor."]
		3-Bağlılık:	« [...] On regarde [la vidéo] ! Vous aimeriez que votre fille parle comme ça ? Ha, ha, ha ! » ["(videoyu) izleyelim! Kızınızın böyle konuşmasını ister miydiniz? Ha, ha, ha."]
		4-Gösterme/ Kanıtlama:	

			« [...] On va regarder une petite vidéo. Elle a été lancée par une entreprise américaine, qui fabrique des T-shirts » ["Kısa bir video izleyelim. Tişört üreten bir Amerikan şirketi tarafından hazırlanmış."]
	Sophie Heine	1-Tarafsızlık:	« [...] il y a quatre, cinq grands stéréotypes que j'aborde. C'est euh... celui sur l'empathie, l'empathie féminine. Sur la maternité [...] » ["Benim ele aldığım dört, beş klişe var. Bunlar... 1-11... duygudaşlık, kadın duygudaşlığı; annelik..."]
		2-Mesafe koyma, Dışarıdan bakma:	« [...] ça fait des années qu'on a montré ces inégalités et qu'on ne les a toujours pas résolues, puisque en effet voilà, les femmes sont toujours moins payées euh... continuent à être davantage victimes de violence de toute sorte [...] » ["[...] ...bu eşitsizlikler yıllar önce gösterildi ve kadınlar hala daha az ücret aldığında göre... 1-11... her türlü şiddete daha çok maruz kalmaya devam ettiklerine göre, bu sorun hala da çözülebilmiş değil."]
		3-Bağlılık:	« Ça ne me dérangerait pas ! Moi, j'ai bien aimé cette vidéo ! Je sais qu'elle a été fort critiquée, bon parce qu'il y a une petite utilisation commerciale [...]» ["Beni rahatsız etmez! Ben sevdim bu videoyu! Ticari amaçla yapıldığı için çok eleştirildiğini biliyorum."]
		4-Gösterme/ Kanıtlama:	« Donc il y a une étude fameuse en Angleterre, qui a montré ça, il y a d'autres études en France qui ont montré la même chose [...] » ["İngiltere'de bunu gösteren ünlü bir çalışma var, Fransa'da da başka çalışmalar var."]
Ele Geçirme Stratejisi		1-Polemik / Tartışma:	« Vous savez qu'il y a une grande polémique en France, notamment alimentée par un certain Éric Zemmour, qui dit que à l'école, on essaie tellement de supprimer les différences entre les petits garçons et les petites filles, que finalement ces enfants vont avoir des problèmes d'identité sexuelle ». ["Biliyorsunuz, Fransa'da özellikle Éric Zemmour diye birinin alevlendirdiği önemli bir tartışma konusu var; diyor ki, okulda küçük oğlanlarla kızların arasındaki farklılıklar öylesine ortadan

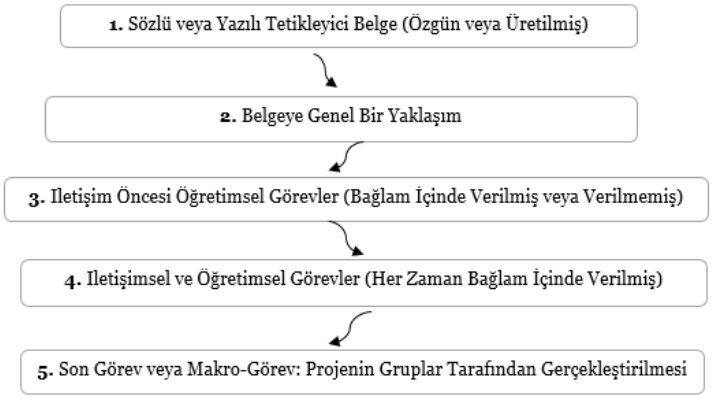
Paul Germain		kaldırılıyor ki sonunda bu çocukların cinsel kimlik sorunları olacak."]
	2-Dramatize etme:	« [...] le slogan de la marque c'est : « les hommes savent pourquoi ». Est-ce que c'est le genre de stéréotype qui nous conforte dans l'idée que l'homme est davantage capable qu'une femme d'apprécier les qualités d'une bonne bière ? »["markanın sloganı: 'erkekler nedenini bilir'. Acaba iyi bir biranın kalitesini erkeğin bir kadından daha iyi anlayabileceği fikrini destekleyen türden bir klişe mi bu?"]
Sophie Heine	1-Polemik / Tartışma:	« Oui. Je comprends qu'on en parle parce qu'on en a beaucoup parlé, il a beaucoup fait parler de lui - même si je trouve qu'on lui donne peut-être un peu trop de publicité. Moi contrairement à des gens comme Eric Zemmour, je trouve qu'il ne faut pas diaboliser l'adversaire [...] »["Evet. Bundan söz edilmesini anlıyorum, çünkü çok söz edildi, -belki biraz fazla reklamının yapıldığını düşünsem de, kendisinden çok söz ettirdi. Ben, Éric Zemmour gibilerinin tersine, rakibi şeytanlaştırmamak gerektiğini düşünüyorum."]

Röportajın tamamına ve bu tabloya dayanarak -bu makalenin sınırları içinde- yapılacak kısa bir söylem çözümlemesinden bazı sonuçlar ortaya konabilir. Öncelikle hem röportajı yapan kişinin hem de konuğun "ele geçirme stratejisi"nden ziyade, "inandırma stratejisi"ni kullandıkları anlaşılmaktadır. Her ikisi de inandırıcı olmak için dört tutum sergilemiştir (tarafsızlık, mesafe koyma/dışarıdan bakma, bağlılık ve gösterme/kanıtlama). Bu söylemsel tutumlar, konuşucuların birbirini -ve izleyicileri- ele geçirmek yerine inandırıcı olmakla yetindiklerini göstermektedir. Bunun nedeni ise söylem türüne dayanmaktadır: Söz konusu diyalog, tartışma türünden değil, uzmanla yapılan bir röportaj türündendir. Röportajı veren konuk S. Heine, belli bir konuya (kadın-erkek eşitsizliği) çeşitli açılardan ve bilimsel (tarafsız) bir tutumla bakma, bu konuda kanıtlar ortaya koyma gibi tutumları yeğlemiştir. Bu arada kendi fikirlerini de "ben" diyerek ortaya koymuş, ancak polemik yaratmamaya özen göstermiştir. Röportajı yapan P. Germain de söylem türünün kurallarına aynı şekilde uyarak polemik yaratmamış, yalnızca güncel tartışmaları hatırlatmakla yetinmiş ve bazı kanıtlar göstermiştir.

5. Öğrenen dosyası (Fr. fiche apprenant)

TV5Monde web sitesinde incelenen diyaloğa ait öğrenen ve öğretmen dosyasının sitede bulunan tüm dosyalar gibi farklı formatlarda (word ve pdf) indirilebilir olduğunu belirtmek gerekir. Dosya üzerinde öncelikle başlık "Davetli: Sophie Heine, araştırmacı ve siyaset bilimi uzmanı"; ardından da dosyaların web sitesinde yayımlanma tarihi (22/02/2015) görülmektedir. Belirtilen başlığa ait derste görsel-işitsel ders malzemelerinden biri olan video ve bir röportaj (Fr. interview) bulunmaktadır. Röportajı içeren video, tetikleyici belge (Fr. document déclencheur) görevi (veya işlevi) görmekte, öğrenenlerin derse ilgisini çekme ve dersi başlatma konularında yardımcı olmaktadır.

AOBM'de yer alan Eylemsel Perspektif'le birlikte öğretmenlerin özgün belgeler kullanmaları önerilmektedir (Conseil de l'Europe, 2001). Robert, Rosen ve Reinhardt'a göre bir öğretim ünitesi aşağıdaki beş aşamadan oluşmalıdır (2011, s. 109):



Şekil 2: Bir Öğretim Ünitesinin Aşamaları (Robert, Rosen ve Reinhardt, 2011, s. 109)

Yukarıda şekil 2'de belirtilen aşamalara göre öğrenen dosyası tarafımızca incelenmiştir. Dosyada öğrenen bireyler tarafından yapılması öngörülen beş ana alıştırma ve her birinin de altında birkaç etkinlik bulunmaktadır (kaynak: https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue).

1. alıştırmanın A kısmında reklamlarda kullanılan sloganlar tetikleyici belge olarak verilmiş; "Bu sloganlarla ilgili ne düşünüyorsunuz? Ülkenizde de bu tip sloganlar var mı?" şeklinde öğrenene sorular yöneltilmiş, ondan karşılaştırma yapması beklenmiştir. Alıştırmanın B kısmında ise yine açık uçlu bir soru olan "Başka hangi cinsiyetçi sloganlar biliyorsunuz? " sorusu gelmektedir. Dersin buraya kadar olan kısmı, derste işlenecek olan konuyla ilgili varsayımlarda bulunma (konuya genel bir giriş yapma) aşamasıdır (Fr. anticipation). Bu aşama, "öğrenenin, söz konusu ünite için seçilen izlekle ilgili az çok bir fikir oluşturup 'anlam'a ulaşmasını sağlayan aşama" olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2019, s. 229).

"Görüşmenin Anlaşılması" (Fr. Compréhension de l'entretien) olarak adlandırılan 2. alıştırmada 12 açık uçlu soruyla öğrenende genel bir yaklaşım, genel bir bakış açısı oluşup oluşmadığı ölçülmektedir. Bu alıştırma yukarıda şekil 2'de verilen 2. aşamayı oluşturmaktadır. Alıştırmada öğrenen kişinin videoyu yeniden izlemesi-dinlemesi ve aşağıda örnek olarak verilen birkaç soru gibi toplam 12 soruyu yanıtlaması istenmektedir:

> 2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ? (Tr. Paul Germain davetliye neden bir bira ikram etti?)
>
> 3. De quels stéréotypes est-il question dans l'ouvrage de l'invitée ? (Tr. Davetlinin kitabında ne gibi klişelerden söz edilmektedir?)
>
> [...] 7. D'après Éric Zemmour, comment essaye-t-on de déconstruire les stéréotypes sexistes à l'école en France et qu'en pense-t-il ? (Tr. Éric Zemmour'a göre, Fransa'da okuldaki cinsiyetçi klişeler nasıl yok edilmeye çalışılıyor ve Zemmour bu konuda ne düşünmektedir?)

"Söylem Çözümlemesi/Güvenle Kendini İfade Etme, Kendine Güven" (Fr. Analyse du discours / S'exprimer avec assurance, confiance en soi) başlıklı 3. alıştırmada dört ayrı etkinlik bulunmaktadır. Bu

alıştırma yukarıda şekil 2'de verilen "(Bağlam İçinde Verilmiş veya Verilmemiş) İletişim Öncesi Öğretimsel Görevler" olarak adlandırılan üçüncü aşamayı oluşturmaktadır. Bu alıştırmada önce dinleme becerisi hedeflenir: Öğrenen kişiden programa davet edilen kişiyle ilgili fikirlerini ifade etmesi istenir. Ardından davetli kişinin kendi söylemleriyle doğrudan bir ilgisi olduğu düşünülen jestlerinin, kendini ifade etme şekillerinin ve prozodisinin[6] açıklanması istenir. Ayrıca öğrenen kişiye davetlinin konuşma şekli ve vurguladığı sözcükler sorulur. Bu sayede öğrenenin, videonun metninden yola çıkarak, Sophie Heine'nin kullandığı sözcüklerden hareketle bir söylem çözümlemesi yapıp yapamayacağı ortaya çıkmaktadır. Bu alıştırmanın sonunda öğrenen kişiden, davetlinin söz alma biçimlerini gözlemlemesi (davetli niyetini, düşüncelerini nasıl söylüyor?) ve davetlinin fikirlerini nasıl açıkladığını betimlemesi (bağlaç kullanımı vb.) istenmektedir. Son olarak, davetli kişinin kendine olan güvenini ortaya koyan sözcüklerin bulunması ve konunun özetinin yapılması beklenmektedir.

4. alıştırmada öğrenen kişiden hem yazılı hem de sözlü bir üretim beklenir. Önce, davetli kişinin yazdığı kitapta geçen klişe terimler verilip öğrenenden bu klişelerle ilgili duyduğu/bildiği klişe sözleri söylemesi istenmektedir ("kadın duygudaşlığı, annelik, görünüm ve baskın olan estetik ölçütler, yumuşaklık, işbirliği ve rekabet anlayışı, cinsellik"). Son olarak, öğrenenden davetlinin söz ettiği klişelerden birini seçerek cinsiyet ayrımcılığına karşı kendi kampanyasını oluşturması ve sınıfta kendi cümleleriyle sözlü olarak sunması beklenmektedir. Bu aşama yukarıda şekil 2'de verilen 4. aşama olan "(Her Zaman Bağlam İçinde Verilmiş) İletişimsel ve Öğretimsel Görevler" adı verilen aşamaya göndermede bulunmaktadır.

Öğrenen dosyasındaki son alıştırma olan 5. alıştırma, öğrenenin "Sophie Heine'in kitabının arka kapağını (yaklaşık 200 sözcük)" yazmaya yönlendirildiği yazma becerisine odaklanmaktadır. Bu son alıştırma, şekil 2'deki son aşama olan "Son Görev veya Makro-Görev: Projenin Gruplar Tarafından Gerçekleştirilmesi"ne karşılık gelmektedir.

Tüm değerlendirmelerin ardından 2, 3 ve 4 numaralı alıştırmalar aracılığıyla, öğrenenden söylem çözümlemesi yapmasının istendiğini belirtmek mümkündür. Ayrıca tüm alıştırmaların sırası incelendiğinde, Robert, Rosen ve Reinhardt tarafından belirlenen ve bir ünitede olması gereken aşamaların sırasına uygun olduğu da vurgulanmalıdır (2011, s. 109).

Öğrenen dosyası üzerinde gerçekleştirilen incelemenin sonunda, tüm yazılı alıştırmaların açık uçlu sorulardan oluştuğunu belirtmek yerinde olacaktır. Öğrenenin bilgilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde çeşitliliğin artırılması için farklı alıştırma türlerinin birlikte kullanılması önerilebilir: örneğin Fransızca "DELF-DALF sınavlarında olduğu gibi çoktan seçmeli sorular + kısa, açık uçlu sorular" (Desmons vd., 2005, s. 32).

6. Öğretmen dosyası (Fr. fiche enseignant)

Söz konusu diyalogla ilgili web sitesinde bulunan öğretmen dosyası 10 sayfadan oluşmaktadır. Dosyanın başında dersin içeriğiyle (kadın-erkek arasındaki eşitsizlikler, kendine güvenerek konuşma vb.), öğrencinin düzeyiyle (C1, ileri düzey) ve hedef kitleyle (yetişkinler, özellikle Avrupa siyasetiyle ilgilenen diplomatlar, gazeteciler, vb.) ilgili önemli bilgiler verilmektedir. Ardından 7 farklı başlık görülmektedir:

Mise en route (Tr. başlıyoruz);

Compréhension de l'entretien (Tr. görüşmenin anlaşılması);

[6] Bürün (prozodi) : "Vurgu, ezgi, ulama, ton, uzunluk gibi konuşma diline özgü ögelere verilen ad." TDK.

> Analyse du discours : s'exprimer avec assurance, confiance en soi (Tr. söylem çözümlemesi: Kendine güvenerek konuşma);
>
> Production orale et écrite (Tr. sözlü ve yazılı anlatım);
>
> Production écrite (Tr. yazılı anlatım);
>
> Ressources complémentaires de Courrier International : p. 9 (Tr. Courriel International'dan ek kaynaklar);
>
> Liens pour aller plus loin : p. 9-10 (Tr. ek bağlantılar).

"Başlıyoruz" başlığı altında, öğretmenin öğrenenleri 3 veya 4 gruba ayırması; 1.a ve 1.b adımlarını gerçekleştirmek üzere öğrenci dosyasını dağıtması önerilmektedir. "Görüşmenin anlaşılması" isimli ikinci başlık, önce öğretmene yönelik yönergeleri, ardından da her bir açık uçlu soru için olası yanıtları içermektedir. Örneğin :

> [...] 2. Pourquoi Paul Germain a-t-il servi une bière à l'invitée ?
>
> (Tr. 2. Paul Germain neden misafire bira ikram etti?)
>
> Car le slogan de la marque, Jupiler, est « les hommes savent pourquoi » et qu'elle vient de publier un essai sur les stéréotypes liés aux femmes. [...]
>
> (Tr. Çünkü bira markası olan Jupiler'in sloganı "erkekler nedenini bilir"dir ve davetli kişi kadınlarla ilgili kalıp yargılar üzerine bir makale yayınlamıştır. [...])

Bu bölüm davetli (Sophie Heine), Éric Zemmour, Conchita Wurtz, Brigitte Bardot ve Simone Veil hakkında ek bilgiler içermektedir.

Üçüncü başlık olan "Söylem Çözümlemesi: Kendine güvenerek konuşma" dört farklı etkinlik için yönergeleri ve yanıt anahtarlarını içermektedir. Etkinlik 1'de (genel izlenim), aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi, Sophie Heine'nin kendinden eminliği ve söylemlerinin netliği ile ilgili öğrenenlerden gelebilecek olası cevapları gözlemliyoruz:

> - Elle parle très vite en tout cas !
>
> (Tr. Çok hızlı konuşuyor!)
>
> - Elle me semble très sûre d'elle, on ne la voit pas rougir ou changer de position par exemple.
>
> (Tr. Bana kendinden çok emin görünüyor, örneğin kızardığını ya da pozisyonunu değiştirdiğini görmüyoruz.)
>
> - Elle n'est certainement pas indifférente car elle exprime beaucoup avec son visage, ses mains.
>
> (Tr. Yüzüyle, elleriyle çok şey ifade ettiği için kesinlikle duruma kayıtsız değil.)
>
> - Elle n'apparaît pas comme étant timide. Elle n'hésite pas à continuer à parler alors que Paul Germain voudrait poser une question.
>
> (Tr. Utangaç görünmüyor. Paul Germain bir soru sormak istediğinde konuşmaya devam etmekten çekinmiyor.)

2. etkinlikte (2.a ve 2.b), videonun önce sessiz, sonra sesli olarak izlenmesiyle öğrenenden jest ve prozodi çözümlemesi beklenmektedir. Yanıt anahtarı kısmında, Sophie Heine'in söyleminin elleriyle, kollarıyla,

hatta omuz hareketleriyle desteklendiği belirtilmektedir. Ayrıca belirli sözcükleri (duygudaşlık, annelik vb.) özellikle vurguladığı çok açıktır. Öğretmen dosyasında Sophie Heine'in söylemi sırasında vurguladığı sözcüklerle ilgili yorumlar bulunmakta, öğretmenin bu durumu da öğrenenlerle tartışması beklenmektedir:

> [...] Par ailleurs, elle insiste également sur certains mots clés. C'est un procédé utilisé par les politiciens, les professeurs, les conférenciers pour qu'on retienne les concepts centraux. C'est clair ici avec « empathie », « sexualité », « infériorités », « injustices ».
>
> (Tr. Ayrıca Sophie Heine bazı anahtar sözcükleri vurgulamaktadır. Bu, politikacılar, öğretmenler, konferans konuşmacıları tarafından ana kavramların akıllarda kalmasını sağlamak için kullanılan bir tekniktir. Burada "empati", "cinsellik", "aşağılamalar", "haksızlıklar" sözcüklerinin vurgulandığı açıktır.)
>
> - Dans l'ensemble, cela donne de la conviction au discours, de la force. [...]
>
> (Tr. Bu durum genel olarak söyleme inanç ve güç katmaktadır.)

Etkinlik 3'te, söylem çözümlemesi yapmaları için öğrenenlere videonun tam metni dağıtılır. Burada öğrenen birey, Sophie Heine'in kendine olan güvenini gösteren unsurları, görüşlerini, niyetlerini veya önerilerini ifade etme şeklini saptamaya teşvik edilir. Öğrenenden konuşmacının söyleminde kullandığı *kiplik terimlerini* (Fr. modalisation) ve düşüncelerini geliştirip birbiriyle ilişkilendirdiği, tutarlı hale getirdiği *mantıksal bağlaçları* (Fr. connecteurs logiques) saptaması istenir. Yanıt anahtarında Sophie Heine'in söylemi boyunca benimsediği ifade biçimleri gözlemlenmektedir:

> La façon dont elle exprime son opinion : [Düşüncesini ifade etme biçimi]
>
> [...] Moi, je trouve que c'est une vidéo très intéressante... (103. satır) [Bence ilginç bir video bu...)
>
> Malheureusement, je pense que les très jeunes générations... (105. satır) [Maalesef bence genç nesiller...]
>
> [...] Je suis partagée entre les deux (146. satır) [İkisi arasında kaldım.]
>
> La façon dont elle exprime ses intentions (en tant que chercheure) : [(Araştırmacı olarak) niyetlerini ifade etme biçimi]
>
> Les stéréotypes que j'aborde dans cet ouvrage sont... (16. satır) [Bu kitapta ele aldığım klişeler...]
>
> [...] Moi, j'essaye d'agir à mon niveau à moi, en tant qu'intellectuelle (Ligne 125) [...] [Ben bir aydın olarak kendi düzeyimde hareket etmeye çalışıyorum.]
>
> La façon dont elle exprime ses recommandations : [Tavsiyelerini ifade etme biçimi]
>
> Je trouve qu'il ne faut pas diaboliser l'adversaire (83. satır) [Rakibi şeytanlaştırmamak gerektiğini düşünüyorum.]
>
> Alors, comme je le disais, il faut plutôt déplacer la focale... (91. satır) [Dediğim gibi, konunun odağını değiştirmek lazım...]

Kiplik (Fr. modalisation) "Konuşmacının, aktardığı içerik karşısındaki tutumudur. Ne var ki bu tutum birbirinden çok değişik bakış açılarına dayanabilir. Gerçek-gerçek değil, bildirme-istek / koşul-buyruk, niyet, sitem, inanmama, kesinlik, bir olayın gerçekleşmesinin mümkün olması, istenmesi gibi karşıtlıklar açısından değerlendirilebilir" (Akerson, 1994, s. 82). Sophie Heine'in *Kiplik terimleri*ni nadiren kullandığı görülmektedir. "Belki" (Fr. « peut-être »), "diyelim ki" (Fr. « on va dire »),

"diyebiliriz" (Fr. « on peut dire ») gibi bazı kalıpları kullansa da, yine kiplik bildiren "istemek, yapabilmek, zorunda olmak" (Fr. vouloir, pouvoir, devoir) gibi fiiller, "kesinlikle, muhtemelen" (Fr. certainement, probablement) gibi zarflar, Sophie Heine'in söyleminde yer almaz. Konuşucunun kiplik terimlerine fazlaca başvurmaması "uzman" konumu gereği söylemine kişisel tutumunu karıştırmaktan uzak durduğunu, bununla birlikte yeri geldiğinde "bence", "düşünüyorum", "lazım" gibi kipliklerden de kaçınmadığını göstermektedir.

Bağlaçlara gelince, Sophie Heine'in "çünkü", "bu nedenle" ve "gerçekten de" (Fr. parce que, puisque, en effet) gibi neden bildiren bağlaçlar; "öyleyse" ve "o halde" (Fr. donc, alors) gibi sonuç bildiren bağlaçlar kullandığı görülmektedir. Bu da konuşmacının neden-sonuç ilişkilerine ağırlık verdiğini, "bilgilendirici", "açıklayıcı" bir söylem oluşturduğunu göstermektedir. Bu konulara öğretmen dosyasında da yer verilmiştir.

4. alıştırma olan "Yazılı ve sözlü anlatım" aşamasında, öğrenenler sınıfta başlayacak ve bir sonraki ders için sunuma dönüşecek olan grup çalışmasına yönlendirilir. Öğretmene verilen talimatlardan biri, her grubun anlatım sürecini kolaylaştırmak için tüm gruplara uğrayıp grupları kontrol etmesidir. Öğretmen her gruptan bir sonraki derste sunum yapmak üzere fotoğraf veya videolarla desteklenmiş olan (cinsiyet ayrımcılığıyla) bir mücadele kampanyası hazırlamasını istemelidir.

Bu alıştırmanın yanıtlarının kontrol edilmesinin ardından, öğretmenin öğrenenleri Sophie Heine'in kitabı için bir arka kapak yazmaya teşvik edeceği ve dersle ilgili olan son alıştırma bulunmaktadır. Alıştırmanın bu aşaması, Eylemsel Perspektif'e ve yukarıdaki şekil 2'ye göre son görev (Fr. tâche finale) olarak kabul edilebilir (Robert, Rosen ve Reinhardt, 2011, s. 109). Daha sonra, bir sonraki derste, öğrenenlerin kendilerinin oluşturdukları arka kapakları orijinal kitap kapağıyla karşılaştırması beklenmektedir.

Öğretmen dosyasında tüm alıştırmaların sonunda bazı web siteleri; Le Monde, Libération, RFI veya Courrier International gibi radyoda/televizyonda/gazetede yer alan yazılar, videolar, ses kayıtları, ve karikatürlere ait bağlantılar bulunmaktadır.

7. Tartışma ve sonuç

Bu çalışma hem bir araştırma alanı hem de bir yöntem olan söylem çözümlemesinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Fransa'da, 1960'lı yılların sonlarında, Fransız Ekolü'nün söylem çözümlemesinin bir disiplin olarak ortaya çıkmasındaki rolünün yadsınamaz olduğunu belitmek gerekir. Fransız Ekolüyle birlikte konuşan kişi (ben) ve bu kişinin söylemindeki yansımaları çalışmaların odak noktası olmuştur. Çalışmada söylem çözümlemesinin ortaya çıkışının ardından *röportaj* (veya söyleşi) (Fr. interview), *tartışma* (Fr. débat), *haber röportaj* (Fr. reportage) gibi medyadaki söylem türlerinden söz edilmiştir.

Çalışma kapsamında bir web sitesinde yer alan videodaki röportaj, diyalog türündeki söylem özellikleri açısından çözümlenmiş, ardından bu videoaya ait öğrenen dosyası ve öğretmen dosyası söylem çözümlemesi kavramları açısından incelenmiştir. İncelenen C1 düzeyindeki diyalog kapsamında, TV5Monde Fransızca öğretimi web sitesinin hem diyaloglara yer verilmesi hem de özgün belgelerin kullanılması açısından yeterli, güncel ve Eylemsel Perspektif'e uygun olarak tasarlandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen dosyasında bulunan alıştırmaların bazı uzmanlar tarafından belirlenen ve bir yabancı dil dersinde olması gereken aşamaların sırasına uygun olduğu da dikkat çekmektedir (Robert, Rosen ve

Reinhardt, 2011, s. 109). Öğretmen dosyasında ise her alıştırmanın öğrenenle birlikte nasıl yapılacağı (bireysel, grup çalışması vb), hangi konuların ödev olarak verilebileceği, tüm alıştırmaların yanıtları veya olası yanıtlar yer almaktadır. Öğretmen dosyasında öncelikle öğrenen kişiye konuşucuların kendilerine olan güvenlerinin söylemlerine nasıl yansıdığı sorulmaktadır; ardından, öğrenenden jest ve prozodi çözümlemesi yapması istenmektedir. Öğrenen özellikle *kiplik terimleri* (Fr. modalisation) ve *mantıksal bağlaçlar* (Fr. connecteurs logiques) üzerine düşünmeye ve videodaki konuşucuları bu açıdan incelemeye yönlendirilir. Tüm bu alıştırmalarla, öğrenen söylem çözümlemesi gerçekleştirmektedir. Araştırmamız sonunda incelediğimiz öğrenen veya öğretmen dosyasında bulunmayan, ancak yukarıda çözümlemeler/bulgular başlığı altında verildiği gibi, öğrenenlerden, konuşucuların söylemlerindeki konumlanmasının veya söylemsel kimliklerini oluşturdukları stratejilerin incelenmesi istenebilir. Bu şekilde başka etkinliklerin yapılması yoluyla da öğrenende söylem çözümlemesinin geliştirilmesi önerilebilir.

Bilindiği gibi, söylem türlerinden birini oluşturan diyaloglar dil eğitiminde eskiden beri en çok kullanılan yapılardır. Bir söylem türü olarak diyaloglar bireylerin her gün yaşamlarında kullandıkları ve kurumsal ortamlarda izledikleri yapılar olduğundan yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanında bu iletişim biçiminin yer alması kaçınılmazdır. Ancak özgün diyaloglar sınıfta çoğu zaman söylem çözümlemesi yapılmadan, yalnızca dilbilgisel ve iletişimsel özellikleri açısından ele alınmakla yetinilmektedir. Oysa söylemlerin ve diyalogların da dahil olduğu özgün malzemelerin İletişimsel Yaklaşım ve Eylemsel Perspektif çerçevesinde kullanılması bundan yıllar önce (2001) AOBM tarafından önerilmiştir. Bu açıdan, Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğrenimi/Öğretimi alanında televizyon veya radyo gibi Fransız basın kaynaklarında bulunan diyaloglara sıklıkla yer verilmesi; bu konuda çeşitli web sitelerinin eğitim amaçlı olarak hazırladığı etkinliklerden yararlanılması; derslerde de öğrenenden söylemleri çeşitli kavramlar yoluyla çözümlemesinin istenmesi yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Akerson, F. (1994). Türkçede Yüklem, Görünüş, Zaman ve Kip. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi VIII. Dilbilim Kurultayı Bildiriler Kitabı*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Andersen, H. L. (t.y.). *L'interview comme genre médiatique : souscatégories pragmatiques et leurs traits linguistiques caractéristiques*. https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/scienze-politiche/docenti/dott.ssa-silletti-alida-maria/silletti-a.a.-2020-2021/Linterview_comme_genre_mediatique_sous_c.pdf, Erişim Tarihi: 15.07.2022.

Angermüller, J. (2007). L'analyse du discours en Europe. S. Bonnafous et M. Temmar (Ed), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* içinde (s. 9-22). Paris : Orphys.

Aydın, B. (2019). Enseignement Du Fle: Les Documents Visuels Utilisés Dans L'étape D'anticipation Et Leurs Représentations. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (41)* , 227-244 . DOI: 10.21497/sefad.586616 Date de consultation : 30.05.2022.

Aydın, B. (2022). Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde özgün belgelerin seçimi ve kullanım uygunlukları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (27)*, 710-727. DOI: 10.29000/rumelide.1105593, Erişim Tarihi: 04.05.2022.

Barry, A. O. (2002). *Les bases théoriques en analyse du discours*. https://depot.erudit.org/bitstream/002331dd/1/metho-2002-01-barry.pdf, Erişim Tarihi: 04.05.2022.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Éditions Gallimard.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

Charaudeau, P. (2009). "Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière", dans P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan. http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html, Erişim Tarihi: 29.04.2022.

Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Bruxelles: De Boeck.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Références pour les langues: Apprendre, Enseigner et Évaluer*. Erişim adresi: https://rm.coe.int/16802fc3a8, Erişim Tarihi: 04.06.2022.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F. & Razakamanana, R. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Belin.

Gezgin, S., Aygün, J. I., Yapar, A., Yücedoğan, G. & Ilgaz, C. (1998). *Basın Sözlüğü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Guilhaumou, J. (1977). À propos de l'analyse de discours : un trajet critique autour de Michel Pêcheux à la fin des années 1970. https://www.academia.edu/27268327/A_propos_de_lanalyse_du_discours_un_trajet_critique_autour_de_Michel_P%C3%AAcheux_%C3%A0_la_fin_des_ann%C3%A9es_1970?email_work_card=title, Erişim Tarihi: 08.05.2020.

Kıran, A. (2015). Sözceleme Kuramı ve Dil Öğretimi. E. Korkut ve I. Onursal Ayırır (Eds.) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (s. 97-128). Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Korkut, E. (2017). *Söz ve Kimlik. Söylemler Bize Ne Söyler?* Ankara : Seçkin Yayınları.

Le Robert Dixel Mobile (t. y.). Bir akıllı telefon uygulaması, sözlük.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Éditions du Seuil.

Mazière, F. (2018). *L'Analyse du discours*. 4e édition. Paris : Que sais-je ?

McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Moeschler, J. et Auchlin, A. (2013). *Introduction à la linguistique contemporaine*. 3e édition. Paris: Armand Colin.

Onursal, I. (2008). Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité, *Synergies Turquie, 1*, 65-75. https://gerflint.fr/Base/Turquie1/onursal.pdf, Erişim Tarihi: 25.04.2022.

Paveau, M.-A. & Sarfati, G.-É. (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.

Robert, J.-P., Rosen, É. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Sandré, M. (2013). Quelle place pour le citoyen-auditeur dans le discours radiophonique ? Analyse des genres participatifs, *Cahiers de praxématique*, 61. https://journals.openedition.org/praxematique/1932 Erişim Tarihi: 15.07.2022.

Sarfati, G.-É. (2005). *Éléments d'analyse du discours*. 2e édition. Paris : Armand Colin.

İncelenen Diyalog TV5Monde : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sophie-heine-chercheure-et-politologue, Erişim Tarihi: 07.02.2022.

71. Fransız dili eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK[1]

APA: Akdoğan Öztürk, S. (2022). Fransız dili eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1210-1222. DOI: 10.29000/rumelide.1222245.

Öz

Bu araştırmada, 2000-2022 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen Fransız dili eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Amaç bu alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma eğilimlerini belirleyerek yapılacak yeni çalışmalara yön verebilmektir. Bu doğrultuda, tarama modelinden yararlanarak YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanından verilere ulaşılmıştır ve tarama sonucunda 97 yüksek lisans, 29 doktora olmak üzere 126 teze ulaşılmıştır. Doküman inceleme ile içerik analizi kullanılarak veriler temalara ve kategorilere ayrıldıktan sonra yorumlanmıştır. Tezler, yazıldıkları yıl, yazım dili, kullanılan yöntem, seçilen örneklem ve tez konusu bakımından toplamda beş parametreye göre incelenmiştir. Verilerden yola çıkarak yüksek lisans tezlerinin en çok 2019 yılında yazıldığı ve yüksek lisans tezlerinin neredeyse 3'te 1'i kadar olan doktora tezlerinin de en çok 2014 yılında yazıldığı tespit edilmiştir. Yazım diline bakıldığında, her iki tez türü için en çok Fransızcanın kullanıldığı görülmektedir. Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalında yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yazıldığı ve en çok kullanılan örneklem türünün ders kitapları ve diğer tür kitaplar olduğu, bununla birlikte ona çok yakın sayısal değere sahip olan, üniversite öğrencileri olduğu söylenebilir. Değerlendirmeler neticesinde, araştırma konularının eğitim-öğretim süreci teması altında topladığımız, yöntem-teknik ve ders materyalleri kategorilerinde daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, tezlerin yoğunlukla kitap incelemesi üzerine olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fransız dili eğitimi, tez inceleme, lisansüstü çalışma, ulusal tez merkezi

Analysis of postgraduate theses in the department of French language education

Abstract

This study relies on the Master and Ph.D. theses which were completed in the field of French Language Teaching in Turkey between 2000 and 2022. Broadly this paper aims to unpack the gaps of these studies and their research tendencies in order to reveal topics that merit further research in the future studies. Within this nature, totally 126 theses, 97 Master and 29 Ph.D. theses, were found in the database of Council of Higher Education, Thesis Center and they were analyzed. Upon content analysis, the data were presented under themes and categories and then they were discussed. The theses were analyzed under five aspects, such as year when they were completed, language in which they were written, research method that the studies adopted, their sampling, and their content. The findings revealed that Master theses were mostly completed in 2019 while Ph.D. dissertations were mainly completed in 2014. Both Master theses and Ph.D. dissertations were mostly written in French. Most of the theses were grounded in qualitative research methods, and course books, other book types, and tertiary level students mostly constituted the sampling group. The studies also commonly

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Erzincan, Türkiye) sozturk@erzincan.edu.tr, ORCID IDK: 0000-0003-2670-2900 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222245]

focused on methods/techniques and course materials that were grouped under the theme of education process. Lastly, the theses mainly relied on (course)book analysis.

Keywords: French language teaching, thesis analysis, post-graduate studies, thesis center

1.Giriş

İnsanların yabancı dil öğrenme ihtiyacı, diğer milletlerle iletişim kurma temelinde kültür alışverişinde bulunabilme ve aynı zamanda ticaret yapabilme isteğinden doğmuştur. Farklı dil ve kültürlerden insanlar aynı toplumda yaşadıklarında birbirlerinden dilsel ve kültürel yönlerden etkilenirler. Örneğin, Türkiye ile Fransa'ya bakıldığında, bugün farklı olsa da yüzyıllar öncesine dayanan bir ilişkiye sahip oldukları bilinmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminde yabancı dillere her zaman yer verilmiştir ve Fransızca Osmanlı döneminden beri okutulmaktadır. "Osmanlı Devleti 18. yüzyılın sonlarına doğru eğitim ve öğretim alanında yeniliklere girişir. Yabancı öğretmenlere askerî okullarda görev verilmesiyle, ilk kez, Fransızca, İngilizce gibi Batı dilleri bazı okulların ders programlarına alınır" (Nurlu & Güler, 2016: 7). Türkiye'nin Fransa ile siyasi ilişkilerinin zayıflamasıyla ve İngilizcenin de *lingua franca* [ortak dil] olması nedeniyle Fransızca prestijini kaybetmiş olmasına rağmen, günümüzde eğitim sisteminde kısmen yer almaya devam etmektedir. Dünya çapında bakıldığında, 270 milyondan fazla konuşanı olan Fransızca; Mandarin, İngilizce, İspanyolca ve Arapçadan sonra dünyada en çok konuşulan beşinci dildir (Villeneuve, 2020). Bu yüzden de iletişim, diplomasi ve kültür hayatı için yadsınamaz bir dil olduğu söylenebilir.

Türkiye'de Fransızca dil olarak Fransız liseleri ve bazı özel kolejler dışında özellikle üniversitelerde Fransızca Öğretmenliği, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde bulunmaktadır. Bunun dışında farklı bölümlerde ikinci yabancı dil olarak da yer almaktadır. Araştırmanın temelinde Fransızca Öğretmenliği, başka bir deyişle, Fransız Dili ve Eğitimi Bilim Dalı bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi sorunsalı günümüzde her yönüyle araştırmaların konusu olmaya devam etmektedir. Bir yabancı dili o dili konuşan topluluklardan uzakta öğrenmek genellikle motivasyon eksikliğine ve dili kavramada büyük zorluklara neden olabilmektedir. Türkiye'de dil öğrenmedeki en büyük sıkıntılardan biri dili kullanabilecek doğal ortamın olmamasıdır. Yapılan çalışmalarda (Şengül, 2020; Toruç, 2019; Tekcan, 2019), özellikle konuşma becerilerinde yaşanan en önemli problemlerden birinin, öğrenilen dilde pratik yapamamanın olduğu söylenmektedir. Ayrıca, sınıf ortamından çıkan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ödevini yapma zamanı gelene kadar, hatta diğer derse kadar öğrendiği dille ilişkisini kesmektedir. Bundan ötürü, yabancı dil, yalnızca sınıftaki öğrenme ortamıyla sınırlı kalan bir dersten öteye gidememektedir.

Bu anlamda, mevcut programların kalitesini arttırmak, öğretmen yeterliliklerine değinmek, yazılı-görsel kaynakların niteliklerini ve niceliklerini araştırmak ve bu konulara dönük çalışmalar yapmak hâlihazırda yürütülen Fransızca eğitimine katkıda bulunacaktır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında Fransızca öğretmenliği ve öğretmenleri ile alakalı, öğrencilerin yabancı dille yaşadıkları sıkıntıları ele alan geçmişten günümüze birçok makale bulunmaktadır (örn: Atmaca, 2019; Aydoğu, Ercanlar & Aydınalp, 2017; Demiral & Kaya, 2015; Demiryürek, 2013; Şengül, 2020). Fakat tezler, konuların daha derinlemesine incelenmesinin yanı sıra, uzun soluklu araştırmalar sonucunda bir ürün ortaya çıkarmaya olanak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Tez çalışması yapan kişiler genellikle akademik bir hedefe sahip oldukları ve alanında uzmanlaşmaya çalışan insanlar olmalarından dolayı kendi alanlarının geliştirilmesine önemli katkılar sunarlar. Literatüre bakıldığında son yıllarda müzikten matematiğe, turizmden psikolojiye çeşitli alanlarda lisansüstü çalışmaların incelendiği

saptanmıştır (Güven & Özçelik, 2017; Kazu & Hüseyin, 2019; Tayfun, Ülker, Gökçe, Kösreli, 2020; Özkan & Şenyurt, 2017; Tengilimoğlu, Sürücü & Durmaz, 2018; Tereci & Bindak, 2019; Tosun Sümer & Güven, 2018). Fransızca alanındaki akademik çalışmalar ise Kartal (2011; 2012; 2017) tarafından incelenmiş, benzer şekilde Çalışkan ve Kartal (2021a; 2021b) ortak çalışmalarında, 1985-2020 yılları arasında Türkiye'de gerçekleştirilen çeviri konulu lisansüstü tezleri bibliyometrik ve tematik açıdan ele alıp bu alandaki çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada ise özellikle Fransızca öğretimini geliştirmek adına, ülkemizde yapılan lisansüstü çalışmalara odaklanılmıştır. Yapılan tüm çalışmaların alana ışık tutarak daha sonra yapılacak çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

2. Amaç

Bu çalışmada, Türkiye'de Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalında eğitim-öğretim konu başlığındaki yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek araştırma eğilimlerinin saptanması ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutulması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, alanda ele alınmamış konuları belirlemeye veya çalışılmış konulara farklı bakış açıları kazandırmaya da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, YÖK Tez Merkezi'nde bulunan 2000-2022 yılları arasında hazırlanmış Fransızca öğretimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır.

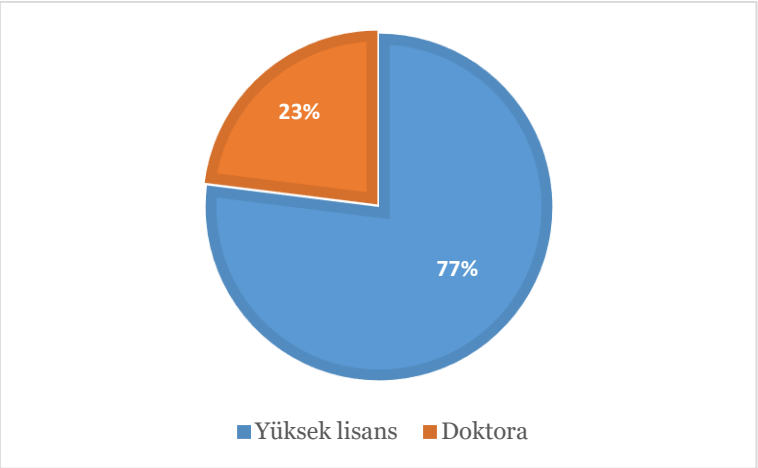
3. Yöntem

Araştırmanın verilerine ulaşmak için tarama modeli kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır " (Karasar, 2009: 77). Toplanan veriler doküman inceleme ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizinde veriler dört aşamada incelenir; birinci aşamada, veriler kodlanır; ikinci aşamada, kod, kategori ve temalar bulunur; üçüncü aşamada, ulaşılan kod, kategori ve temalar düzenlenir ve son aşamada ise bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu çalışmada, tezler incelenerek konular üç tema altında toplanmıştır. Her bir tema, toplamda 16 kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler altında ise 53 koda ulaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini Fransızca öğretimi üzerine yürütülen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Temmuz 2022 itibariyle, YÖK'ün internet sitesinde, ulusal tez tarama kataloğunda, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı ve Öğrenim-Öğretim konu başlığı filtrelenerek, yüksek lisans ve doktora olmak üzere toplamda 126 tez bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tezler, yazıldıkları yıl, dil, konu, yöntem ve örneklem olmak üzere 5 parametreye göre incelenmiştir.

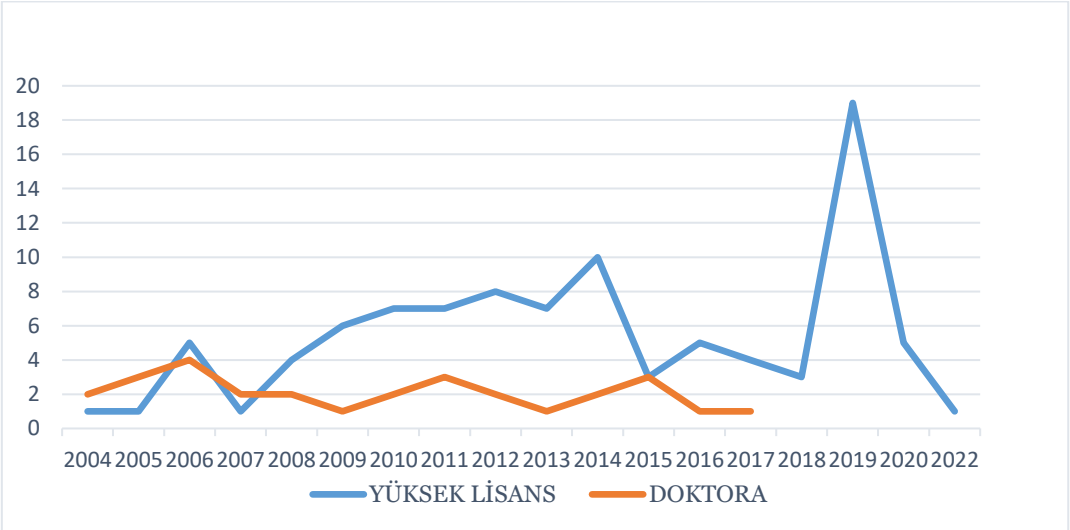
4. Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, tezler yazıldıkları yıl, yazım dili, kullanılan yöntem, seçilen örneklem ve konu bakımından incelenmiş ve şekliler yardımıyla yorumlanarak açıklanamaya çalışmıştır.



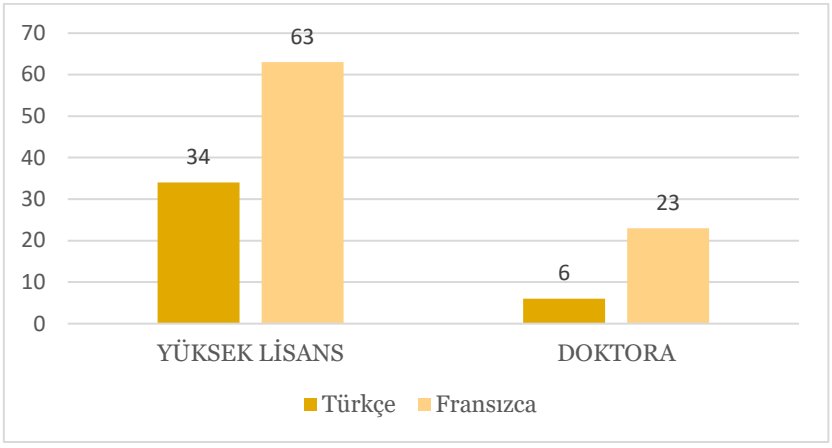
Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Oransal Dağılımı

Şekil 1'e bakıldığında Fransız dili eğitimi alanında yapılan derleme kapsamında yer alan 126 tezin 97'sinin (%77) Yüksek lisans, 29'unun (%23) doktora tezi olduğu görülmektedir. Dağılımdan yola çıkarak, tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu veriler, kişilerin büyük bir kısmının aynı alanda akademik kariyere devam etmediklerinin göstergesidir. Bu durumun, Türkiye'de sadece belirli üniversitelerde Fransızca bölümünün aktif olması dolayısıyla akademik kadro sayısının az olmasından kaynaklı olduğu da ifade edilebilir.



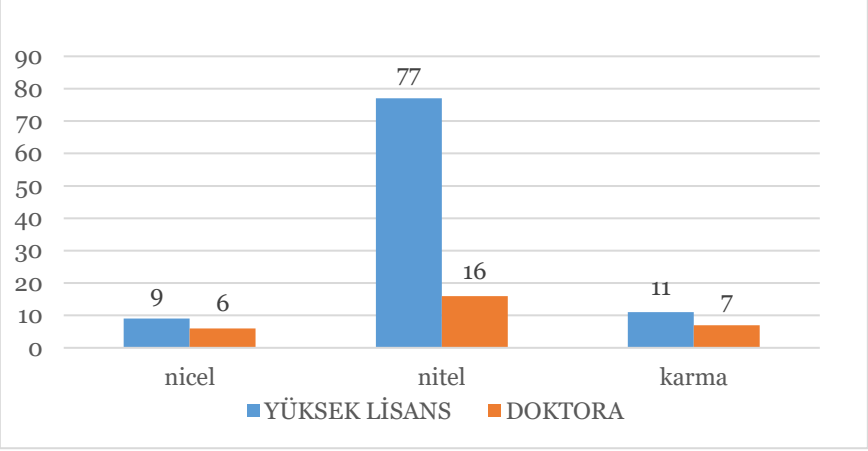
Şekil 2. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2'ye göre, Fransız dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin 2000-2022 yılları arasındaki sayısal dağılımına bakıldığında, 22 yıl içinde en çok sayıda 2019 yılında (19), ikinci olarak 2014'te (10), üçüncü olarak da 2012'de (8) yüksek lisans tezi yazıldığı görülmektedir. Ayrıca, 2000-2004 yılları arasında bu alanda yazılmış yüksek lisans tezine rastlanmadığını belirtmek gerekir. Doktora tezlerinin sayısal dağılımına bakıldığında ise, ilk tezin 2008 yılında yazıldığı ve en fazla sayıda tezin 2010 (4) yılında tamamlandığı görülmektedir. 2009, 2016 ve 2022 yıllarında üçer tez yazılmışken, 2014 yılında doktora tezi bulunmamaktadır.



Şekil 3. Lisansüstü tezlerin yazım dillerinin sayısal verileri

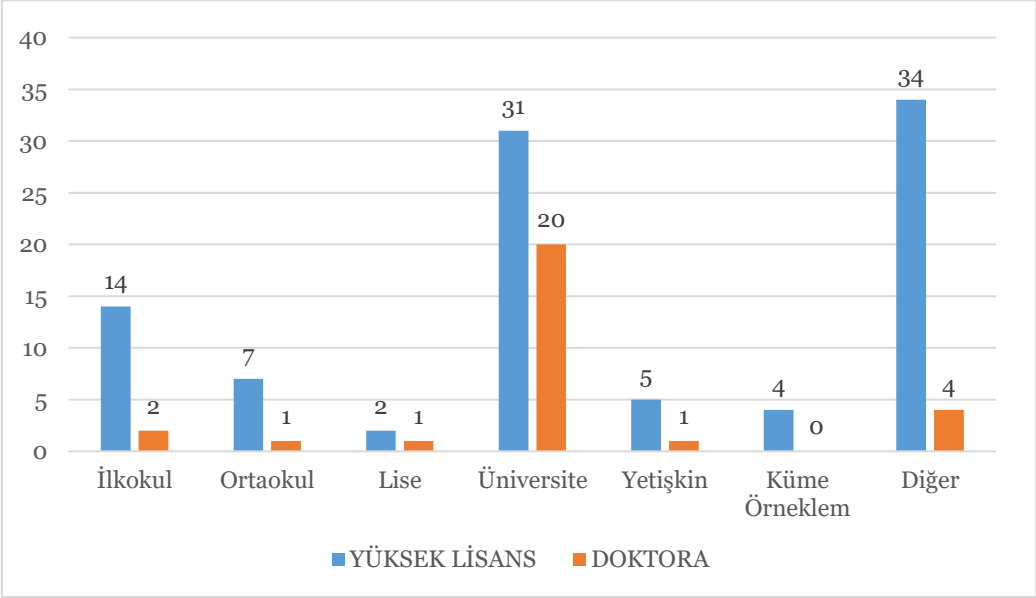
Fransız dili eğitimi alanında yazılmış tezlerin yazım dilleri incelendiğinde, hem yüksek lisansta (63) hem doktorada (23) Fransızcanın ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Şekil 3'e bakıldığında, Yüksek lisans düzeyinde Fransızca tezlerin Türkçe tezlerin neredeyse iki katı, doktorada ise Fransızca tezlerin Türkçe tezlerin neredeyse dört katı olduğu görülmektedir. 2012'de Fransız dili ve edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında, Kartal da benzer bir sonuca ulaşmıştır ve hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin önemli bir bölümünün Fransızca yazıldığını belirtmiştir. Tezlerin Türkçe yazılması, çalışmaların bu alanda çalışmayan ama bu alana ilgi duyan birçok kişiye ulaşmasını sağlar, başka bir deyişle, çalışmalar daha geniş bir araştırmacı ve okur kitlesine ulaşır. Fakat tezlerin yabancı dil bölümünde olması nedeniyle, yapılan çalışmaların özellikle Fransızca eğitiminin gelişmesini ve iyileştirilmesini amaçlıyor oluşu göz önünde tutulduğunda, hem yazarların akademik gelişimi hem de çalışmaların hitap ettiği hedef kitle açısından, tezlerin Fransızca yazılmış olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.



Şekil 4. Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlerin sayısal dağılımı

Akademik çalışmalarda, araştırmanın bilimselliğinin önemli bir ölçütü olan yöntem bölümü, araştırmanın nasıl uygulandığına ilişkin bilgiler veren, sürecin detaylı bir şekilde anlatılmasını sağlayan kısımdır. Araştırma konusu göz önünde bulundurularak, amaca uygun yöntemi seçmek çalışmanın niteliği açısından önem arz etmektedir. Şekil 4 incelendiğinde, özellikle yüksek lisans düzeyindeki tezlerde en çok kullanılan yöntemin (77) nitel yöntem olduğu, daha sonra karma yöntem (11) ve son

olarak nicel yöntemin (9) geldiği söylenebilir. Doktora tezlerinin yöntemlerine bakıldığında yine en çok nitel (16), daha sonra karma (7) ve en son nicel (6) yöntemlerin kullanıldığı sonucuna varılır. Daha önce belirtildiği gibi, yöntem, araştırma konusuna ve amacına uygun seçilmelidir. Fransız dili eğitimi alanına bakıldığında, yapılan çalışmalarda konuların Fransızca öğretiminde eksikleri gidermek veya olumlu yönleri ortaya çıkarmak yönünde olduğu; ders materyali inceleme, yöntem-teknik uygulamaları gibi konulara da çokça değinildiği için nitel yöntemlere daha fazla başvurulduğu düşünülebilir. Çünkü nitel yöntemlerde, "veriyi sayılarla ve istatistiksel olarak anlatmak yerine daha az veriyle daha derinlemesine çalışma yaparak anlatmak, konunun birçok açıdan daha detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlar" (Seggie & Bayyurt, 2017: 2). Bu bakımdan, nitel yöntemin en önemli özelliği, derinlemesine çalışma yapılmasına olanak sağlamasıdır.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem türleri ve sayısal dağılımı

Şekil 5'ten yola çıkarak, araştırmalarda incelenen katılımcıların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. İlkokul düzeyinden üniversite düzeyine kadar öğrenciler, yetişkin adı altında topladığımız öğretmenler, akademisyenler ve çalışanlar, bunun yanı sıra küme örneklem adı altında farklı eğitim düzeyindeki öğrenciler (örn. Lise-ortaokul), tezlerin örneklemlerini oluşturmaktadır. Kişi bazında katılımcılar dışında, materyal inceleyen tezlerin örneklemini ise ders kitapları, masallar, çizgi romanlar, oyunlar, bilgisayar programları vs. oluşturmaktadır ve 'diğer' başlığı altında toplanmıştır. Bu kategori altında en fazla ders kitaplarının yer aldığını belirtmek gerekir.

Yüksek lisans tezleri incelendiğinde, 'diğer' kategorisi (34) altında bulunan tezlerin ve üniversite öğrencilerinin (31) örneklem olarak seçildiği tezlerin en büyük ağırlığa sahip olduğu, sonrasında ilkokul düzeyindeki öğrenciler (14) aldığı görülebilir. Doktora tezlerinde ise örneklemin büyük çoğunluğunu üniversite düzeyi öğrenciler (20) oluştururken, sonrasında sırasıyla 'diğer' kategorisi altında bulunan ve ilkokul düzeyi öğrencilerden oluşan örneklemler yer almaktadır.

Genel toplama baktığımızda, 126 lisansüstü tezin 51'i üniversite, 38'i 'diğer', 16'sı ilkokul, 8'i ortaokul, 6'sı yetişkin, 4'ü küme örneklem ve son olarak 3'ü lise örneklem grubundan oluşmaktadır. Katılımcı olarak üniversite öğrencilerinin çoğunlukta olması, Fransızca öğretiminin yoğun olarak üniversitelerde

gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca yazarın bağlı olduğu enstitünün üniversitesinden katılımcıları seçmesinin erişilebilirlik açısından da kolaylık sağladığı bilinmektedir.

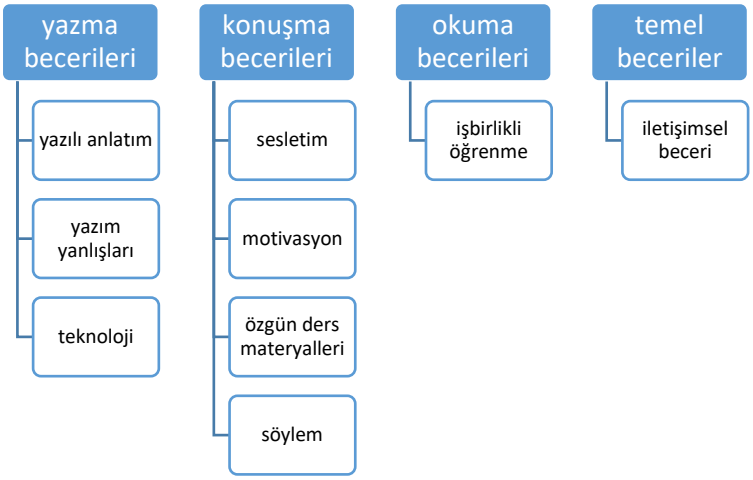
Temalar	**Kategoriler**	**Tez sayısı**
Temel Dil Becerileri	Yazma Becerisi	9
	Konuşma Becerisi	11
	Okuma Becerisi	3
	Temel beceriler	2
Toplam Sayı		25
Alt Dil Becerileri	Dilbilgisi	10
	Çeviri	8
	Sözcük Bilgisi	4
	Anlambilim	1
Toplam Sayı		23
Eğitim - Öğretim süreci	Öğretim	5
	Eğitim	7
	Teknoloji	10
	Ders Materyali	13
	Yöntem-Teknik	29
	Öğretmen	8
	Literatür	6
Toplam Sayı		78

Tablo 1. Lisansüstü tezlerin konulara göre sınıflandırılması

Tablo 1'e bakıldığında konuların sınıflandırılması sonucu ortaya çıkan Temel dil becerileri teması altında toplamda 25, Alt Dil Becerileri teması altında 23 ve son olarak Eğitim-öğretim süreci teması altında 78 tez bulunmaktadır.

Temel dil becerileri teması incelendiğinde en çok konuşma ve yazma becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Özellikle konuşma becerisi yabancı dil eğitiminde en büyük sorunlardan biridir ve bu alanda yaşanan zorluklar ve sıkıntılar sıkça çalışmaların konusu olmaktadır. Alt dil becerilerine bakıldığında ise, dilbilgisinin ardından çeviri konusunun daha çok çalışıldığı tespit edilmiştir. Fransızcanın karmaşık yapısı, dilbilgisi kurallarının kendi içinde bile farklı uygulamaları olması öğrenenlerin zorlanmasına neden olmaktadır. Bu açıdan, dilbilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve dilbilgisi öğretimini geliştirmeye yönelik çalışmalara sıkça rastlanmaktadır.

Eğitim-Öğretim süreci teması altında tezlerin büyük çoğunluğu yöntem ve teknikleri konu alırken, ikinci sırada ise ders materyalleri yer almaktadır. Bu konularda yapılan çalışmaların kitap incelemeye ve uygulamaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Tablo 1'in geneli incelendiğinde temalar ve kategoriler içinde en çok yöntem-teknik konularının çalışıldığı söylenebilir. Konuları daha derinlemesine inceleyebilmek için kategoriler ve kodları aşağıdaki şemalarda detaylı bir şekilde gösterilmiştir.



Şekil 6. Temel dil becerileri kategorileri ve kodları

Temel dil becerileri teması altında yer alan yazma becerileri kategorisinde yapılan lisansüstü tezlerde genel anlamda yazılı anlatımın öğretimi, çeşitli ders materyallerinden yararlanılarak yazılı anlatım ve yazılı anlamanın geliştirilmesi, yazımda yapılan hataların incelenmesi ve teknolojiyi araç olarak kullanarak yazma becerisini geliştirme gibi konular üzerine durulduğu görülmektedir.

Konuşma becerileri kategorisine bakıldığında ise, konuşmadaki sorunların başında olan öğrencilerin söz alma hakkı dolayısıyla konuşmada motivasyon konusu ve dil kaygısının yenilmesi çokça çalışılmış, bunun yanı sıra telaffuzu zor olarak kabul edilen Fransızcanın sesletiminde yaşanan sorunlar ve geliştirilmesi de çalışma konusu olarak ele alınmıştır. Ayrıca politik röportajlarda söylem veya nezaket dilinin incelenmesi de bu kategori altında çalışılan konular arasında yer almaktadır. Konuşma becerisini geliştirmek için, özgün ders materyallerinin kullanılması ve etkileri üzerine de çokça çalışma yapıldığı görülmektedir.

Okuma becerileri kategorisinde ise okuma derslerinde işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi, okuma metinlerinin dil öğretimindeki rolü, okuma becerisi elde edilirken kullanılan okuma stratejileri gibi konular üzerinde çalışılmıştır. Temel beceriler kategorisinde, iletişimsel beceri dâhil olmak üzere dört temel beceriyi kapsayan çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin, bir tez konusunda eylem odaklı bir yöntem kitabındaki *görevlerin* (günlük hayattaki bir işi yürütebilme yetisinin) temel dil becerilerine katkıları incelenmiştir.

Alt dil becerileri temasının kategorileri ve kodları şu şekilde sıralanabilir:

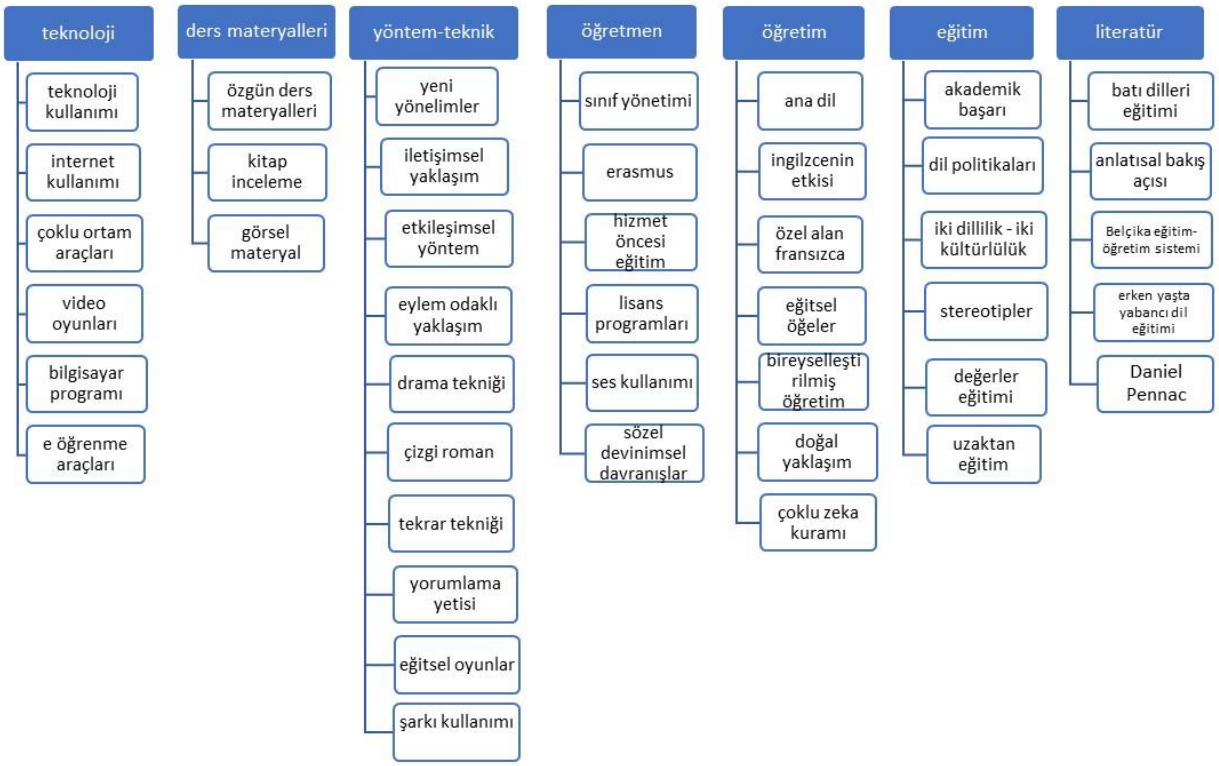


Şekil 7. Alt dil becerileri kategorileri ve kodları

Alt dil becerileri teması altında; dilbilgisi, çeviri, sözcük bilgisi ve semantik olmak üzere dört kategoriye ulaşılmıştır. Dilbilgisinin öğretimi, dilbilgisi öğreniminde öğrencilerin sorunları gibi genel konuların yanı sıra belirli yapılar, ekler veya fiillerin de çalışıldığı tespit edilmiştir. Örneğin; zaman, kılınış, görünüş ve söylem yapılarının veya edimsel fiillerin incelenmesi.

Fransız dili eğitimi alanında yapılmış çeviri çalışmaları ise, çeviri eğitiminde pedagoji, Türkçeden Fransızcaya çeviri sırasında yapılan hatalar ya da masallarda söylem çevirilerinin incelenmesi çalışılan konular arasında yer almaktadır.

Sözcük bilgisi kategorisinde, sözcük öğretimi - öğrenimi ve sözlük kullanımı gibi daha genel konuların ele alındığı görülmektedir. Son olarak anlambilim kategorisinde ise Fransızca eğitiminde anlamın yeniden oluşmasına ilişkin tez konusu bulunmaktadır.



Şekil 8. Eğitim-Öğretim Süreci kategorileri ve kodları

Şekil 8 incelendiğinde eğitim-öğretim süreci teması altında en çok çalışılan konular sırasıyla yöntem ve teknikler, ders materyalleri ve teknoloji kodları içinde sınıflandırılmıştır. Tezlerin incelenmesi sonucu yöntem olarak özellikle iletişimsel yaklaşım, etkileşimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımların ele alındığı tespit edilmiştir. Tezler bu yöntemlerin uygulanması, görev kavramının incelenmesi ve aktivitelerin irdelenmesi gibi farklı yönlerden ele alındığı söylenebilir. Ayrıca yeni yönelimler başlığı altında da daha genel konulara değinildiği görülmüştür.

Tekniklerde ise, drama tekniğinin alt kodu olarak yaratıcı drama modellerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı, tekrar tekniğinden yararlanılarak Fransızca öğretiminin geliştirilmesi, şarkılardan, çizgi

romanlardan, kısa öykülerden ve özellikle eğitsel oyunlardan yararlanılarak Fransızca öğretiminde uygulama örnekleri ve buna nasıl katkı sağladıkları üzerine çalışmalar olduğu söylenebilir.

Ders materyalleri konusunda, özellikle yöntem kitaplarının çokça incelendiği ve bu incelemelerin kültürel, yöntemsel ve sözcüksel bağlamlara odaklandığı tespit edilmiştir. Ders materyali kategorisinde özgün ders materyallerinin dil sınıflarında kullanımı da sıkça çalışılan konular arasındadır. Teknoloji koduna bakıldığında, dil öğretiminde teknoloji ve internetin, örnek olarak yazılı anlatımı geliştirmede sanal çalışma ortamının kullanımı üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca e-öğrenme araçlarının geliştirilmesi ve dil sınıfında kullanılması, dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının incelenmesi ve olumlu olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılması veya video oyunu ile Fransızca öğretimi gibi çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Tez konuları incelendiğinde, öğretmenleri ve öğretmen adaylarını temel alan çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Fransızca öğretiminde öğretmen rolleri, Erasmus değişim programının öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlıklarına etkileri, sözel devinimsel davranışlardan ses faktörüne kadar çeşitli etkenlerin Fransızca öğretimindeki yansımaları, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri gibi çeşitli yönden konuların çalışıldığı görülmüştür.

Diğer bir kategori olan öğretim başlığı altında ise, Fransızca öğretiminde, üniversitelerde özel alan Fransızca öğretiminin nasıl gerçekleştiği, Fransızca öğretiminde ana dil veya İngilizce gibi farklı dillerin etkileri araştırma konuları içinde yer almaktadır. Ayrıca, öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş öğretimin, doğal yaklaşımın, çoklu zekâ kuramının ve eğitsel öğelerin yerleri ve uygulamalarına dair çalışmalar mevcuttur.

Eğitim kategorisinde ise, Fransızca eğitimi alanında başarısızlıkların incelenmesi, Fransızca dil politikasının incelenmesi, eğitimde kalıp davranışların (stereotiplerin) yeri, iki dillilik ve iki kültürlülük kavramlarının dil eğitimine yansımaları, değerler eğitimi ve uzaktan eğitim konulu çalışmalar yer almaktadır.

Literatür olarak adlandırılan son kategoride ise, konu hakkında alanyazın taraması araştırması yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Batı dilleri eğitimi, anlatısal bakış açısı, Belçika eğitim-öğretim sistemi, erken yaşta yabancı dil eğitimi ve Daniel Pennac'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel öğeler gibi konular bu kategori altında yer alır.

5. Sonuç ve öneriler

Akademik kariyerin bir basamağı olan yüksek lisans ve doktora tezleri, çalışılan alanın gelişimine ve alanyazına sunduğu katkılarla bilimsel gelişmeler sağlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucunda, 97'si yüksek lisans, 29'u doktora olmak üzere toplamda 126 teze ulaşılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerden hareketle, 2000-2022 yılları arasında Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalında tamamlanan yüksek lisans tezlerinin 2012'de artmaya başladığı, 2019'da zirveye ulaştığı tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimdeki bu artışın nedeninin, Fransızca öğretmenlerinin atanma oranlarının çok düşük olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. MEB Haberleri sitesinde[2] yer alan bilgiye göre, 2016'da 16, 2017'de 1, 2018'de 3, 2019'da 2 ve 2020'de 1 Fransızca öğretmeni atanmıştır. Bu bilgiden yola çıkarak, öğretmen adaylarının atanma olasılığı düşük olduğundan, akademisyenlik de kariyer yönelimleri arasında bulunduğu ve akademik hayatın ilk adımı sayılan yüksek lisansa ilginin

[2] Bkz. https://www.mebhaberleri.com/taban-puanlar/meb/fransizca-ogretmenligi-taban-puanlari/1417.

arttığı söylenebilir. Yüksek lisans tezlerinin sayıca neredeyse üçte biri kadar olan doktora tezleri ise en çok 2014 yılında yazılmıştır.

Yazım diline bakıldığında, her iki tez türü için en çok Fransızcanın yazım dili olarak kullanıldığı görülmektedir. Fransızcaya öncelik verilmesinde, alanın uzmanlık dilinin Fransızca oluşunun ve hitap edilen kitlenin özelliğinin etkili olduğu söylenebilir. Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalında yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yönteminden yararlanılmış ve *diğer* başlığı altında bulunan ders kitapları, öyküler, çizgi romanlar vs. ve çok yakın sayısal değere sahip olan, üniversite öğrencileri örneklemi oluşturmuştur. MEB'e bağlı ilköğretim okullarında, hatta okul öncesi eğitim veren kurumlarda Fransızcanın yabancı dil olarak yer almaması, çalışmaların üniversite düzeyinde yoğunlaşmasına neden olmuştur. Özel okullarla sınırlı kalan yabancı dil olarak Fransızca öğreniminin daha erken yaşta nasıl gerçekleştiği sorunsalı temelinde, baskın olan İngilizceden sonra Fransızcanın öğrenim sürecindeki gelişim süreci ve bu yaş aralığı için kullanılabilecek yöntem-teknikleri araştırılabilir. Ayrıca, günümüzde Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak üniversitelerin farklı bölümlerinde öğretilmesi (kabin hizmetleri, turizm, aşçılık vs.) ile mesleki Fransızca konusunda çalışmalara ağırlık verilebilir.

Çalışmada tespit edilen araştırma konularının eğitim-öğretim süreci teması altındaki yöntem-teknik ve ders materyalleri konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunlukla kitap incelemesi üzerine olduğu da söylenebilir. Bu incelemelerden elde edilen sonuçlara bağlı olarak, varsa eksiklerin tamamlanmasına ve iyileştirilmesine yönelik çalışmaların gelecekteki araştırmacılar için ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu incelemelerin sadece teorik düzlemle sınırlı kalıp kalmadığı ya da öğretmen adayları ve öğretmenlere pratikte katkı sağlayıp sağlamadığı da araştırma konusu olabilir. Bu bağlamda, öğretmen ve akademinin işbirliği içinde olup olmadığı farklı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Son olarak, çağımızda gelişimi her daim devam eden teknoloji konusu, çalışmadaki tezlerde dil öğretimi alanında sınırlı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu amaçla, gelecekteki çalışmalarda teknoloji temelli ölçme değerlendirme yöntemlerinin yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanımı yeniden değerlendirilebilir.

Kaynakça

Atmaca, A. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının mesleki motivasyonunu etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı.

Aydoğu, C., Ercanlar, M., & Aydınalp, E. B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: nitel bir durum çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(4), 760-779. DOI: 10.16986/HUJE.2017027584

Calışkan, D., & Kartal, E. (2021a). Türkiye'deki çeviri konulu tezler üzerine bibliyometrik bir inceleme (1985-2020). *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, (15), 35-73. DOI: 10.26650/iujts.2021.987390

Çalışkan, D.; & Kartal, E. (2021b). 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.

Demiral, S., & Kaya, M. (2015). Yabancı dil öğretim yöntemleri: Fransızca öğretimi çerçevesinde bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(3), 331-342. DOI: 10.7827/TurkishStudies.799

Demiryürek, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 130-140.

Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. BMJ, 324(7337), 573-577. DOİ: 10.1136/bmj.324.7337.573

Fransızca öğretmenliği'nin atama dönemlerine göre sayıları. (b.t.). 12.12.2022, https://www.mebhaberleri.com/taban-puanlar/meb/fransizca-ogretmenligi-taban-puanlari/1417.

Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (19.Basım). Akara: Nobel Basımevi.

Kartal, E. (2011). Frankofoni dergisinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Frankofoni*, (23), 403–416.

Kartal, E. (2012). 1985–2010 yılları arasında Türkiye'de Fransız dili ve edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir çözümleme. *Frankofoni*, (24), 365–380.

Kartal, E. (2017). Türkiye'deki üniversitelerin Fransızca programları ve bu programlarda yapılan akademik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Frankofoni*,(31), 367-380.

Kazu, İ. Y., & Hüseyin, Ç. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1349-1367. DOI: 10.17755/esosder.516910

Kösreli, S. (2020). Türkiye'de ses eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. İnsan ve Tolpum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(5), 3651- 3668. DOI: 10.15869/itobiad.708104

Nurlu, M. & Güler Arı, T. (2016). Türkiye'de Fransızca öğretimi ve öğretmenliği. İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi, 2(3-1), 7-15. https://dergipark.org.tr/en/pub/ieyd/issue/35721/398872

Özkan, Y. Ö., & Şenyurt, S. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653. DOI:10.17051/ilkonline.2017.304724

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2021). Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şengül, M. E. (2020). Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar: Fransızca öğretmen adayları örneği (Order No. 28245347). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı.

Tayfun, A., Ülker, M. U. , Gökçe, Y., Tengilimoğlu, E., Sürücü, Ç., & Durmaz, M. (2018). Turizm alanında yiyecek ve içecek ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 6(2), , 523 – 547. .DOI: 10.21325/jotags.2018.227

Tekcan, N. (2019). Fransızca öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı.

Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55.

Toruç, D. (2019). Sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: marmara üniversitesi Fransızca öğretmenliği örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı.

Tosun Sümer, E., & Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. Journal of International Social Research, 11(60).

Villeneuve, A. J. (2020). Engagement communautaire, diversité et vitalité du français dans l'Ouest canadien: l'exemple du Campus Saint-Jean. In K. Reinke (Ed.), Attribuer un sens: La diversité

des pratiques langagières et les représentations sociales (pp. 235-262). Presses de l'Université Laval.

72. "Öteki" kavramının felsefi temelleri ve madunun konuşması olarak Muhsin Hamid'in *Gönülsüz Köktendinci* başlıklı romanı

Bekir ZENGİN[1]

APA: Zengin, B. (2022). "Öteki" kavramının felsefi temelleri ve madunun konuşması olarak Muhsin Hamid'in *Gönülsüz Köktendinci* başlıklı romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1223-1235. DOI: 10.29000/rumelide.1222248.

Öz

Kolonyalist hareket ile kendinden farklı görünen insanlarla karşılaşan Batı, ilkel olarak adlandırdıkları bu gruplara karşı kendi üstünlüklerini güç ile gösterirken, bunu teorik düzlemde de temellendirmişlerdir. Alman idealistlerinden Fichte diyalektik yöntem ile ben'in karşısına ben olmayanı koyarak, ben'in kendisini daha iyi bilebileceğini söyler. Fichte, eylemeyi ön plana çıkararak, eyleyen ben'in üstün konumda olacağını ifade eder. Döneminin kolonyal hareketlerinden haberdar olan Hegel de bu sava yakın bir sav ile ben ile ben olmayan arasında bir üstünlük savaşı olduğunu belirtir. Bu mücadele sonucunda kazanan efendi, kaybeden köle durumuna düşmektedir. Fichte ve Hegel'den sonra gelen düşünürler de benzer görüşlerle, hiyerarşik düzeni kalıcılaştırmışlardır. Öteki konumuna itilenin kendisini ifade etme gücü ve yeteneğinden yoksun bırakıldığını söyleyen Spivak, bu durumun emperyalist sistemin, madunun kendini temsil etmesini de engellediğini vurgular. Batının cezbedici özelliklerinden dolayı Batı veya Amerikan üniversitelerinde eğitim alarak, o ülkelere katkı sağlayan Üçüncü Dünya ülkesi vatandaşları, 11 Eylül saldırılarından sonra farklı gözle görülmeye başlamışlardır. Pakistanlı İngiliz bir yazar olan Mohsin Hamid, potansiyel bir terörist gözüyle görülen bu kişilerden biri olan Cengiz'in hikâyesini otobiyografik özellikler de taşıyan romanı *Gönülsüz Köktendinci*'de kaleme alır. Romanda Cengiz, gerçek olup olmadığı tartışılabilecek olan bir Amerikalı ile sohbetinde, kendi ülkesini ve halkını anlatmaya çalışır. Geri dönüş tekniğiyle hikâyesini anlatan Cengiz, Amerikalılardan farklı görünen herkesin terörist olmadığını ispatlamaya ve ötekileştirmenin boyutlarını da göstermeye çalışır. Bu çalışmada öncelikle öteki kavramının ağırlıklı olarak Fichte ve Hegel'den hareketle felsefi temelleri ortaya konulacaktır. Çalışma aynı zamanda Öteki kavramını sömürgecilikle ilişkilendirerek *Gönülsüz Köktendinci*'de ötekileştirilmiş insanların kendilerini ifade etme çabalarını da göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Öteki, Fichte, Hegel, Kolonyalizm, Mohsin Hamid, *Gönülsüz Köktendinci*

The philosophical foundations of the concept of the "Other" and Muhsin Hamid's novel, *The Reluctant Fundamentalist* as the voice of the subaltern

Abstract

With the rise of the colonialist movement, Westerners, who encountered people who looked different from themselves, showed their superiority over these groups, which they called primitive, and then Westerners based this divergence on the theoretical base. Through his dialectic method, Fichte, one of the German idealists, argues that the self can define and know himself better by putting the other against the self. Emphasizing taking action, Fichte states that the acting ego would be superior to the non-acting other. Hegel, who was aware of the colonial deeds of his own time, states that there has

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Sivas, Türkiye), bzengin@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0222-031X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222248]

been a fight of supremacy between the self and the other, which is an argument close to that of Fichte. As a result of this struggle, he who wins becomes the master and he who loses becomes the slave. Thinkers who came after Fichte and Hegel also perpetuated this hierarchical order with their similar thoughts. Spivak, who argues that those who are driven to the status of being the other are deprived of the power and ability to express themselves, emphasizes that the imperialist system also prevents the subaltern from representing themselves. The citizens of the third world countries who contributed to the western countries by studying in Western or American universities, due to the attractive features of the West, began to be seen through a different perspective after the September 11 attacks. Mohsin Hamid, a British Pakistani author, penned the story of Cengiz, one of these people seen as a potential terrorist, in his novel *The Reluctant Fundamentalist* (2007) which also has autobiographical features. In the novel, Cengiz tries to describe his country and people during a conversation with an American whose authenticity can be questioned. Narrating his story through flashbacks, Cengiz tries to prove that those looking different from Americans are not always terrorists and he also shows the extent of marginalization. In this study, it will primarily be revealed the philosophical foundations of the concept of the Other, mainly based on those of Fichte and Hegel. It is also aimed at indicating the marginalized people's efforts to express themselves in *The Reluctant Fundamentalist* by associating the concept of the Other with colonialism.

Keywords: the Other, Fichte, Hegel, Colonialism, Mohsin Hamid, *The Reluctant Fundamentalist*.

1. Öteki kavramının felsefi temelleri

Bilgi kaynağı, bilinç, özbilinç gibi konular Batı felsefesinin temel konularından olup, Kartezyen felsefe ile daha da sağlam bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Descartes kuşku duymayı düşünmenin ön şartı olarak ortaya koyarken, düşünmeyi de kendi var oluşunun temel kanıtı olarak kabul etmiştir (Deleuze, G., 2000, s. 68). Tekbenci (solipsist) düşünceye saplanıp kalmamak, başka varlıkların da kabulünü gerektirdiğinden, gerçeğin sadece bilinçten ibaret olmadığı, bilincin gerçeğin sadece bir parçası olduğu kabulüne götürmüştür (Gökberk M., 1985, s. 265). Kendi varlığının bilincinde olmanın diğer bir ölçütü kendini, kendi dışındakilerden sınırlamak, onlarla farkını ortaya koymaktan geçer. Kant, gerçek ayrımın ayrımlama tarzı olduğunu belirterek, birbiriyle bağlantı kurulmadan tanımlanabilen şeylerin farklı olarak addedilebileceğini söyler ve iki şeyden birini tanımlarken, diğerine başvurmuyorsak, buradan gerçekten ikisinin farklı şeyler olduğu sonucuna ulaşabileceğimizi belirtir (Deleuze, G., 2000, s.71).

Kant'ın eleştirel felsefesini sadece bir hazırlık felsefesi olarak gören Alman idealistleri eleştirel felsefeden bir sisteme geçilmesi gerektiğinin farkında olarak, öznenin özgürlüğünü kazanabileceği tek düşüncenin, bilinçten hareket eden düşünce olduğu konusunda hemfikirdirler. Bilincin ne olduğu konusunda hareket noktası olarak Descartes'çı düşünce yerine eylemeyi koyan Fichte, kesin önermelerle işe başlanmasını şart koşar. Buradan hareketle "a, a dır" önermesi gibi kesin bir önerme, ben'in kendi kendini düşünmesi ve kendisi ile özdeş olması anlamına gelir ki, bu bir eylemdir (Gökberk M., 1985, s. 420). Ancak ben'in kendisini daha iyi bilebilmesi için, ben'in kendi karşısına ben-olmayan da koyulabilir ve böylelikle ben, kendini diğer nesnelerden ayırt ederek, kendini diğer nesnelere karşı sınırlamış olur. Yani diğer bir deyişle tezin karşısına anti-tezi koyan bu düşünce ile iki şeyi birbirine karşı sınırlayarak daha iyi bilmiş oluruz. Senteze ulaşmak için, her iki nesneyi (a ve a-olmayanı) aynı anda düşünmemiz gerekir. Bu aşama ile kendisini daha iyi bilmiş olur. Çünkü "ben kendi karşısında, kendinden ayırt edeceği madde olmasaydı kendini tanıyamazdı (Akarsu B., 1987, s.60). Burada ben, eyleyen konumundadır. Dolayısıyla eyleyen olarak, karşıdakinden üstün konuma geçmektedir. Ben'in bu üstünlüğü ben-olmayanı kendi amacı doğrultusunda "kendi örneğine göre yaratıp biçimlendirmektedir"

(Gökberk M., 1985, s. 421). Ancak Fichte'ye göre, kendi özgürlüğünü ilan eden ben, egemen olma içgüdüsüne ve arzularına özgürce karşı koyar ve burada kendini sınırlar: bu alan türdeşlerinin alanı ve onların haklarının başladığı yerdir. Fichte, hukukun alanının bu olduğunu söyler ve eşitlik ilkesi kavramını vurgular. Fichte'ye göre özgürlük "bir olgu değil, gerektirici bir ödev ve değerdir" (Gökberk M., 1985, s. 422-423).

Hegel ise özgürlüğün doğada değil kültür dünyasında gerçekleşebileceğini söyler. İde, kendi başına olanaklar ülkesi iken, kendini ancak doğada gerçekleştirir. Doğada kendini bulurken aynı zamanda kendisinden uzaklaşarak başka bir şeye dönüşür. Bu çelişme sadece kültür dünyasında ortadan kalkabilir. Doğa zorunluluk ilkesi ile belirlenirken, kültür dünyasının yasası özgürlüktür, genele yasaya bağlanma ile gerçekleşen bir özgürlüktür. Yalnız doğada gerçekleşen bu özgürlük, aynı zamanda başkasına bağlı olan bir özgürlüktür. "Kendinden değil de, bir başkası yüzünden var olmak, bütün doğa objelerinin özelliğidir" (Gökberk M., 1985, s. 438-439). Bireyin toplumsallaşmasına kadar uzanan bu aşamada, kendinde ve kendisi için olabilme ile başka bireyler ile dayanışmaya uzanan bu çizgide, özbilince sahip olma ve özerklik, bağımsızlık kavramlarına uzanmaktadır. Özbilince sahip olma, kendisini başkasına karşı sınırlama, kendisini ondan üstün görmeye dolayısıyla köle efendi diyalektiğiyle sonuçlanmaktadır. Ancak toplum içerisinde yaşayan bir varlık olarak insanın, toplumun kurallarını benimsemesi gerekir. Toplum içerisinde kişi kendi bireyselliğinden kurtularak, genel bir yasaya bağlanır ve yasayı kendi yasası olarak duyumsar. Kişi kendini aşarak genel düzene bağlı olabilir ve bu bağlanma, kabullenme derecesi kadar ahlâklı olur. Kişinin toplum içerisinde kendi isteklerini gerçekleştirmesi de ancak başka bireyler yardımıyla, onlarla dayanışarak sağlanabilir, bu da toplumsallaşmanın ve genele bağlanmanın bir gereğidir (Gökberk M., 1985, s. 441).

Kojeve, Hegel incelemesinde, Efendi ve köle kavramlarına dikkat çeker ve bunları tek tek ele alarak tanımlarını yapar. Efendinin efendi olması Kojeve'ye (2000) göre, prestij mücadelesini sonuna kadar sürdürmüş ve sonunda edindiği üstünlüğü başka insan tarafından bilinip tanınmak için hayatını tehlikeye atmış ve başarmış kişi olmasındadır. Mücadele ile oluşturulan insansal değer, özet olarak tümeldir, kişi dışıdır, üstündür (s. 66). Burada elde edilen üstünlük, biyolojik veya gerçek, doğal olan bir şey değil, fikirsel, tinsel, biyolojik olmayan bir durumdur. "Bu şey, bir bilinçte ve bilinçle, bilinip tanınmış olmaktadır; Efendi adını taşımaktadır, Efendi diye adlandırılmaktadır. Kölenin efendi için çalışması ise efendinin kendini gerçekleştirmesi, durumun maddeselleştirilmesidir. Böylelikle bildiğimiz anlamda, başkası için çalışan, çalışmasının ürünlerini efendisine veren köle ortaya çıkmış olur. Efendi isteklerini gerçekleştirmek için bir çaba harcamaz, bunu onun yerine kölesi yapar. "Efendi, çalışan (emekçi) köleyi egemenlik altına alarak, doğayı da egemenlik altına alır ve doğada efendi olarak yaşar. İmdi, Doğaya karşı mücadele etmeksizin Doğada varlığını sürdürmek, Genuss içinde, yani zevk ve sefa içinde yaşamaktır" (Kojeve, A., 2000, s. 51).

Başkası için çalışan köle ise, ölüm korkusu ile en baştan yenik düştüğü efendi karşısında, özgürlüğünü kazanma yolundaki mücadelesi ile efendisinin sahip olamadığı bir anlama sahip olmaktadır . Efendi de, kendisi ile eşit olmayan biri tarafından tanınıp bilinmesiyle, gerçek hazza ulaşmış olmaz. Efendinin özgürlüğü gerçektir ancak, köle özgürlüğünü kazanırsa efendisinden daha büyük bir doyuma ulaşmış olacaktır (Kojeve, A., 2000, s. 56). Diğer taraftan, doğada çalışma ile doğayı değişime uğratan kölenin kendisi olduğu için, bir amaç sahibi olarak, yükselir ve değişir. Değişen doğa içerisinde efendi de değişir. Ancak dünyayı değiştiren, köle olduğu için, tarihsel değişim kölenin eseridir. Doğayı değiştirme gücü ve tarihi oluşturmasıyla olumlu bir anlam kazanan köle, devlet içerisinde ise yine marjinal konumdadır. Hegel burada, tümel ve tikel arasındaki diyalektik ilişkide, efendinin tümellik, kölenin ise tikellikle tanımlandığını belirterek, tikelin tanınmayarak, yine kenarda kaldığını belirtir. Devletin mümkün

olabilmesi için de tikelin ve tümelin bir sentezine ulaşmak ve efendi ile köle arasındaki karşıtlığın ortadan kaldırılması gerekir (Hegel, G.W.F. 1986, s. 65).

İnsanın en önemli özeliklerinden biri de isteğinin olmasıdır. Burada istemek ile kişinin kendi varlığını iddia edebilmesi arasında doğrudan bir bağlantı kurulmaktadır. Varlığın isteği olması, kendisi olmasını sağlar ve kendini bu istekte açığa vurur. Bu açığa vurma kendisi olduğu kadar başkalarına karşı da kendi benini iddia etmek anlamına gelir. Bir bakıma isteği olması onu efendi katına yücelten bir özellik anlamına gelir. İsteğin yerine getirilmesi, isteğin yerine getirmede kullanılan şeyin parçalanması, dönüştürülmesi demektir. Bu, isteği yerine getirmede kullanılan şey için olumsuzlayıcı bir durumdur. Kojeve bu tür isteklere hayvansal istek adını verir (Kojeve, A. 2000, s.80). Hâlbuki insansal istek, bir toplulukta, grup içinde ortaya çıkar. Topluluk içinde ortaya çıkan istek, diğerinin isteği ile çelişir. Ancak yine de bu isteğin yerine getirilmesi gerekir. Burada başvurulacak araç ise mücadeledir. Mücadelenin anlamı ise, isteği için hayatını tehlikeye atması anlamına gelir. İsteğin yerine getirilmesi, bu değerin başkası tarafından da kabul edilmesi anlamına gelir ki, bu zafer anlamına gelir ve diğeri karşısında bir üstünlük sağlar. 'Yani ben, onun benim değerimi kendi değeri gibi bilip tanımasını, beni özerk bir değer olarak bilip tanımasını istiyorum' anlamına gelen isteğin kabul edilmesidir. Kabul gören her istek, karşıdaki tarafından bilinip tanınma, özerkliğini, benini kabul ettirme anlamına gelir. Grup içinde her bireyin isteği olacağından, başkalarının isteğine yönelik istek, kabul görmesi durumunda "insanoluşturucu" (Kojeve, A., 2000, s.83) istek olarak kabul edilmektedir. Yani bir nevi hiyerarşinin oluşumunun ilk basamağıdır. "İnsanoluşturucu" bir işleve sahip olan kendini karşıdakine kabul ettirme, Hegel için mücadeleye bağlı olduğu için, bu görüş bizi doğada güce sahip olanın üstün olduğu doğal seleksiyon görüşüne yakınlaştırmaktadır. Hegel bu bağlamda şöyle der: "Bir zamanlar köleliğe razı gelenler, boyun eğerek yaşamak yerine ölümü göze aldıklarında insanlıklarını göstermiş olurlar" (Buck-Morss, s,2012, s. 67).

Ancak Kojeve bu mücadelede kaybedenin ölmemesi gerektiğini, karşıdakinin üstünlüğünü kabul edebilmesi için hayatta kalması gereğinin altını çizer. Bu mücadelelerde "herkes karşıdakini öldürürse" bir istek tarafından kabul görme isteği gerçekleşmemiş olacaktır. Her iki tarafın hayatta kalması durumunda bir taraf üstün, diğer taraf kaybeden taraf olacağından artık ikisi eşit olmayacak, kaybeden taraf kendi isteğinden vazgeçerek, galip gelenin isteğini yerine getirmek zorunda kalacaktır. Bu "onu efendi olarak tanımak ve kendini de efendinin kölesi olarak bilip tanımak ve tanıtmak zorunda olmak" (2000, s.85) gibi bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Bu ise, Hegel'in deyişiyle tastamam insan olmamak anlamına gelir, çünkü kişi ya efendi ya da köle olmak zorundadır. Hegel buradan özerk varoluşlar ve bağımlı varoluşlar içermesi koşulu insansaldır sonucunu çıkarır (Kojeve, A., 2000, s.85). Bir başka deyişle, efendi özerk bilinç, köle bağımlı bilinçtir. Yukarıda değindiğimiz gibi, bir mücadele sonucu oluşan bu toplumsal hiyerarşi, kölenin ötekileştirmesini, daha aşağı görülmesini açıklamaktadır. Bu durumda köle de kendini riske atmak ve kendi benini iddia etmek zorunda kalmaktadır. Eğer o cesareti gösteremezse kendini köle olarak kabul eder ve kölelik bilinci yerleşmiş olur. Efendi de onu o şekilde görmeye devam edecektir (Kojeve, A., 2000, s. 94). "Özbilinç bir başkası için kendinde ve kendi için olduğunda ve olması yoluyla kendinde ve kendi içindir; eş deyişle, ancak tanınan bir şey olarak vardır" (Hegel, 1986, s. 124). Bu yaklaşım, modernist dönemin özne kavramını da etkilemiştir. Özne olabilmek bir başka öznenin onu özne olarak kabul etmesi ve o şekilde hitap etmesiyle mümkündür (Tourani, A., 1995, s.306).

Hegel'e göre yaşamı tehlikeye atmak, özgürlük anlamına gelir. Ancak bu yolla kendileri için olmayı başarırlar. Yaşamını tehlikeye atmamış, bunun için savaşmamış kişi "bağımsız bir özbilinç olarak tanınmışlığın gerçekliğine erişmiş değildir" (1986, s. 127). Hegel'in kölenin de mücadele etmesi gerektiği

konusundaki tezi, Hegel'in kendi içindeki çelişkisini göstermesi açısından ilginçtir. Daha önceki çalışmamızda gösterdiğimiz gibi, Hegel köleliğe karşı Haiti yerlilerinin verdiği savaştan haberdardır (Bkz. Zengin, B., 2019, s. 341). Burada ortaya çıkan çarpıcı sonuç, sadece Hegel'in değil, özgürlük konusunda fikirler ortaya atan Avrupa düşünce tarihinin önemli isimlerinin de bu savaştan haberdar olması, ancak Haiti yerlilerinin bu özgürlük savaşına sağır kalmalarıdır. Hegel de Haiti konusunda suskun kalırken, Buck-Morss, bu suskunluğun arkasında, Hegel'in köle-efendi diyalektiğini bu özgürlük savaşından esinlendiği görüşünü ortaya atar (2012, s. 64). Buck-Mors, bu görüşünü temellendirirken, Hegel'in de okuyucuları arasında bulunan *Minerva* dergisinin sıkça Haiti'deki özgürlük savaşından haberler verdiğini ve Hegel'in de bu haberlerden yola çıkarak, özgürlüğün sembolü haline gelen bu savaştan, mücadele etmenin tanınmanın temel öğesi olduğu şeklindeki teorisini geliştirebilecek görüşte olduğunu söyler (Buck-Morss, s., 2012,s. 72).

Fichte ve Hegel'de göstermeye çalıştığımız, bilincin kendini dolayımlı bir yol ile öteki üzerinden var etme çabası, Batı düşüncesinin temelini oluşturan bir öğe olmuştur. Aydınlanma ile birlikte oluşmaya başlayan ve 18. Yüzyılda hızlanan kapitalizm ve emperyalizm, sömürdüğü ülke halklarını da köleleştirmekle kalmayıp, kendilerini daha az değerli hissettirecek entelektüel yaklaşımları da beraberinde geliştirmiştir. Değersiz olarak addedilen bu grup ve halklar ötekileştirilmenin tipik örnekleridir. İçerisindeki yaşadıkları toplumla bütünleşmesine izin verilmeyen ve ikincil bir konuma itilen bu grup ve toplulukların kaderleri, sözde kolonyal dönemin bitişi olarak gösterilen 20. Yüzyılın ortalarından sonra da değişmemiştir.

Kolonyalist dönemin yerleştirdiği en önemli kavramlardan bir tanesi de Avrupa'nın, Batı'nın değerler sistemi açısından daha üstün olduğu ve daha alt kültür olarak tanımlanan kültürlerin gelişebilmesi için Batı'nın kültürünü örnek almaları şeklindeki yaklaşımıdır. Burada kültürle birlikte o kültüre sahip olan yerli halk da daha alt sınıfa ait olarak tanımlanır. Batı burada kendini her şeyin ölçüsü olarak gösterirken, onlar adına da konuşma ve onlar hakkında yargıya varma hakkını kendinde görür. Hollinger (2005), o grupların da kendilerini ifade etmelerine olanak tanınması gerektiğini savunurken, "yargılayıcı" bir yaklaşımın veya onların da göreli olarak aynı kültür düzeyine erişmeleri için kendini "sorumlu", dolayısıyla "üstün" hissetmenin, iletişimi engelleyen önemli faktörler olduğunu vurgular (s.134). Ancak akademisyen veya aydınların bu görüşleri, uygulama alanı bulmaktan uzaktır. Çünkü emperyalizmin ve kapitalizmin ruhu buna zaten yatkın değildir. Fanon'a göre "emperyalizmin özünü yerli halkların ve kültürlerinin insani özelliklerini yok etmek oluşturur" (Chuff/Sahrrock, 2006, s.434). Burada karar verme mekanizması üstün kültür ve onun temsilcisi beyaz adamdır. Fromm, bunu "yetke" olarak tanımlar. Yetke, toplum içerisinde kişinin bir diğerini kendisinden üstün ördüğü bir ilişki türüdür. Yetke karar verici mekanizmanın önemli bir öğesidir ve sömürünün koşuludur (Fromm, E., 2016, s.175). Başkalarının zenginliklerinin sömürülmesinin ana şartı, göstermelik sosyal çabalarla iyileştirici önlemler alıyormuş gibi görünerek, sömürünün sürmesine sağlamaktır. Batının kendi düşünce sistemini üstün konumda görmesi ve ulaşılacak bir amaç olarak göstermesi, kendi sistemlerinin evrensel bir değer oluşturduğu inancını yerleştirme amacını taşır. Evrenselleştirilen bu düşünce biricik amaç olacağı için, her topluma uygulanabilir bir teori olarak kutsanır (Chuff/Sharrock, 2006, s.433). Bu düşünce 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkacak yapıbozum yöntemiyle yerinden edilecektir.

Batı'ya yönelik eleştirilerden bahsetmişken Habermas'ı da anmamız gerekir. Habermas, "öteki" konusunu ahlaki davranış açısından tartışır. Toplumsal yaşamda belirli davranış biçimleri yerleşiktir ve bu davranış biçimleri içerisinde beklenen davranışlar vardır. Belli bir tutum isteme, yükümlülük üstlenme, özür dileme, hataları düzeltme gibi davranışlar toplumsal yaşamın düzenlenişinde vazgeçilmez öğelerdir. Bunlar aynı zamanda "bağlayıcı" bir şekilde yerleştirilmiştir. İşte bu yerine

getirilmesi gereken davranışların anlamı, "ahlâki normların ya da alışılagelmiş davranışların öznelerarası kabul edilmiş bir topluluğun üyelerinin olması koşulunu gerektirmektedir" (Habermas, J., 2012, s.182). Bu bireyde bir gruba, topluluğa ait olma duygusunu uyandıran şeydir. Böyle bir toplulukta, adalet kavramı da temel kavramlardan biridir ve "bağımsız bir ölçüt değil, salt (nasıl dile getirilirse edilsin) bir değerdir" (Habermas, J., 2012, s. 185). Burada öne çıkan başat kavram, grup içi olma, topluluğa ait olma kavramlarıdır. Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterirken, kendileri de saygı beklerler ve adalet gibi, dayanışma kavramı da grup içi bağlılığı kuvvetlendirir (Habermas, J., 2012, s. 193). Ancak çoğulcu toplumlarda durum farklılaşır ve yerleşik ahlaki davranış biçimleri ve yargılar korunması gereken değerlere dönüşürler. Bu durumda bozulmaya karşı mücadele edilmesi gerekmektedir. Ancak Habermas bu mücadelede, davranış biçimlerini düzenleyen her tür açık ya da sözlü kurallar bütünü ahlâki açıdan temellendirildikleri için, uyuşmazlıkların "gerekçelendirilerek çözülebilir ikilemler" olarak görüleceğini ve iletişimle çözülebileceği sonucuna ulaşılabileceğini belirtir (Habermas, J., 2012, s.220). Farklı grupların barışçıl bir şekilde birlikte yaşamalarının temelinde, uzlaşım konusu öne çıkmaktadır. Habermas'ın vurgulamış olduğu değerlerin ahlâki bakımdan temellendirilmesi konusu da farklı grupların buna hazır oluşlarını gerektirdiği kanısındayız. Aksi durumda, farklı değerlerin çatışması kaçınılmazdır. Ötekine olan davranış biçimi ile ötekinin davranış biçimi arasında bir uyum olması bir ön şart gibi görünmektedir.

Özne olmaya yönelik çabaların sonuçsuz kalarak, özne statüsüne erişememeyi ifade eden "maduniyet" kavramı Gayatri Chakrovorty Spivak'ın hareket noktasını oluşturan bir kavramdır. Toplumsal statü olarak alt sınıfı temsil eden bir kavram olan madun, kendisini ifade etmede yine Batılıya ve Batılının kavramlarına ihtiyaç duymaktadır. Yukarıda andığımız Hollinger'in yaklaşımı doğrultusunda, madunun kendini ifade etmesine izin verilmesi gerekirken, madun bundan mahrum bırakılmakta veya kendi sesi olamamaktadır. Çünkü kölenin kendini köle olarak hissetmesini sağlamak ve emek sömürüsünün devamı için sistemin sürekliliğini sağlamak birincil amaçtır. Althusser bunu şu şekilde ifade eder:

> Emek gücünün yeniden üretimi, sadece onun vasıflarının yeniten öretimini değil, aynı zamanda, emek gücünün işçiler için hakim ideolojiye tabiiyetinin de yeniden üretimini ve sömürünün ve bastırmanın failleri için hakim ideolojiyi doğru biçimde manipüle etme yeteneğinin de yeniden üretimini gerektirir; öyle ki bunlar da, 'söz kapsamında' (Par la parole) egemen sınıfın tahakkümünü sağlayacaklardır (Spivak, G.C., 2016, s. 22).

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi, kültürün taşıyıcısı olarak dil, egemen sınıfın araçlarından biri olarak önemli bir işlev üstlenmektedir. Marx da, özne kavramı ile ilişkilendirdiği küçük mülk sahibi köylülerin durumunu özetlerken, "kendilerini temsil etme" yeteneğinden yoksun görüldüklerini vurgulayarak, temsil edilme durumuna itildiklerini belirtir. Bu durumda temsilcileri otorite konumunda ve onların efendisi statüsündedir (Spivak, G.C., 2016 s. 30).

Hintli kadınların durumunun ağırlıklı olarak ele aldığı eserinde Spivak, Sati (kocası ölen kadının kendisini yakması) geleneği üzerinden, özne olamama durumunu kadının kendini ifade edememesine bağlarken, emperyalist sistemin de bunu desteklediğini vurgular. "Madun kadının dilsizleştirilmesi" sürecinde madun kadın özne ile iletişim kurma aşamasında, kendi değerlerini ve kendini unutur, ancak yerine bir şey koyamaz. Bu durumda elinde olanları da kaybetmiş olur. Bu bir asimilasyon sürecidir ve ötekinin, madunun tanınması ancak ve ancak asimilasyona bağlıdır (Spivak, G.C., 2016, s. 71-75).

Asimilasyon 20.yüzyılın belirgin femonenlerinden biri olan beyin göçü sonrası yaşanan süreçlerin başında gelir. Batılı değerleri üstün görmenin sonucu olarak, Üçüncü Dünya ülkelerindeki gençleri çekmek için yeterince cazibeye sahip olan görece daha yüksek yaşam tarzı, Batılı ile aynı konumda olma duygusunu hissetmeyi de ayrıcalık olarak tanımlar. Asimilasyonun ikinci aşaması yabancılaşmadır.

Bulunduğu ülkeye uyum sağladığını ve kabul gördüğünü düşünenler, zamanla keni değerlerine karşı zamansal bir mesafe ile yabancı düşmektedirler. Burada yabancılaşma iki anlamda yaşanmaktadır. Bulunduğu ülkede aynı koşullardaki insanlarla rakip haline gelerek mücadele etmesi ve özünün değerleriyle bir bağı kalmaması. 11 Eylül New York Dünya Ticaret Merkezi'ne yapılan saldırılardan sonra, Batılı ülkelere uyum sağlamış Üçüncü Dünya kökenlilerin kendilerini sorguladıkları bir dönemin de başlangıcı olmuştur. Burada ele alacağımız Mohsin Hamid'in "Gönülsüz Köktendinci" başlıklı romanı bu dönüşümün temelini ortaya koyarken, Müslümanların dış görünüşleri itibarı ile nasıl ötekileştirilerek terörist sınıfına konulduklarıda yazar anlatıcının deneyimiyle aktarılmaktadır.

2. Madunun konuşması olarak: *Gönülsüz Köktendinci*

Mohsin Hamid'in *Gönülsüz Köktendinci* başlıklı eseri yayınlandığında bütün dünyada ses getiren bir roman olmuş, 2008 yılında da Türkçeye çevrilmiştir. İslamofobi üzerine yaptığımız çalışmamızda gösterdiğimiz gibi, 11 Eylül saldırıları İslam dünyası hakkındaki imgeyi tersine çevirmiş ve tüm Müslümanları zan altında bırakan yayınlara neden olmuştu (Bkz. Ünal/Zengin, 2018). İslamofobi ile birlikte Müslümanların ötekileştirilmesine bir tepki olarak yazılan bu eser, bir bakıma ötekilerin sesi olmuştur. Eserin konusu kısaca şu şekilde özetlenebilir: Roman baştan sona Lahor'da Pakistanlı bir genç ile Amerikalı biri arasındaki konuşmadan ibarettir. Pakistanlı genç Cengiz, geri dönüşlerle Amerika'daki yaşamını ve dünya görüşünün nasıl değiştiğini anlatır. Cengiz, onlarca aday arasından Princeton Üniversitesine kabul edilmiştir, eğitiminden sonra da küçük fakat etkili bir firmada işe başlamıştır. Her şey yolunda giderken, 11 Eylül saldırıları ile her şey tersine döner. Kendisini birden oraya yabancı hissetmeye başlayan Cengiz, Pakistan ve Hindistan arasındaki gerilimde de Amerika'nın Hindistan tarafından yer almasından dolayı Amerika'yı terk etme düşüncesine kapılır. Bu düşünce kafasını kurcalarken, görev için gittiği Şili'de bir aydınlanma yaşar. Şirket sahibinin Cengiz'le konuşmasında vermiş olduğu Yeniçeri örneği, karar vermesini sağlar. Eserin sonunda Cengiz firmadan istifa eder ve Lahor'a geri döner. Hayatına kendi ülkesinde üniversitede öğretim üyesi olarak devam eder.

Romanda anlatım zamanı toplam birkaç saati geçmez. Anlatılan zaman ise Cengiz'in Princeton Üniversitesi'ne girişinden, Amerika'yı terk edişine kadar olan toplam beş veya altı yılı kapsar. Geri dönüş tekniği ile anlatılan olaylar zinciri arasında, Cengiz ile Amerikalı arasında geçen konuşmalar önemli bir yer tutar. Aslında buna konuşma denemez. Çünkü Cengiz'in karşısında bir Amerikalı olup olmadığı bile net değildir, tamamen hayal ürünü gibi bir durum da söz konusudur. Amerikalı hiç söze karışmaz ve Amerikalının kim olduğu, niçin orada olduğu konusu da müphem kalır. Cengiz zaman zaman onun ne demek istediğini kendi sözleriyle soru sorup, onaylayarak okuyucuya aktarır. Bu durumda bir diyalog değil, aslında monologdan bahsetmek daha yerinde olur.

Roman, ana kahraman Cengiz'in Lahor'da rastladığı bir Amerikalıya yardım etmek istemesi ve Amerikalının Cengiz'in sakallı görüntüsünden tedirgin olduğu şeklindeki cümlelerle başlar. Cengiz'in yardım niyeti ile Amerikalının tepkisi tezat oluşturur. Cengiz, her ne kadar daha sonra göstereceğimiz gibi Amerika'nın izlediği siyasete tepki olarak Amerika'yı terk etse de, ülkesi neresi olursa olsun insanlara güvenini kaybetmemiş ve önyargısız bir şekilde yaklaşmaktadır. Amerika'da aynı durumda kalacak bir Üçüncü Dünya ülkesi vatandaşına kimsenin yardım etmeyeceğini bilse de, Cengiz, insanlığından bir şey kaybetmeden yardım teklifinde bulunmaktadır. Cengiz'in kendisinin Amerikalı olduğunu tahmin etmesi, Amerikalıyı rahatsız eder. Bunun temelinde romanın sonuna doğru Cengiz'in ifadelerinden anladığımız kadarıyla, o kişinin gizli bir görev için orada olabileceği şeklindeki tahmini yatmaktadır.

Dünyanın dört bir yanından taranarak bulunan başarılı öğrencilerin, onlarca testten sonra adı ünlenmiş üniversitelere kabul edilmeleri, bu öğrenciler için büyük bir anlam taşırken, Batı toplumuna kabul edilmekle aynı anlama gelen bu paye, öğrencilerin kendilerine yabancılaştıkları ilk aşamadır. Kabul görmeleri bu öğrencilerin gözünde özel bir durum arz etmektedir ve onlar da o ülke için bir şeyler yapmayı bir görev addetmektedirler: "Bütün bunların karşılığında, bizim de dâhil olmaya başladığımız sizin toplumunuza yeteneklerimizi sunmamız beklendi bizlerden. Bunu yapmaktan da genellikle mutlu olduk. Ben kesinlikle öyle hissettim, en azından başlangıçta." (Hamid, M., 2008, s. 14-15).

Bu aslında oraya uyum sağlamış gibi görünmenin ilk adımıdır. Belli bir görev sahibi olan bu gençler, çalıştıkları yerlerde garipsenmemekte ve kendilerini oranın bir parçası olarak görme duyguları pekiştirilmektedir. Üniversiteyi bitirdikten sonra, başvurduğu işe kabul edilmek için, kendini pazarlamak, en iyisi olduğunu göstermek isteyen Cengiz, mülâkatı yapan Jim'in İngilizceyi çok iyi konuştuğu şeklindeki övgüden dolayı gururlanır. Bu da kendini oraya ait hissetme duygusunu artırmaktadır. Bu, Cengiz'in sözleri ile şu şekilde dile getirilir: "Evet, mutluydum o anda. Tüm vücudumu başarmanın ılık hoşluğu sarmıştı. Hiçbir derdim tasam yoktu; ben genç bir New Yorkluydum ve şehir de emrime amâdeydi" (Hamid, M., 2008, s.58). Cengiz'in göreve gelmesi, görevinde üstün başarı elde etmesi ve âşık olduğu kız Erica ile ilişkilerinin anlatıldığı ilk bölümlerde, Pakistanlı olduğu kendisi ve çevre tarafından pek dile getirilmez. Bunun temel nedeni, oraya faydalı, uyumlu biri olmasıdır demek yanlış olmaz. Ancak yine de zaman zaman onun ülkesinin durumu, yüzüne vurulduğunda Cengiz kendini hep kötü hissetmekte, ülkesi hakkında söylenenlerin temelinde Batının kibirli tutumunu görmektedir. Kız arkadaşı Erika'nın babasının ülkesi hakkında söylediği "ekonomi çöküyor ama öyle değil mi? Yolsuzluk, diktatörlük, herkes sıkıntı içindeyken zenginlerin prensler gibi yaşaması" (Hamid, M., 2008, s. 69) gibi cümleler Cengiz'i küçük görmenin bir yansımasıdır. Cengiz genel anlamda Batılıların ve Amerikalıların genel tutumlarında, üstünlük havasından kaynaklanan kibri zaman zaman hissetmektedir. Örneğin Cengiz Yunanistan'a tatile birlikte gittiği gruptakilerin ora halkına tepeden bakmasına bir anlam veremez ve kendi kendine şöyle der: "... insanlık tarihinin hangi garip rastlantısı sonucu dünyanın yönetici sınıfı onlarmış gibi davrandıklarını merak etmeye başlamıştım" (Hamid, M., 2008, s. 32).

Aslında bütün yabancılar gibi Cengiz de kendisini uyum sağlamış gibi görse de, özellikle ülkesi söz konusu olduğunda hassaslaşmaktadır. Bunun temelinde aslında ülkeler arasındaki teknolojik, ekonomik farklılıkların farkında olmaları ve kendi ülkelerinin bulunduğu durum karşısında hissettikleri hüznü yaşamalarıdır diyebiliriz. Aslında hüznün başka bir nedeni, bir zamanlar Doğu ülkelerinin her açıdan daha üstün konumda olmaları ve medeniyetin Doğudan yayıldığı gerçeğidir. Bunu bilmek Cengiz'e daha da acı vermektedir: "Dört bin yıl önce, Amerika'yı istila edip kolonileştirecek olanların ataları cahil barbarlarken, biz İndus Nehri havzası halkının planlı, ölçekli şehirleri vardı ve yeraltındaki kanalizasyon sistemimizle övünüyorduk" (Hamid, M., 2008, s.46).

Cengiz'in yaşadığı ilginç deneyimlerden bir tanesi de, Amerika dışında, Amerikalı gibi davranmaya çalışmasıdır. Filipinler'e yaptığı seyahatte tıpkı Amerikalı veya Batılılar gibi davranması, ayrıcalık beklemesi, yerli halka tepeden bakmaya çalışması, nereli olduğu sorulduğunda New Yorkluyum demesi bu davranışlara örnektir. Ancak bunu yapmasının nedeni, Manila'yı tahmin ettiğinden daha zengin ve mamur bulmasıdır. Orada hissettiği iç ezikliği duygusu onu, oralılardan daha üstün bir sıfat verecek ikinci kimliğine yöneltmesi genelde başka ülkede yaşayan yabancıların tipik davranışları arasındadır. Ancak bütün bunlara rağmen Cengiz, Amerikan kimliğini benimsemiş değildir ve Manila'daki bu davranışını sonradan kendi içinde sorguladığında pişmanlık duygusuna kapılır. Manila'da onu rahatsız eden bir başka durum, çağırdıkları taksinin şoförünün özellikle Cengiz'e düşmanca bakışlarıdır. Cengiz

bu bakışları, neden kendisinin Amerikalılarla birlikte olduğunu sorgulayan bakışlar olarak nitelendirir. Bu daha sonra değineceğimiz bilinçlenme ve kendine gelme aşamasının en başında duran olaydır (Hamid, M., 2008, s. 80).

Eserin dönüm noktasını 11 Eylül New York Dünya Ticaret Merkezi'ne yapılan saldırılar oluşturmaktadır. Amerika'ya yararlı bir yabancı olan ve çok garipsenmeyen Cengiz, bu tarihten sonra ötekileştirilerek, potansiyel terörist muamelesi görmeye başlarlar. 11 Eylül saldırıları romanda, Cengiz'in Manila'da bulunduğu döneme denk gelir. Dönüşte daha uçağa binerken, iç çamaşırına kadar aranmasının ardından, uçağa en son binen kişi olarak, diğer yolcuların meraklı bakışlarına maruz kalır. Amerika'ya indiklerinde yine farklı bir pasaport kontrol noktasında ayrıntılı olarak aranırken, kontrolden geçerken pasaportu inceleyen kişinin, Amerika'ya geliş nedeni hakkındaki sorusuna vermiş olduğu "Burada yaşıyorum" cevabı yeterli olmamıştır. Pasaport kontrolü yapan Amerikalı görevlinin İngilizcesinin Cengiz'den daha kötü olduğunu belirtmesi ise, kendisinin Amerikalılardan daha Amerikalı olduğunu gösteren ironik bir ifadedir. Ekip olarak gittikleri Manila'dan dönüşte, Cengiz farklı bir muameleye maruz kalmasına rağmen, diğer ekip arkadaşlarının Cengiz'i merak etmemesi, tipik bir Batı insanı davranışının yanı sıra, değişen atmosferin etkisini de hissettirir (Hamid, 2008, s. 91-92). Cengiz bundan sonraki süreçte Pakistanlılığı hissettirilen, "öteki" sınıfına itilen biri olarak New York'ta kalmanın sıkıntısını yaşamak zorunda kalır.

11 Eylül saldırıları karşısında Cengiz'in ruh hali biraz farklıdır. Bu saldırılar karşısında nedeni belli olmayan bir memnuniyet uyandırmıştır. Bunu karşısında oturan Amerikalıya anlatırken, Amerikalının beden hareketleriyle sert tepki vermesi üzerine Cengiz, ona şu soruyu sorar: "Siz Amerikan savaş güçlerinin düşmanlarının topraklarını yakıp yıktığı video kliplerinden — bugünlerde çok yaygın — hiç mi keyif almıyorsunuz?" (Hamid, M., 2008, s. 90). Burada vurgu Amerikan halkının özgüvenini artıran ve Amerika'nın dünya üzerindeki ağırlığını hissettiren askeri başarılarını yansıtan videolardan bahsedilmektedir. Aslında Amerika sadece video klipler üzerinden değil, sinema üzerinden de bu tür üstünlük ve zafer filmleriyle bunu bütün dünyaya yıllardır haykırmaktadır. Dünyanın her yerinde Amerikan müdahalesini hatırlatan Cengiz'e Amerikalının vermiş olduğu cevap, bilinçlenme yolunda bir başka aşamadır: "Ama siz savaş halindesiniz, öyle mi diyorsunuz. Evet, haklısınız. Ben Amerika ile savaş halinde değildim. Tam aksine; bir Amerikan üniversitesinin ürünüydüm" (Hamid, M., 2008, s. 90). Bilinçlenmenin önemli bir başka aşamasını ise Amerika'nın, Pakistan-Hindistan geriliminde, Hindistan'dan yana tutum sergilemesi ve aşırı dinci örgütlere olan müdahalesinde Pakistan halkının da zarar görmesi oluşturmaktadır (Hamid, M., 2008, s. 112). Diğer taraftan, terörist gruplara yapılan bu müdahalenin aslında sıradan insanları da hedef alması Cengiz'in tepkisini doruk noktasına çıkarmıştır. Halka yapılan saldırıların televizyon kanallarında zafermiş gibi gösterilmesi Cengiz'i rahatsız eden görüntülerdir:

> Yirmi birinci yüzyıl silahlarıyla donatılmış havadaki Amerikan bombardıman uçakları ile yerdeki, yetersiz silahlarıyla yetersiz beslenmiş Afgan aşiretleri arasındaki yanlış eşleştirmeyi, partizanca ve bir spor müsabakası gibi sunan bu yayınları izlememeyi tercih ediyordum (Hamid, M., 2008, s. 117).

New York'ta eskisinden farklı olarak, kendisine yapılan davranış ve hakaretlere bir Amerikan şirketinin çalışanı olarak bir anlam veremese de bu davranışlar onun içindeki Amerika'dan uzaklaşma isteğini artırmaktadır. Cengiz'in maruz kaldığı en önemli tacizlerden birisi de garajda, nedensiz bir şekilde kendisine yaklaşarak, yüzünü yüzüne dayayarak meydan okuyan bir Amerikalının davranışıdır. İkinci bir Amerikalının da gelerek kendisine "Lanet olası Arap" (Hamid, M., 2008, s.137) demesi, dış görünüşü nedeniyle, görevi, işlevi ne olursa olsun, yabancıların maruz kaldığı ötekileştirme ve dışlamanın bir tezahürüdür. Bundan başka o günlerde Müslümanlar üzerinde yoğunlaşan baskı, ayrımcılık,

sözleşmelerinin feshedilmesi, gerekçe gösterilmeden işlerine son verilmesi (Hamid, M., 2008, s.140), yayın organlarının 11 Eylül saldırılarından Müslümanların sorumlu olduğu şeklindeki yoğun haber bombardımanın bir sonucudur. Kısa süreli geldiği Lahor'dan New York'a dönmeden önce, annesinin oğluna sakalını kesmesini söylemesi, her sakallının terörist olarak görüldüğü gerçeğinin bütün dünyaya yayılmış olduğu gerçeğini göstermektedir (Hamid, M., 2008, s.149). Sakal 11 Eylül olaylarının ardından, sanki dayanılmaz bir şey olmuştur. İş arkadaşlarının tepkisi, New Yorkluların bakışlarına rağmen Cengiz, kısmen karşı tepki olarak da olsa, sakalından vazgeçmez ve kendisine gösterilen bu tepkilere de bir anlam veremez:

> Fiziksel olarak ne kadar önemsiz olduğunu hesaba katınca; sonuçta bir kıl işte, benim ten rengimde birinin sakalına yurttaşlarınızın verdiği tepki sözü edilmeye değer bir konu. Daha önc hep mükemmel bir biçimde kaynaşmış olduğum duygusuna kapıldığım metroda hiç tanımadığım insanların sözlü tacizine uğramaya başladım ve Underwood Samson'da birdenbire, arkamdan fısıldaşmaların, dikkatli bakışların odağı oluverdim (Hamid, M., 2008, s. 150-151).

Cengiz'in kendine gelmesi ve kimliğini geri kazanmasının doruk noktasını, görevli olarak gittiği Şili'de yayınevi yöneticisi Juan-Bautista ile yaptığı konuşma oluşturmaktadır. Juan-Bautista, Cengiz ile konuşmasında, Yeniçerilere gönderme yaparak kendi konumunu sorgulamasına vesile olur. Yeniçerilerin Hristiyan çocukları oldukları, ancak aldıkları sıkı bir eğitim sonrası, kendi uygarlıklarını yok etmeye çalışan bir orduya dönüştükleri Cengiz'e hatırlatılır (Hamid, M., 2008, s.173). Cengiz, yeniçeriler ile kendisini aynı konumda görür ve Amerika'yı terk etme kararı alır. Lahor'a dönerek, kendi kimliğine yeniden döner.

Buraya kadar göstermeye çalıştığımız Cengiz'in New York serüveninden sonra eserin içerisinde serpiştirilmiş olan, Cengiz'in Lahor'da karşılaşıp yardım etmek istediği Amerikalıya kendini ifade etmeye çalışması, ötekileştirilmenin bıraktığı derin izleri göstermek için iyi bir örnektir. Cengiz eser boyunca karşıdaki Amerikalının endişesinin, korkusunun yersiz olduğunu ispatlamaya çalışır. Neredeyse her bölümde rastladığımız bu tür örnekler, Pakistanlıların yabancılara karşı önyargılı olmadıklarını gösterme çabasıdır. Daha romanın başında, Cengiz'in sakalından çekinen Amerikalı, oturdukları kafenin garsonunu her görüşünde tedirgin olmaktadır. Eserin hemen başında Cengiz'in Amerikalıyı rahatlatmak için söylediği, "endişeli görünüyorsunuz. Endişelenmeyin; bu iriyarı adam yalnızca bir garson" (Hamid, M., 2008, s.16), şeklindeki açıklamasına rağmen, Amerikalının korkusu eserin sonuna doğru aradan yaklaşık üç veya dört saat geçmesine rağmen geçmemiştir: Garsonumuzla ilgili hala tedirgin olduğunuzu görüyorum beyefendi. Biraz ürkütücü göründüğünü kabul ediyorum, sizden bile daha iri. Ama yıpranmış yüzündeki sertlik kolayca açıklanabilir: hayatın gayet çetin olduğu dağlık kuzeybatı bölgemizden geliyor (Hamid, M., 2008, s. 127).

Burada iki noktayı vurgulamak istiyoruz: Cengiz kendisinin New York'ta maruz kaldığı nedensiz saldırı gibi bir saldırının Lahor'da olmayacağını ve insanların misafirperver olduklarını göstermeye çalışırken, yukarıdaki alıntıda, garsonun kökeninin dayandığı Kuzey-Batı Pakistan'ın Amerikan bombardımanı altında olduğunu söyleyerek ironik bir gönderme yapmaktadır. Amerikalının tedirginliği her konuda aşırıya kaçmaktadır. Cengiz'in dirseğindeki yara izinden hareketle eğitim kampında eğitim alan biri olabileceği konusundaki şüphesi, Cengiz'in Amerika'da yaşadığı dış görünüşünden dolayı terörist olarak görülmesiyle aynı mantığı taşımaktadır. İsmi ve neden Lahor'da olduğu bilinmeyen Amerikalı, zihnindeki Pakistanlı imajı ile genelleme yapmakta ve ötekileştirdiği ve kategorize ettiği kişiler karşısında fazlasıyla temkinli davranmaya çalışmaktadır. Buna karşılık Cengiz ise, Amerikalının rahat etmesi, aç kalmaması için gereğinden fazla özen göstermektedir. Neyi yemesi gerektiği neyi yememesi gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunurken, yabancı bunu sanki yemeklerde zehir varmış gibi

algılamaktadır: "Efendim? Hayır, hayır kötü bir şey kastetmedim; çiğ gıda midenizi rahatsız edebilir, hepsi bu. Eğer ısrar ederseniz, korkacak bir şey olmadığını kanıtlamak için yiyeceklerin hepsinden önce ben tadacak kadar da ileri gidebilirim" (Hamid, M., 2008, s.142).

Yabancının aç kalmaması için özen gösteren Cengiz, kendi ekmeğini bölüşmeye hazır bir tavır sergilerken, bütün bu çabaların amacı, kendini ve Pakistanlıların nasıl birileri olduklarını ve yabancılara düşman olmadıklarını göstermeye çalışmaktan kaynaklanmaktadır.

Batılının veya Amerikalının gözünde, Üçüncü Dünya ülkelerinin insanları hakkındaki yerleşik kanılardan bir tanesi de hırsız olduklarıdır. Halkın gelir düzeyinin düşük olması veya Avrupa veya Amerika'da sahip olunan şeylere sahip olmamaları onların hırsızlığa eğilimli olabilecekleri düşüncesini uyandırmaktadır. Cengiz böyle bir durumun olamayacağını Amerikalıya garanti etmeye çalışır:

> Ne talihsizlik! Işıklar gitti. Fakat, neden öyle ayağa fırladınız? Telaşlanmayın beyefendi; daha önce söylediğim gibi voltaj düzensizlikleri ve kesintiler Pakistan'da sık olur. Gerçekten aşırı tepki veriyorsunuz; hala tam kararmadı hava. Tepemizdeki gökyüzü hala bir miktar aydınlık ve sizi orada ayakta, eliniz cebinizde gayet net görebiliyorum. Size güvence veriyorum: kimse cüzdanınızı çalmaya kalkmayacak. O tür küçük suçlar açısından bu büyüklükte şehirlerle kıyaslandığında Lahor olağanüstü güvenlidir (Hamid, M., 2008, s. 75).

Bütün bu çabalara rağmen Amerikalının huzursuzluğu Cengiz'in gözünden kaçmamaktadır. Bunun nedeni Amerikalının gizeminden kaynaklanmaktadır. Amerikalı hakkında ayrıntılı bir bilgi verilmeyen romanda, romanın sonuna doğru, Cengiz'in Amerikalının belinde olduğunu tahmin ettiği silah konusu bile büyük bir tepkiyle aktarılmaz. Cengiz, karşısındaki kişinin bir ajan olabileceği olasılığına karşı bile sakin kalarak, misafirperverliğinin boyutlarını gösterir. Cengiz'in son sayfada söylediği "Biz Pakistanlıların hepsini potansiyel teröristler olarak görmemeniz gerekir, tıpkı bizlerin siz Amerikalıların tümünü gizli suikastçılar olarak görmememiz gerektiği gibi" (Hamid, M., 2008, s. 208) cümlesi, aslında bir ders niteliğindedir ve genellemeci etiketlemeye bir itirazdır. Dünyanın her yerinde emperyalistlerin kan dökmesine rağmen, kendilerini savunan insanların, katil veya terörist ilan edilmesine itiraz eden Cengiz şunları söyler:

> Şiddet karşıtı bir insan olduğuma sizi temin ederim; meşru müdafaa dışında kan dökmek benim için nefret uyandırıcı bir yoldur. Meşru müdafaayı hangi sınırlar içinde tanımladığımı mı soruyorsunuz? Hiçbir sınırda! Ben katillerle müttefik değilim; ben yalnızcı bir üniversite hocasıyım, hepsi bu (Hamid, M., 2008, s.206).

Daha önce İslamafobi üzerine yaptığımız çalışmamızda gösterdiğimiz gibi, Cengiz Pakistanlıların iyi niyetli, zararsız insansız olduklarını göstermek ve "Pakistanlı kimliği çizmek" (Ünal/Zengin, 2018, s. 509) için çaba sarfeder. Bunların hepsi, olumsuz Pakistanlı imgesini düzeltmek ve herkesin terörist olarak addedilmemesi gerektiğini ifade etme çabalarıdır.

Romanda dikkat çeken bir başka konu, Cengiz'in kendisini kendi dili dışında, İngilizce ile ifade etmeye çalışmasıdır. Her ne kadar Amerikalının Urduca bilmediği varsayılsa bile, İngilizce konuşmanın bir ayrıcalık ve üst sınıfa ait olma gibi sihirli bir güce sahip olduğu bir örnekle gösterilir. Pakistan bilindiği gibi eski bir İngiliz sömürgesidir ve İngilizce bilmek, konuşmak son derece doğal bir durumdur. Burada sömürgenin kendi dilinde iletişim kurulmamakta ve sömürgecinin dili iletişim için tek araç olarak görülmektedir. Buna bir de toplumsal olarak olumlu anlamlar yüklenince, İngilizce konuşmak bir ayrıcalığa dönüşmektedir: "Sonuçta, Pakistan gibi Amerika da eski bir İngiliz sömürgesi ve bu yüzden İngilizleşmiş bir aksanın, tıpkı benim ülkemde olduğu gibi sizin ülkenizde de zenginlik ve güçle ilişkilendirilmeye devam ediyor olması ihtimali akla yakın görünüyor" (Hamid, M., 2008, s. 55).

3. Sonuç

Kolonileştirmenin sonuçlarından biri de, yerli halkın olumsuz sıfatlarla tanımlanmasıdır. İnançları, dilleri, yaşam alışkanlıkları değiştirilen halklar, kolonileştirilenin değerleri doğrultusunda yaşamaya mahkûm edilirken, yine de onlarla aynı düzeyde görülmezler ve alt sınıf olarak tanımlanırlar. Bu ötekileştirilmenin bir boyutudur. Askeri güç ile kazanılan üstünlük, bilim ve felsefe alanlarında da konu olmuş ve Batılı düşünürler tarafından pekiştirilmiştir. Fichte'nin ben-ben olmayan ayrımından hareketle oluşturduğu diyalektik yaklaşım, Hegel gibi filozoflar tarafından da devam ettirilmiştir. Efendi-Köle diyalektiğinde her ne kadar, eyleyen kişi olarak, köle çalışmayla kendini gerçekleştiren kişi olarak olumlu bir özelliğe sahip olsa da bu sadece düşünsel boyutta kalan bir özgürlüktür. Efendisi için çalışan köle, kendisinin efendisine sağladığı olanaklardan mahrum bir hayat sürerken, efendi rahat bir yaşam imkânı bulmaktadır. Bu tam da yabancılaşma tanımına uygun düşen bir durumdur.

Ötekileştirmenin ilk adımı olan kavramsal yaklaşımla, madun olarak adlandırılan bu gruplar veya ülke vatandaşları, daha sonraki yıllarda sömürge devletleri tarafından başka bir biçimde de sömürülmeye devam etmişlerdir. Daha üst düzey olarak gösterilen ve yaşam standardının yüksek olduğu sömürgeci devletler, Üçüncü Dünya ülkelerinden beyin göçünü de teşvik etme konusunda çok zorluk çekmemişlerdir. Bir çeşit özenme ve imrenme karışımı bir duygu ile sömürge ülkelerinde yaşama arzusuna kapılan insanlar, o ülkeye katkıları kadar çarkın bir dişlisi olarak kabul edilmektedirler.

11 Eylül saldırılarıyla değişen atmosfere paralel olarak, eskisi gibi ülkeye faydalı olup olmadığına bakılmaksızın, görüntü olarak yabancı olduğu tahmin edilen kişilerin yaşamında büyük zorlukların ortaya çıktığı bir süreç yaşanmıştır. Kendi ülkesine ve insanlarına yabancılaşan insanlar, 11 Eylül sonrası, yararına çalıştıkları ülkelerin halkları tarafından öteki konumuna itilmiş ve özellikle Müslümanlar potansiyel terörist olarak görülmüşlerdir. Mohsin Hamid, romanı *Gönülsüz Köktendinci*'de bu durumu edebi bir yolla aktarmayı başarmıştır. Eserde bilinçlenerek özüne dönmeyi başaran Cengiz'in hikâyesini vermektedir. Diğer gençler gibi asimilasyona hazır Cengiz, 11 Eylül sonrası yaşananların etkisiyle bir bilinçlenme süreciyaşamış ve ülkesine dönerek, Lahor üniversitesinde ülkesi için çalışmaya devam etmiştir. Ancak Cengiz her ne kadar ülkesine geri dönmüş olsa da, ötekileştirilmiş olmanın izlerini taşımaktadır. 11 Eylül saldırıları, Pakistan-Hindistan gerilimi veya Amerika'nın Afganistan'a müdahalesi gibi olaylar sonrası Cengiz, kendini ifade etmek zorunda hisseder.

Eski bir İngiliz sömürgesi olan Pakistan vatandaşı Cengiz, kendini ifade etmek için İngilizceye başvurmak zorundadır. Kendisini ifade ederken, Batının acımasız tavırları karşısında kendi ülke insanın özelliklerini kaybetmemiş, misafirperver bir tavırla ülkesini ve kendisini tanıtmaya çalışmıştır. Kim olduğu ve niçin Lahor'da olduğu bilinmeyen Amerikalının korkak tavırları ve tedirgin davranışlarına karşılık, Cengiz'in davranışı, samimi ve onu rahatlatıcı tarzdadır. Cengiz'in kendini ifade etme çabası, aynı zamanda Üçüncü Dünya halklarının sesi olarak algılanabilir. Halkı konusundaki önyargının gerçeği yansıtmadığını ifade ederken, Amerikalı karşısında devamlı olarak onun ruh hali doğrultusunda ve onu teskin edici tarzda konuşmaktadır. Bu tam olarak bize madunun kendisini ifade etme tarzı olarak görünmektedir.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar:

Hamid, Mohsin (2008); *Gönülsüz Köktendinci*. (Roman). Çev.: Figen Yanık. Hayykitap. İstanbul

İkincil Kaynaklar:

Akarsu, Bedia (1987), *Çağdaş Felsefe. Kant'tan günümüze Felsefe akımları*. İnkilap Kitabevi. İstanbul.

Buck-Morss, Susan (2012); *Hegel, Haiti ve Evrensel Tarih*. Çev.: Erkal Ünal. Metis Yayınları. İstanbul

Cuff, E.C./Sharrock, W.W./ Francis D.W. (2006); *Sosyolojide Perspektifler*. Çev.:Ümit Tatlıcan. Say Yayınları. İstanbul.

Deleuze, G. (2000); Kant Üzerine Dört Ders. Felsefe Dersleri 2. Öteki Yayınevi. Ankara.

Fromm, Erich (2016); *Özgürlükten Kaçış. Faşizm, Demokresi ve Özgürlük Üzerine*. Çev.: Şemsa Yeğin. Say Yayınları. İstanbul.

Gökberk, Macit (1985); *Felsefe Tarihi*. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Habermas, Jürgen (2012); *"Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak. Siyaset Kuramı Yazıları*. Çev:İlknur Aka. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Hegel, G.W.F. (1986); *Tinin Görüngübilimi*. Çev.: Aziz Yardımlı. İdea Yayınları. İstanbul.

Hollinger, Robert (2005); *Postmodernizm ve Sosyal Bilimler, Tematik Bir Yaklaşım*. Çev.: Ahmet Cevizci. Paradigma Yayınları, İstanbul.

Kojeve, Alexandre (2000); *Hegel Felsefesine Giriş*. Çev.: Selahattin Hilav. Yapı Kredi Yayınları 1365. İstanbul.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2016); *Madun Konuşabilir mi?* Çev.: D. Hattatoğlu, G. Ertuğrul, E. Koyuncu. Dipnot Yayınları, Ankara.

Touraine, Alain (1995); *Modernliğin Eleştirisi*. Çev.: Hülya Tufan. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Ünal, V./Zengin, B., (2018); İslamofobinin Kurgusal Dünyada Yansımaları: Realiteden Distopiye: Mohsin Hamid'in 'Gönülsüz Köktendinci" ve Michel Houellebecq'in "Unterwerfung' (Dizçöküş) Başlıklı Romanları. VII. Uluslararası karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı 10-12 Ekim 2018 Sivas. Editör: Bekir Zengin, Kriter Yay. İstanbul. S. 497-514.

Zengin, Bekir (2019); Haiti'nin Kanlı Tarihine İki Bakış: Heinrich von Kleist'ın 'Die Verlobung in San Domingo' ve Anna Seghers'in 'Die Hochzeitvon Haiti' Başlıklı Novellaları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* Aralık 2019, Sayı 2. S. 335-355.

73. Vital lie in Strindberg's *Miss Julie*: Illusion versus reality

Müjde DEMİRAY[1]

APA: Demiray, M. (2022). Vital lie in Strindberg's *Miss Julie*: Illusion versus reality. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1236-1244. DOI: 10.29000/rumelide.1222251.

Abstract

Lying is an act of distortion of reality by pretending what is communicated is true. Then, what if people tell lies to themselves to manage to carry on their lives and bear the unpleasant facts of the world surrounding them? We all tell lies to ourselves to be content with our lives, and these lies are well-constructed and long-lasting. People try to create an alternative to reality, i.e. an unreal life. These lies are commonly regarded as *vital lies***,** *life lies*, and *illusions*. Illusion and reality have been a significant concern and theme of literature, most particularly in modern drama since the Renaissance. Many scholars, philosophers, and writers have dealt with the dichotomy between reality and illusion in their works since ancient times. The study explores how the vital lies adopted by the characters in Strindberg's *Miss Julie* (1888). It also aims to exhibit the characters' motivations and worldviews in their social context and question why they lie to themselves. Furthermore, it reveals if any loss of vital lie causes harms to the characters. The reason why I have chosen this play for my analysis is that the plot of *Miss Julie* is mainly based on lies, deceptions, dreams, and illusions. The play features the characters from nobility and lower class with a dialectic of class conflict. The paper also attempts to deal with how this dialectic of class conflict operates between Julie and Jean in terms of their vital lies. The extracts taken from the play exhibiting the life lies are good opportunity for the readers/audiences to be conscious of the vital lies embedded in real life. This study employs a qualitative descriptive approach.

Keywords: Miss Julie*,* vital lie, illusion, reality, naturalism

Strindberg'in *Matmazel Julie* oyununda hayati yalan: Yanılsamaya karşı gerçeklik

Öz

Yalan, iletilen mesajın doğru olduğunu iddia ederek gerçeği çarpıtma eylemidir. Peki ya insanlar hayatlarını sürdürmek ve dünyanın çirkin gerçeklerine katlanmak için kendilerine yalan söylerse ne olur? Hepimiz hayatımızda memnun olmak için kendimize yalanlar söyleriz ve bu yalanlar iyi kurgulanmış ve uzun süreli yalanlardır. İnsanlar gerçekliğe karşı bir alternatif yaratmaya çalışırlar, diğer bir deyişle bu gerçek olmayan bir yaşamdır. Bu yalanlar genellikle *hayati yalanlar, yaşam yalanları ve yanılsama* olarak adlandırılır. Yanılsama ve gerçeklik, özellikle Rönesans'tan bu yana modern tiyatroda edebiyatın ilgi çeken bir konusu ve teması olmuştur. Birçok bilim insanı, filozof ve yazar, antik çağlardan beri eserlerinde gerçeklik ve yanılsama ikilemini ele almıştır. Bu çalışma, Strindberg'in *Miss Julie* (1888) adlı oyununda karakterler tarafından benimsenen hayati yalanların neler olduğunu ele almaktadır. Çalışma ayrıca karakterlerin motivasyonlarını ve dünya görüşlerini sosyal bağlamlarında sergilemeyi ve kendilerine neden yalan söylediklerini sorgulamayı

1 Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Isparta, Türkiye), mujdedemiray@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5370-0049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222251]

amaçlamaktadır. Ayrıca herhangi bir hayati yalanın kaybedilişinin karakterlere zarar verip vermediğini de incelemektedir Analiz için bu oyunun seçilmesinin nedeni, *Miss Julie*'nin olay örgüsünün esas olarak yalanlar, aldatmalar, hayaller ve yanılsamalar üzerine kurulu olmasıdır. Oyun, sınıf çatışması diyalektiği ile soylu ve alt sınıfa mensup karakterlere sahiptir. Çalışma ayrıca, Julie ve Jean arasındaki bu sınıf çatışması diyalektiğinin hayati yalanları açısından nasıl işlendiğini ele almaya çalışmaktadır. Oyundaki hayati yalanları barındıran alıntılar, okuyucuların/izleyicilerin gerçek hayattaki hayati yalanların farkına varmaları için iyi bir fırsattır. Bu çalışmada nitel betimsel bir yaklaşım kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Miss Julie, hayati yalan, yanılsama, gerçeklik, doğalcılık

1. Introduction

Illusion and reality have been a significant concern and theme of literature, most particularly in modern drama since the Renaissance. Many scholars, philosophers, and writers have dealt with the dichotomy between reality and illusion in their works since ancient times. Scholars have been asking questions about the nature of truth and reality such as "What is truth? How can truth be discovered? What is reality? Is there an objective reality on which we can all agree?" (Bressler, 1999: 117). In ancient times, truth was, somehow, considered something knowable and attainable but with the advent of modernity and postmodernism truth is not something easily obtainable and discoverable. In other words, there is no absolute truth. According to postmodernists, reality or meaning is a social human construct so there are many realities rather than an absolute truth (Bressler, 1999: 119). Postmodernism makes us stop trying to find unknowable and undiscoverable truth. In order not to face the truth and reality modern man and literature creates a world full of illusion in which we live.

Lying is an act of distortion of reality by pretending what is communicated is true. The addresser knows the fact in hand but withholds or distorts it to mislead his/her addressees, i.e., the one who fabricates a lie violates the cooperative principles required for effective communication. Crites defines it as "the liar does not get confused. He thinks he knows what is what; he simply has his reasons for telling others what is not what" (1979: 122). However, what if people tell lies to themselves to manage to carry on their lives and bear the unpleasant realities of the world surrounding them? As rational human beings, we need to survive by faithfully clinging to our dreams, hopes, and illusions so that we can put up with our lives more contently.

Modern man and literature create a world full of illusion in which we live to avoid facing the downsides of the truth and reality. Akay writes "modern man lives in a world in which there are no concrete distinctions between real and unreal or right and wrong. On the contrary, he sees things as shades of grey, not as black and white. Lies, illusions and delusions make up the entirety of our personal realities" (Akay, 2019: 13). It is known that people comfort themselves and keep their vitality in life with their own illusions.

Many scholars and critics call illusion (s) 'vital lie', 'life lie', and 'self-deception'. Oxford English Dictionary defines *illusion* as "1 a false idea or belief, especially about sb or about a situation; 2 something that seems to exist but in fact does not, or seems to be sth that it is not" (OED, 2000: 646).

Abbott, in *The Vital Lie: Reality and Illusion in Modern Drama*, defines it as:

> The term illusion may mean that set of structures-games, rituals, masks, disguises, diversions, roles-that human beings use to keep themselves from facing reality, which, if viewed nakedly, would destroy them. On a deeper level, an illusion may be a special strategy-a dream, ideal, fantasy, a created vision-which the individual devises to give life meaning. (Abbott, 1989: 4)

The term reality signifies the natural world in which we are inhabitants. It refers to a set of political, social, and economic structures that people use to transact the business of everyday life (Abbott, 1989). Therefore, we could contend that reality is physical. Human beings want to have joy and happiness in life by escaping the truth, so they create strategies to achieve their purposes. They call it "'vital lies' or 'illusions' or 'dreams.'" (Abbott, 1989: 5). As mortal beings, human beings refer to lying to survive. We all tell lies to be content with our lives, and these lies are well-constructed and long-lasting. In our daily lives, though we know that truth should be championed under all conditions, we cannot help lying to ourselves and others.

In *The Denial of Death*, Becker says that all men are subject to vital lies. "The hostility to psychoanalysis in the past, today, and in the future, will always be a hostility against admitting that man lives by lying to himself about himself and about his world, and that character … is a vital lie" (Becker, 1973: 51).

In *The Quintessence of Ibsenism* (1891), George Bernard Shaw argues that man creates masks not to face reality and truth, so his masks are his ideals. Ibsen draws characters who pull masks off and face the sheer reality. If that character fails to pull the mask off, then becomes an idealist who lives by a life lie. Shaw contends that man cannot live without ideals and their masks, so they stick to a life lie that makes them escape the unpleasant actualities of life (Shaw, 1994). Moreover, he claims that "in our novels and romances especially we see the most beautiful all the masks-those devised to disguise the brutalities of the sexual instinct in the earlier stages of its development…" (Shaw, 1994: 10-11).

Ibsen calls these masks *life lies* in *The Wild Duck* (1884). In the play, Dr. Relling utters it in his exchange with Gregers as "deprive the average man of his vital lie, and you've robbed him of happiness as well" (2006 :203). Thus, it can be inferred that vital lies are of great importance not only for survival but for a meaningful life as well. It was Ibsen who coined the term and introduced it to the readers and audiences. Ibsen's characters deny the existence of external truth. Instead, they create their own 'truth' and 'life lies' as Keane, in *On Truth and Lie in Nietzsche*, writes "Nietzsche denied the existence of any objective, external truth. For him, truth is not something there, that might be found or created…" (Keane, 1975: 72).

Ibsen depicts the characters facing unpleasant realities and trying to disguise them under the mask of idealism. Abbotson writes that Ibsen believed that "many of us find reality so unpleasant that we try to cover it up with a mask of idealism, creating an alternative, unreal 'life' for ourselves that is essentially a lie" (Abbotson, 2003: 173).

It is clear that when we avoid facing the unpleasant realities and actualities of life, we try to create an alternative to it: unreal life. It is a "lie". We see it as dangerous, so we keep ourselves away from reality and maintain our idealistic masks. Though there are various and diverse terms and concepts for 'life lie', In *The Aesthetics of Self Deception*, Crites gives a common ground for all 'life lies' as follows;

> Self-deception is as old as the human race, and its dimensions are perfectly awesome. Nobody with one eye open can escape noticing how good we are at justifying ourselves, making excuses for ourselves, rousing false fears and false hopes, castigating ourselves without realistic grounds, and performing the same favors for our friends and kinfolk. We talk ourselves into the most egregious follies, and often as not cling to them until folly has been fanned into catastrophe. (Crites, 1979: 108)

Crites' contention of self-deception explicitly shows that it is prevalent among us and literary characters to make the unfit life fitful where there are no facts but only interpretations.

2. Analysis of *Miss Julie* (1888)

The reason why this particular play has been chosen is that it provides rich enough resources to analyze how the major characters, Julie and Jean resort to life lie or vital lie and use it to achieve their aims. Şekerci, in his *A Textual and Contextual Reading of Selected Dialogic Text: A Doll's House*, provides a good explanation why drama or dramatic texts are rich enough to interpret and analyze interactions in dramatic texts. "Drama texts or dialogic texts can be interpreted and analyzed from textual or thematic perspectives. We can use linguistic methodologies to explain the diverse and complex nature of drama texts" (Şekerci, 2020: 1). In connection with this, I could contend that literary texts provide enough space for researchers to examine the literary texts from diverse perspectives and ways by employing varied methods and techniques let it be linguistically or thematically. Compared to other main genres of literature such as poetry, fiction, non-fiction and short stories, dramatic texts are open to various analysis as they are regarded as the closest literary genre to real life speech events among others.

Miss Julie is a One-Act naturalist play by the Swedish playwright August Strindberg. It is mainly based on the count's daughter who has a relationship with the servant, Jean. Julie represents nobility while Jean is the representative of lower class. After going to bed with him, Julie commits suicide**.** Julie objects to surrendering to a world which is defined by the 'naturally determined' patriarchal laws. Templeton puts it as "according to Strindberg, Julie's tragedy is that she is caught in the middle of indifferent life-forces that doom her to weakness and death" (1990: 471). Julie falls victim to the laws of cause and effect under the spell of naturalism as she is a daughter of an aristocratic father and unorthodox mother whose background is of the common working class. Thus, Julie represents the modern character whose fate stuck at a particular space and time due to the indifferent life-forces such as heredity and environment. In connection with this, Lamm argues "basic differences in upbringing and social position cannot be reconciled, even temporarily" (qtd.in Templeton, 1990: 470). Miss Julie adamantly rejects to accept her destiny of an aristocratic upbringing and her socially determined gender role in the community. Jean is a materialistic and opportunist character desiring to upgrade his social standing. He is a young man belonging to working class but he is biologically superior compared to Julie in terms of sex. Singh claims "Strindberg suggests that the difference between man and woman is that, that women are masochistic and want to ruin themselves, while men are better equipped for evolution and want to survive" (2014: 18). Miss Julie desires to step out of her conventional gender role and class station. To Templeton, this desire is *revolutionary* and she furthers "with no program for change, with no means of expression of her own beyond those rooted in class and gender, and with subtle coaxing from Jean, she pursues transformation through sex" (1990: 472). The play features the dialectic of class conflict between Julie and Jean who tries to transgress his class boundaries. After their sexual intimacy, Stokenström contends that Julie "shields herself in the romantic myth of love in her recurring plea- 'Tell me that you love me!'- while Jean falls back on a pipe dream he has rehearsed so many times, to escape, start a hotel, and gain the world" (2004: 47). Julie, as a master, desperately begs for love while Jean, as a servant, implies his desire to be financially backed up by her to realize his vital lie.

In the preface to *Miss Julie*, Strindberg comments on Miss Julie's character:

> Miss Julie is a modern character which does not mean that the man-hating half-woman has not existed in every age, just that she has now been discovered, has come out into the open and made herself heard. Victim of a superstition (one that has seized even stronger minds) that woman, this

> stunted form of human being who stands between man, the lord of creation, the creator of culture, [and the child], is meant to be the equal of man or could ever be, she involves herself in an absurd struggle in which she falls. (Strindberg, 1998: 149)

The play opens On Midsummer Eve, Kristine, the cook of the count, is frying something on the stove. Jean, the count's valet, and her fiancé appear in the kitchen. They gossip about Miss Julie, the count's daughter, and their mistress. After a brief conversation, Christine serves Jean a meal with a cold beer. "JEAN: Beer? On midsummer eve? No thank you! I can do better than that, [opens a drawer in the table and takes out a bottle of red wine with yellow sealing wax] See that? Yellow seal! Give me a glass! A wine glass! I'm drinking this *pur*" (1998: 48). Jean declines her offer because he believes he deserves the best beverage on that particular night. Although he is an ordinary valet of the count, he aspires to live and enjoy his life to the fullest extent as the aristocrats do. Jean has stolen the red wine from the count's wine cellar. He prefers to drink a high-quality wine instead of beer in the absence of the aristocratic household. Jean's desire for upward mobility in the social hierarchy is laid bare in his aristocratic tastes. He associates himself with the aristocracy. He has created an illusion in which he pleasantly lives by imitating those from the aristocracy. His pretence of being an aristocrat, i.e. his vital lie, appeases his uneasy class consciousness.

Miss Julie appears in the kitchen after returning from dancing with the peasants in the barn. She is now alone with Kristine and Jean at home after seeing off her father to his relatives. Instead of going to her relatives with the count, she prefers to stay with the people from the lower class. She longs to defy the workings of the conventional class structure and patriarchal order. Şentürk and Şentürk state that "Miss Julie's refusal of her father's invitation for the celebration and preferring to spend time with the servants could be read as her self-determination" (2021: 106). In fact, her self-determinism is a precursor to her tragedy. She rejects to obey the requisites of her gender and social status. Her vital lie is to achieve a class transformation and live in an egalitarian society. Her pretence of being a common person provides her a peaceful life free from the very rules of the class structure. Her illusion about creating a world where everybody is equal, has captivated her**.** She wants Jean to be her dance partner as she does not seem to get enough of dancing in the barn. At first, Jean kindly refuses Julie for fear of any possible damage to her reputation by the local people but fails to decline his mistress, Miss Julie.

> JEAN: As you order, ma'am! I'm at your service!
>
> JULIE [gently]: Don't take it as an order! On a night like this we're all just ordinary people having fun, so we'll forget about rank. Now, take my arm! -----Don't worry, Kristine! I won't steal your sweetheart! (1998: 49).

Miss Julie desires to step out of the bounds of social classes on Midsummer's Eve. She wants to dance rambunctiously with Jean to show off their waltz before the peasants there. She wishes to be the same as the other common people. To eliminate the social hierarchy between her and the peasants, she insists that Jean should accompany her in dancing. Her illusion of a classless society overwhelms her. Class transformation is her vital lie. However, she has no available means or methods to achieve her illusion. After they return from dancing in the barn and having a brief conversation in the kitchen, Miss Julie orders Jean to take off his livery on a special night such as Midsummer's Eve. Jean fulfils her order and wears his frock coat and bowler hat. He appears as if he was an aristocrat before her. Witnessing his transformation in appearance, Miss Julie compliments him in French. Jean also responds in French to form a common ground with his mistress, Miss Julie.

> KRISTINE: But nothing came of it, did it? [JEAN returns dressed in a frock coat and bowler hat.]
>
> JULIE: *Tres gentil, monsieur Jean! Tres gentil!*

JEAN: *Vous voulez plaisanter, madame!*

JULIE: *Et vous voulez parler français!* Where did you learn that? (1998: 50).

Jean demonstrates his intellectuality by speaking French to eliminate the hierarchical bias that Miss Julie has possibly adopted. He uses every opportunity to make his dream come true to ascend in a hierarchy-driven society. His vital lie of climbing the ladder of the upper class motivates him to survive and pursue his dream of getting a proper place in aristocracy one day at whatever cost. Furthermore, Jean demonstrates the arbitrariness of the class distinctions which he has to live, as well. He is the embodiment of nurture rather than nature. Thanks to his vital lie, he incessantly improves himself with his hope of socially ascending. Now Miss Julie gets highly attracted to Jean and says he looks like a gentleman. Jean kindly utters as:

JEAN: My natural modesty forbids me to believe that you would really compliment someone like me, and so I took the liberty of assuming that you were exaggerating, which polite people call flattering.

JULIE: Where did you learn to talk like that? You must have been to the theatre often.

JEAN: Of course. And I've done a lot of traveling (1998: 50).

Jean has nurtured himself. He is a well-read, well-travelled, and self-improved man; thus, he regards himself as an individual whose social standing deserves better than the class he belongs to. After Julie expresses her admiration, he responds in a formal style of speaking to affect her and minimize the gap between their social classes. His speech in French and formal language exhibit his adaptability to the higher class. Moreover, Templeton states "his display of aristocratic language leads to other revelations about his travels, his acting ability, and his exposure to upper class culture" (1990: 474). Julie's aristocratic background is a useful means for Jean to demonstrate his capabilities as well. Thus, he can subtly persuade Julie to help him realize his vital lie. After Kristine falls asleep by the stove, Miss Julie and Jean are left alone together in the kitchen, and their intimacy begins to escalate slowly.

JULIE: Sit down, then. No, wait. Can you get me something to drink first?

JEAN: I don't know what we have in the ice box I think there's only beer.

JULIE: Why do you say "only"? My tastes are so simple I prefer beer to wine. [JEAN takes a bottle of beer from the ice box and opens it. He looks for a glass and a plate in the cupboard and serves her.] (1998: 50).

Miss Julie wants to have a drink from Jean. He offers beer as the only available drink. Julie asserts that she does not have aristocratic tastes as expected from her social class. She wants to live her life as much as ordinary people do. Her illusion is to eradicate the hierarchical structure within the community. She dreams of falling from her social class; thus, she uses every opportunity to actualize her illusion and live her vital lie. She approaches Jean with positive politeness to form a common ground with him. Furthermore, empathizing with the lower class satisfies her curiosity and renders her pleasure. Miss Julie makes intimate advances on Jean and offers to go outside together. Jean refuses her because the possibility of their being seen together at night may tarnish her reputation. Although Julie comes from aristocracy and Jean thinks that dancing with her would be advantageous to him, he is fully conscious of the fact that he would look ridiculous flanked by her among the common people. He assumes that the more time he spends with the lower class, the more discontented he will be.

JULIE: What? That I've fallen in love with a servant?

JEAN: I'm not a conceited man, but such things happen—and for these people, nothing is sacred.

JULIE: I do believe you're an aristocrat!

JEAN: Yes, I am (1998: 51).

Shocked by his warning, Julie appreciates him and asserts that he is an aristocrat. Jean does not make any objection to her claim. On the contrary, he decisively approves of her. Furthermore, Jean dissociates himself from the peasants by claiming "… for these people, nothing is sacred." He regards himself as a superior person far beyond the class he was born into. He views them with disdain. In his vital lie, there is no room for common people but the upper class. Miss Julie says that she will step down, but Jean warns her against the other ordinary people because she cannot make them believe that she voluntarily steps down. Her vital lie of descending is not welcomed by Jean. Afterward, they tell their dreams to each other.

> JULIE: Perhaps! But so are you! — For that matter, everything is strange. Life, people, everything. Like floating scum, drifting on and on across the water, until it sinks down and down! That reminds me of a dream I have now and then. I've climbed up on top of a pillar. I sit there and see no way of getting down. I get dizzy when I look down, and I must get down, but I don't have the courage to jump. I can't hold on firmly, and I long to be able to fall, but I don't fall. And yet I'll have no peace until I get down, no rest unless I get down, down on the ground! And if I did get down to the ground, I'd want to be under the earth … Have you ever felt anything like that?
>
> JEAN: No. I dream that I'm lying under a high tree in a dark forest. I want to get up, up on top, and look out over the bright landscape, where the sun is shining, and plunder the bird's nest up there, where the golden eggs lie. And I climb and climb, but the trunk's so thick and smooth, and it's so far to the first branch. But I know if I just reached that first branch, I'd go right to the top, like up a ladder. I haven't reached it yet, but I will, even if it's only in a dream! (1998: 51).

Miss Julie recounts her dream and describes her dream related to her downfall. She has climbed atop a pillar but is struck there miserably. She eagerly desires to fall and feels uneasy until descending. However, she cannot achieve it without the means she is left. Jean's illusion stands in direct contrast with Miss Julie's. He dreams of ascending. He desperately wants to climb up a high tree under which he is standing. He aspires to go beyond where he is. If he grabs the first branch, he will manage to climb the social ladder. The characters' vital lies and desired illusions are explicitly revealed in the given extract. They are dissatisfied with their social positions. Jean's vital lie is to climb up the social ladder while Julie's vital lie is a kind of class transformation based on living in an egalitarian society, but first of all, she ought to get rid of her upper class position. Unfortunately, it seems that she does not know how to achieve her vital lie**.** Upon hearing the dirty songs of the revelling crowd outside, Miss Julie and Jean get into a panic, and Jean offers her to run into Jean's bedroom to hide. In the meantime, they get into sexual intimacy. After the crowd leaves, they reappear, and Jean says they can no longer stay in the house, so they should escape together to Switzerland. In fact, it is the first time for Jean to mention his vital lie directly.

> JULIE: But what'll we do there?
>
> JEAN: I'll open a hotel—with first-class service for first-class people.
>
> JULIE: Hotel?
>
> JEAN: That's the life, you know. Always new faces, new languages. No time to worry or be nervous. No hunting for something to do—there's always work to be done: bells ringing night and day, train whistles blowing, carriages coming and going, and all the while gold rolling into the till! That's the life! (1998: 53-4).

Jean is a well-travelled, self-cultivated and, more importantly, an ambitious character whose ideals keep him alive. His speech turns exhibit his dreams related to the future. All his life depends on his vital lie of becoming a wealthy gentleman. He includes Miss Julie in his plans to benefit from Julie's presumed wealth. He draws a rosy picture to persuade her to come with him and open a first-class hotel and thus

begin a new life. The life he aspires to live is a kind of life which constitutes his vital lie and Miss Julie is just a means to actualize his illusion. After sexual intimacy with Julie, Jean thinks that he has grabbed the first branch of the tree, i.e. Miss Julie. He feels closer to his vital lie. Julie falls down from her social class as she desires but she fails to achieve the class transformation. Miss Julie says that she does not have her own money to help Jean achieve his dream. Therefore, all his plans with her are dropped now. He insults Miss Julie, and he asserts that he can manage to make his illusion come true on his own, but Miss Julie is doomed to fail irrespective of her class. He begins to regard Julie as a degenerate woman rather than an aristocratic mistress of the manor house. Kristine wakes up and finds out that her fiancé Jean and Miss Julie went to bed together at night. She angrily claims that she can no longer stay with Jean in the manor house where they do not respect the household they work for and asks Jean to accompany her to the church. Having been tired of all the happenings, Jean says that he will not attend the sermon at the church.

> JEAN: No, I'm not going to church today. You'll have to go alone and confess what you've been up to.
>
> KRISTINE: Yes, I'll do that, and I'll bring back enough forgiveness for you, too. The Savior suffered and died on the Cross for all our sins, and if we go to Him with faith and a penitent heart, He takes all our sins on Himself (1998: 61).

Kristine is a devout Christian. Her life lie is related to the afterlife. Whatever sin a poor believer commits is of no importance on the condition that s/he has true faith. Kristine clings to life with her hope of salvation and Heaven by ignoring her lower class, her occupation and even Jean's unfaithfulness. She believes that the more she suffers, the more chance of salvation bestowed by The Providence she will get. Furthermore, when Julie asks if she truly believes that, Kristine responds as "it's my living faith, as sure as I stand here. It's the faith I learned as a child, Miss Julie, and kept ever since. Where sin abounded, grace did much more abound!" (1998: 61). She is faithfully committed to her illusion of heaven and does let nobody even question her vital lie. Her illusion of heavenly reward is what keeps her alive and lets her live contently.

3. Conclusion

Jean, the valet of the count, aspires to transcend the social class he was born into. He is eager to climb the social ladder. He has been exposed to the aristocracy thanks to his hard work experience in some upscale hotels and restaurants. He finds true happiness in wealth and becoming a member of the upper class of society. He has learnt to speak politely, get dressed like a gentleman and learn a foreign language. He has dramatically improved himself. Even if he learns that Miss Julie is penniless, he does not give up his hope and still holds on to his dream of becoming wealthy and a count one day. His vital lie is to achieve to improve his social standing and get a proper place in the aristocracy. He does not believe in nature but nurture. What keeps him alive and hopeful is his cultivation, experience and intellectuality. The only disadvantage results from his lack of financial support. However, it is a matter of time for him to get his vital lie fulfilled. Kristine is a devout Christian and believes that she will be rewarded in afterlife. She finds true happiness in blind commitment to God. Her vital lie is to be worthy of heaven and get rewarded God's grace. She blindly believes that whatever sin she commits, the God will reward her thanks to her faith in Him and her regular attendance to the church. Jean and Kristine are faithfully committed to their vital lies**.** Miss Julie desires her downfall and pretends to be an ordinary person irrespective of her upper-class upbringing and conventional class differences. She rejects to visit her aristocratic relatives with her father on Midsummer's Eve. She prefers beer to wine. She dances crazily with the local people in the barn. She makes intimate advances on Jean, attracts his attention, and finally sleeps with him. She wants to eliminate the social class differences. She hopes to find happiness in class

transformation. Miss Julie voluntarily steps down. However, she fails to strip off the shackles of the class and actualize her vital lie. She commits suicide for fear of bringing disgrace on her father in the end. Her loss of vital lie leads her to death.

Drama, as of the major genres of literature, is a good tool to mirror life based on vital lies. People from every part of society may stick to their illusions and life lies to put a mask on their fears such as death or sheer facts of life. I could contend that Strindberg's *Miss Julie* explicitly depicts the fact that we all live by our vital lies to forget our fears of any kind, sorrows and disillusions no matter what race, nationality, social rank and gender we come from. *Miss Julie*, as a drama text, once again proves that drama is rich enough to discover the vital lies embedded in the deep structure of any dramatic texts which are about reality of our daily lives.

References

Abbotson, C. W. S. (2003). *Thematic guide to modern drama*. Westport: Greenwood Press.

Abbott, A. S. (1989). *The vital lie: Reality and illusion in modern drama*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Akay, S. (2019). *The treatment of the theme of life lie in Henrik Ibsen's The Wild Duck and Yıldırım Keskin's İnsansızlar*. MA Dissertation (unpublished).

Becker, E. (1973). *The Denial of death*. New York: The Free Press.

Bressler, E. C. (1999). *Literary criticism an introduction to theory and practice*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Crites, S. (1979). The aesthetics of self-deception. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, *62* (2), 107-129.

Gilman, R. (1987). *The making of modern drama*. New York: Da Capo Press.

Ibsen, H. (2006). *Four major plays: A Doll House, The Wild Duck, Hedda Gabler, The Master Builder. A new translation with a foreword by Rolf Fjelde*. New York: Signet Classics Press.

Johnston, B. (1992). *The Ibsen cycle*. Revised Edition. Pennsylvania: Pen State Press.

Keane, J. P. (1975). On truth and lie in Nietzsche. *Salmagundi*, no. 29: 67-94.

Oxford English Dictionary (2000). Illusion. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (6th ed.).

Shaw, B. G. (1994). *The quintessence of Ibsenism*. New York: Dover Publications, Inc.

Singh, A. D. (2014). Sexual, textual and traumatic subjectivity: August Strindberg representation of class and sexual conflict in Miss Julie. Journal of Research in Humanities and Social Science, 2(10), 18-20.

Stokenström, G. (2004). The dilemma of naturalistic tragedy: Strindberg's "Miss Julie". *Comparative Drama*, 38 (1), 39-57.

Strindberg, A. (1998) *Oxford world's classics Miss Julie and other plays*. Oxford: Oxford University Press.

Şekerci, Ö. (2020). A textual and contextual reading of selected dialogic text: A Doll's House. *Journal of Narrative and Language Studies*, *8* (14), 40-49.

Şentürk, S., & Şentürk, Z. (2021). The survival of the "weakest" among the fittest: A critical reading of Miss Julie (1889) in relation to social Darwinism. *Journal of Human Sciences*, *18*(1), 104–109.

Templeton, A. (1990). Miss Julie as 'a naturalistic tragedy'. *Theatre Journal*. 42(4), 468-480.

74. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımının karar ağaçları ile incelenmesi[1]

Tuğba AKBAY ŞİMŞEK[2]

Emre TOPRAK[3]

APA: Akbay Şimşek, T. & Toprak, E. (2022). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımının karar ağaçları ile incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1245-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1222252.

Öz

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademede İngilizce dersi alan öğrencilerin, yabancı dil öğrenme sürecinde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine etki eden faktörleri incelemek üzerinedir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İç Anadolu'da büyükşehir statüsünde olan bir ilde ortaokullarda öğrenim gören toplam 810 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri incelenirken İngilizce dersi başarı puanı, cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf seviyesi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin İngilizce bilme durumu ve babanın İngilizce bilme durumu değişkenleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden (Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014) yararlanılmıştır. Verilerin analizi karar ağacı algoritmalarından CHAID analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini cinsiyet, sınıf seviyesi, annenin İngilizce bilme durumu, babanın İngilizce bilme durumu, öğrenim görülen okul türü ve İngilizce dersi başarı durumu değişkenlerinin etkilediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğrenimi, kelime öğrenme stratejileri, ortaokul öğrencileri, karar ağaçları, yordama

Examination of the use of vocabulary learning strategies in a foreign language with decision trees

Abstract

This research is about examining the factors affecting the level of using vocabulary learning strategies in the foreign language learning process of the students who have English lessons at the second level of primary education. The sample of the research consists of 810 students studying in secondary schools in a city with metropolitan status in Central Anatolia in the 2019-2020 academic year. While examining the students' level of using vocabulary learning strategies, the variables of English course achievement score, gender, type of school, grade level, family income level, number of siblings, mother's education level, father's education level, mother's English proficiency and father's English

[1] ARAŞTIRMA İZNİ: Bu makale için Kayseri Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünce 27.12.2019 tarihli, 94025929-605.02-E.26003264 sayılı yazıyla Tuğba AKBAY ŞİMŞEK'e araştırma izni verilmiştir.
Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Öğretmen, MEB (Kayseri, Türkiye), akbaytuba@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6687-2106 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222252]

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ölçme ve Değerlendirme ABD (Kayseri, Türkiye), etoprak@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4131-4888

proficiency were used. During the data collection process, the personal information form prepared by the researcher and the Foreign Language Vocabulary Learning Strategies Scale (Kocaman & Kızılkaya Cumaoğlu, 2014) were used. The analysis of the data was made with CHAID analysis, one of the decision tree algorithms. As a result of the research, it was seen that the variables of gender, grade level, mother's English proficiency, father's English proficiency, type of school attended and English course success affect students' level of use of vocabulary learning strategies. According to the results obtained from the research, solution suggestions are presented.

Keywords: Learning English, vocabulary learning strategies, secondary school students, decision trees, prediction

1. Giriş

Yabancı dil günümüz dünyasında teknolojinin, bilimsel gelişmelerin ve sosyalleşmenin tamamen doğal bir getirisi olarak oldukça önem kazanmıştır. Artık toplulukların ortak paydada konuştukları millî dil tek başına yeterli olmayıp kişilerin yeni dünya düzenine ayak uydurabilmeleri için evrensel olarak kabul gören geçerli bir yabancı dili de bilmeleri bir gereklilik hâlini almıştır. Bunun sonucunda ikinci bir dil öğrenimi, uzun yıllardır devlet politikalarının bir parçası olarak örgün eğitim ve öğretim kurumlarının planlama ve uygulama süreçlerine dâhil edilmiştir. Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidildiği görülmekte olup, yabancı dil bilmek çağa yetişmek ve onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuttur (Çelebi, 2006).

Modern çağın beraberinde getirdiği küreselleşmenin etkisiyle başka toplumlarla iletişime geçmek kaçınılmazdır. Türkiye, diğer ülkelerle arasındaki politik, ekonomik, sosyal ilişkileri sebebiyle tüm dünyayla büyük bir etkileşim içindedir. Bu etkileşimin sonucu olarak yabancı dil bilen eğitimli nesiller, ülke için keyfî bir tercih değil bir ihtiyaç hatta bir zorunluluktur. Türkiye'de pek çok insan yabancı dil öğreniminin öneminin farkında olduğundan, kendilerinin ve çocuklarının dil öğrenimini sağlamak için ellerinden gelen her türlü çabayı göstermektedir. Politika yapıcılar da halkın bu çabası doğrultusunda yabancı dille eğitim veren okulların sayısını artırarak öğrencilerin dil öğrenimine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Son yıllarda yabancı dil derslerine ilköğretimin en alt kademelerinde bile yer verilmeye başlanmıştır (Demirkan, 2008). Doğaldır ki bu dil öğrenimi süreci, özellikle de kelime öğrenme ve okuma etkinlikleri basamakları, öğrenciler için bazen aşılamayan, altından kalkılamayan birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple, uzun yıllar yabancı dil öğretmenleri ve araştırmacılar dil öğreniminin bazı öğrenciler için stres verici bir olay olduğunun farkında olmuşlar ve öğrencilerinin temel dil becerilerini geliştirmek için yabancı dil öğreniminde yaşanan kaygıyı araştırma, tanımlama ve ölçme ile uğraşmışlardır (Hewitt ve Stephenson, 2011, akt. Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

Yabancı dil öğrenimi çok boyutlu bir yapı olup, birçok bileşene sahiptir. Kelime öğrenimi ve kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı, yabancı bir dil öğrenme sürecinin temel ögelerindendir (Nation, 2002). Kelime bilgisi eksikliğinin, anlamın aktarılmasında en büyük engel olduğu ifade edilmektedir (Krashen, 1989). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kendileri için en doğru öğrenme stratejilerini belirlemeleri, kelime haznelerini zenginleştirmeleri oldukça önemli bir gerekliliktir (MEB, 2010, akt. Aktan vd., 2018). Bunun yanı sıra, dil öğreniminde kelime bilgisi iyi olan öğrencilerin kelime haznesi sınırlı öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014). Öte yandan, yabancı dilde kelime öğrenimi birçok faktörden etkilenen problemli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Coady, 1997; Nation ve Newton, 1997). Kelimeler tek tek değil, ancak ait oldukları bağlamlar içerisinde uygun stratejilerle öğretilmelidir. Bu amaca ulaşabilmek içinse öğretmen

ve öğrenciler kelime öğrenme stratejilerinin önemini bilmeli ve bunları kullanma çabası ve becerisine sahip olabilmelidir (Güreş, 2019).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde çeşitli nedenlerle yaşadıkları zorluklar öğrenme sürecinde kaygılar oluşturmaktadır. Yabancı dil öğreniminde dört temel basamaktan biri olarak bilinen ve okumaya karşı geliştirilen bir tepki olan okuma kaygısı, okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülme sürecini zorlaştıran unsurlardan biridir (Melanlıoğlu, 2014). Dolayısıyla yabancı dilde okuma becerisine sahip olabilmek ve kaygıdan uzak bir biçimde bu alanda etkili faaliyetler gerçekleştirebilmek için kelime bilgisinin, kelime öğreniminin ve bunlara bağlı olarak kelime öğrenme stratejilerinin önemi oldukça büyüktür. Bu sebeple kelime öğrenme stratejilerinin kullanılması konusuna önem verilmeli ve bu stratejilerin kullanımını etkileyen değişkenler araştırılmalıdır. Öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanım düzeyi "cinsiyet, okul türü, sınıf, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin İngilizce bilme durumu, babanın İngilizce bilme durumu, İngilizce dersi başarı puanı" gibi pek çok faktöre göre farklılık gösterebilir. Bu değişkenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri sebebiyle farklı öğrenciler farklı öğrenme stratejilerini kullanabilir. Buna bağlı olarak mevcut araştırmada yabancı dil öğrenimi sürecinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyini etkileyebileceği düşünülen faktörler ele alınmıştır. Bu noktada araştırmanın amacı, "cinsiyet, okul türü, sınıf, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin İngilizce bilme durumu, babanın İngilizce bilme durumu, İngilizce dersi başarı puanı" değişkenlerinin öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanımına etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt probleme yanıt aranmıştır:

- Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini açıklayan en önemli değişkenler sırasıyla nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkileyen değişkenlerin incelendiği bu çalışma; korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar betimleyici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki durumuna bakılır ve ilişki mevcut ise bir değişkenin alacağı değer, diğer değişkenler yardımıyla tahmin edilebilir (Fraenkel vd., 2012). Mevcut araştırmada yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ile cinsiyet, okul türü, sınıf, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin İngilizce bilme durumu, babanın İngilizce bilme durumu, İngilizce dersi başarı puanı değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında İç Anadolu'da büyükşehir statüsünde olan bir ilde ortaokullarda öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıftaki 810 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Tesadüfi örnekleme, evrenden elde edilebilecek olası birleşiminin, örneklemde bulunma ihtimalinin eşit olmasıdır (Kerlinger ve Lee, 1999). Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	403	49.8
	Erkek	407	50.2
Okul türü	Resmî ortaokul	383	47.3
	Özel ortaokul	229	28.3
	İmam hatip ortaokulu	198	24.4
Sınıf	5. Sınıf	200	24.7
	6. Sınıf	153	18.9
	7. Sınıf	229	28.3
	8. Sınıf	228	28.1
Aile gelir düzeyi	2000 TL'ye kadar	83	10.2
	2001-4000 TL	252	31.1
	4001-6000 TL	265	32.7
	6001 TL ve üzeri	210	25.9
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	33	4.1
	1 kardeş	328	40.5
	2 kardeş	307	37.9
	3 ve üzeri	142	17.5
Anne eğitim düzeyi	İlkokula kadar	121	14.9
	Ortaokul	133	16.4
	Lise	245	30.2
	Lisans ve üzeri	311	38.4
Baba eğitim düzeyi	İlkokula kadar	73	9.0
	Ortaokul	108	13.3
	Lise	231	28.5
	Lisans ve üzeri	398	49.1
Annenin İngilizce bilme durumu	Evet	273	33.7
	Hayır	537	66.3
Babanın İngilizce bilme durumu	Evet	306	37.8
	Hayır	504	62.2

Tablo 1, araştırmada yer alan öğrencilerin 403'ünün (%49.8) kız, 407'sinin (%50.2) erkek olduğunu; bu öğrencilerden 383'ünün (%47.3) resmî ortaokulda, 229'unun (%28.3) özel ortaokullarda, 198'inin (%24.4) imam hatip ortaokullarında öğrenim gördüğünü; öğrencilerden 200'ünün (%24.7) 5. sınıf, 153'ünün (%18.9) 6. sınıf, 229'unun (%28.3) 7. sınıf ve 228'inin (%28.1) 8. sınıf seviyesinde olduğunu; 83'ünün (%10.2) öğrencinin aile gelir durumunun 2,000 TL'ye kadar, 252'sinin (%31.1) 2,001-4,000 TL arası, 265'inin (%32.7) 4,001-6,000 TL arası, 210 (%25.9)'unun ise 6,001 TL ve üzeri olduğunu; öğrencilerden 33'ünün (%4.1) kardeşi olmadığını, 328'inin (%40.5) bir kardeşi, 307'sinin (%37.9) 2 kardeşi, 142'sinin (%17.5) 3 ve üzeri sayıda kardeşi olduğunu; öğrencilerden 121'inin (%14.9) anne eğitim düzeyinin ilkokula kadar, 133'ünün (%16.4) ortaokul mezunu, 245'inin (%30.2) lise mezunu ve 311'inin (%38.4) lisans ve üzeri olduğunu; öğrencilerden 73'ünün (%9.0) baba eğitim düzeyinin ilkokula kadar, 108'inin (%13.3) ortaokul mezunu, 231'inin (%28.5) lise mezunu ve 398'inin (%49.1) lisans ve üzeri olduğunu; öğrencilerden 273'ünün (%33.7) annesinin İngilizce bildiğini, 537'sinin (%66.3) annesinin İngilizce bilmediğini; öğrencilerden 306'sının (%37.8) babasının İngilizce bildiğini, 504'ünün (%62.2) babasının İngilizce bilmediğini göstermektedir.

2.3. Veri toplama süreci ve araçları

Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile kişisel bilgi formu, ortaokul öğrencilerine, 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçek öğrencilere, araştırmacı tarafından uygulanarak verilere ulaşılmıştır. Öğrenciler, araştırmanın amacı, içeriği ve veri toplama araçları hakkında bilgilendirilerek gönüllü katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3.1. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeği

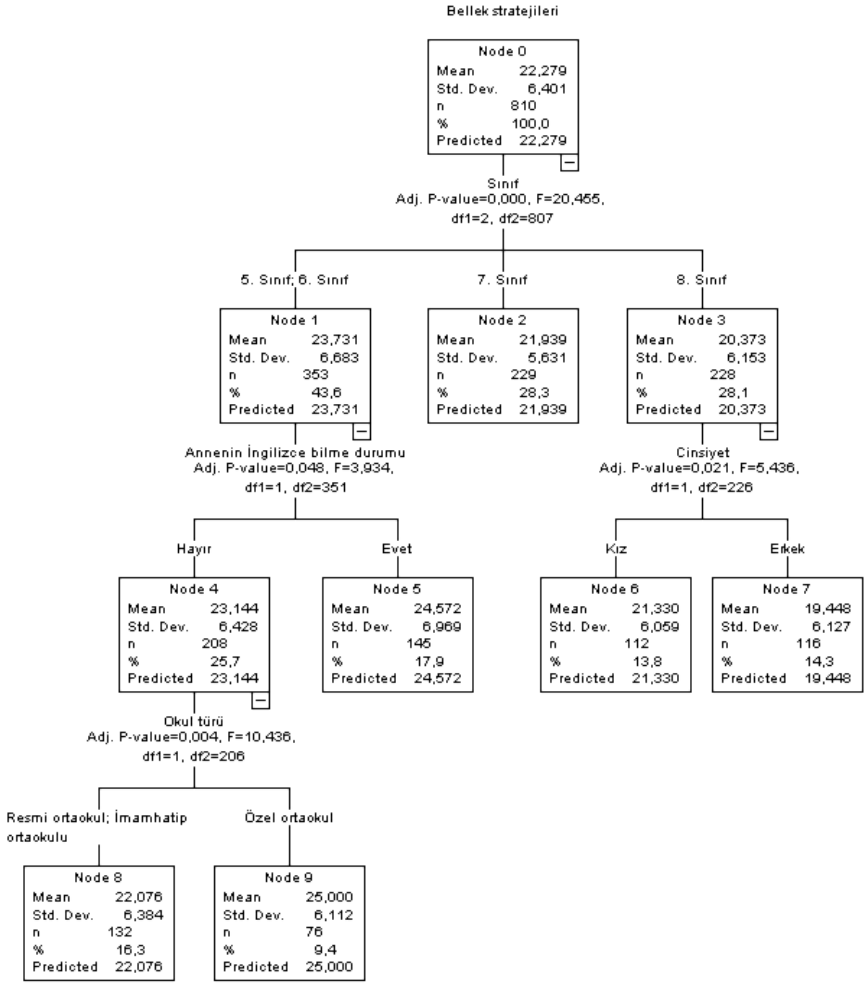
Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından geliştirilen "Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği" beşli likert şeklinde derecelenebilen 32 madde içermekte olup direk stratejiler ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Ölçeğin her kategorisinin üç alt boyutu vardır ve ölçek toplamda altı boyut içermektedir. Direk stratejiler; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, tamamlayıcı stratejilerden oluşmaktadır. Dolaylı stratejiler; üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde bellek stratejiler alt boyutu için belirlenen iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha (*Cr α*)=.74, bilişsel stratejiler için *Cr α*=.67, tamamlayıcı stratejiler için *Cr α*=.71, üst-bilişsel stratejiler için *Cr α*=.72, duyuşsal stratejiler için *Cr α*=.64, sosyal stratejiler *Cr α*=.62'dir. Mevcut araştırmada bellek stratejiler alt boyutu için *Cr α*=.75, bilişsel stratejiler için *Cr α*=.65, tamamlayıcı stratejiler için *Cr α*=.69, üst-bilişsel stratejiler için *Cr α*=.71, duyuşsal stratejiler için *Cr α*=.64, sosyal stratejiler *Cr α*=.63'tür.

2.4. Verilerin analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde karar ağaçları yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ile gerçekleştirilmiştir. Karar ağaçları, sınıfları bilinen örnek veriden tümevarım yöntemiyle öğrenilen ağaç şekilli bir karar yapısı çeşididir. Bir karar ağacı, basit karar verme adımları uygulanarak, büyük miktarlardaki kayıtları, çok küçük kayıt gruplarına bölerek kullanılan bir yapıdır (Li ve Sun, 2008). Tahmin edici ve tanımlayıcı özelliklere sahip olan karar ağaçları, yorumlanmalarının kolay olması, veri tabanı sistemlerine kolayca entegre edilebilmeleri, güvenilirliklerinin daha iyi olması nedenleriyle sınıflama modelleri içinde en yaygın tercih edilen tekniktir (Albayrak ve Yılmaz, 2009). Bu özellik ile regresyon temelli yöntemlere oranla daha avantajlı bir tekniktir (Toprak ve Gelbal, 2020). Değişkenleri analizin amacına uygun şekilde otomatik olarak kategorize edebilmek için araştırmada CHAID analizinden yararlanılmıştır. En popüler karar ağacı algoritmalarının başında gelen CHAID (CH-i-squared Automatic Interaction Detection), analizinde çapraz tablolar ve istatistiksel önem oranlarından faydalanmaktadır (Dilekmen vd., 2015).

3. Bulgular

Bellek stratejilerinin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



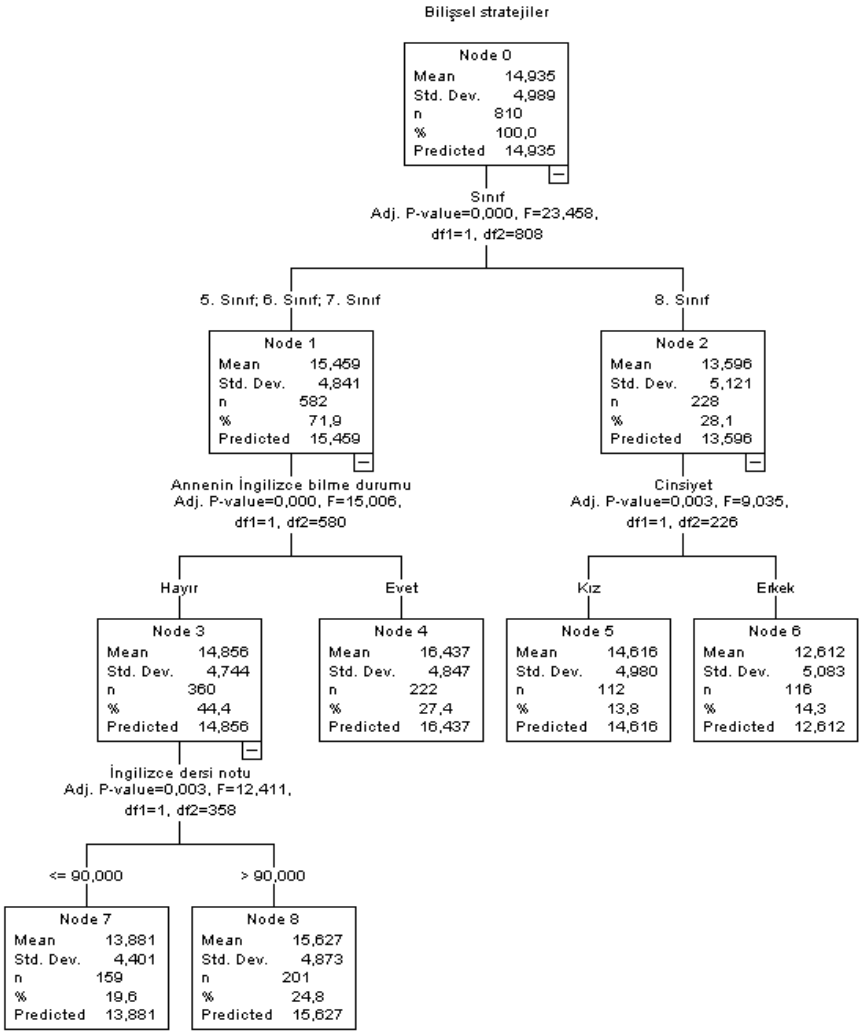
Şekil 1. Bellek stratejilerine ait bulgular

Şekil 1, ortaokul öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanmalarına yönelik ortalamanın 22.279 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(2,807)}$=20.455; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ayrı gruplar hâlinde dağılım göstermiştir. Bellek stratejilerini kullanma konusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ait ortalama 23.731 iken, bu ortalama 7. sınıf öğrencilerinde 21.939; 8. sınıf öğrencilerinde ise 20.373'tür. Bu verilere bakıldığında, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin bellek stratejilerini diğer sınıf düzeylerine göre daha çok kullandıkları söylenebilir. İlaveten, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe, bu stratejileri kullanma düzeyinin de azaldığı görülmektedir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin, annenin İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,351)}$=3.934; p<.05). Bunun yanı sıra, annesi İngilizce bilen öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma düzeyi, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. İlaveten, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin okul

türleri resmî ortaokul/imam hatip ortaokulu ile özel ortaokul olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Özel ortaokula devam eden öğrenciler, resmî ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre bellek stratejilerini daha çok kullanmaktadır ($F_{(1,206)}$=10.436; p<.05). Bu bulgu annesi İngilizce bilmeyen ve özel ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma düzeyinin diğer okul türlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. 8. sınıf öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin ise cinsiyet olduğu görülmektedir ($F_{(1,226)}$=5.436; p<.05). Bu sınıf düzeyinde kız öğrencilerin 21.330 ortalama ile erkek öğrencilere göre bellek stratejilerini daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Bilişsel stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



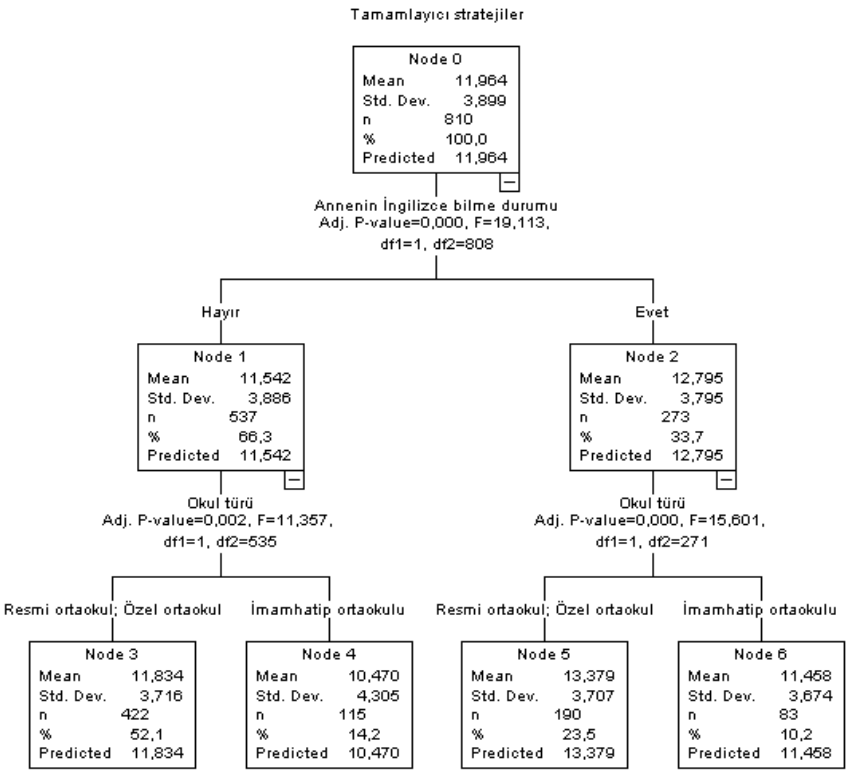
Şekil 2. Bilişsel stratejilere ait bulgular

Şekil 2, ortaokul öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 14.935 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(1,808)}$=23.458; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 8. sınıf öğrencileri ayrı bir grup olarak dağılım göstermiştir. Bilişsel stratejileri kullanma konusunda 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine

ait ortalama 15.459 iken, bu ortalama 8. sınıf öğrencilerinde ise 13.596'dır. Bu verilere bakıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel stratejileri diğer sınıf düzeylerine göre daha az kullandıkları söylenebilir.

5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin, annenin İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,580)}$=15.006; p<.05). Bunun yanı sıra, annesi İngilizce bilen öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma düzeyi, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. İlaveten, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı durumları, yazılı ders notları 90 ve üzeri ile 90 ve altı üzere iki düğümde toplanmıştır. Yazılı notu 90 ve üzeri olan öğrenciler, bilişsel stratejileri daha çok kullanmaktadır ($F_{(1,358)}$=12.411; p<.05). Bu bulgu ders notu yüksek olan öğrencilerin, bilişsel stratejileri kullanma düzeyinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin ise cinsiyet olduğu görülmektedir ($F_{(1,226)}$=9.035; p<.05). Bu sınıf düzeyinde kız öğrencilerin 14.616 ortalama ile erkek öğrencilere göre bilişsel stratejileri daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Tamamlayıcı stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.

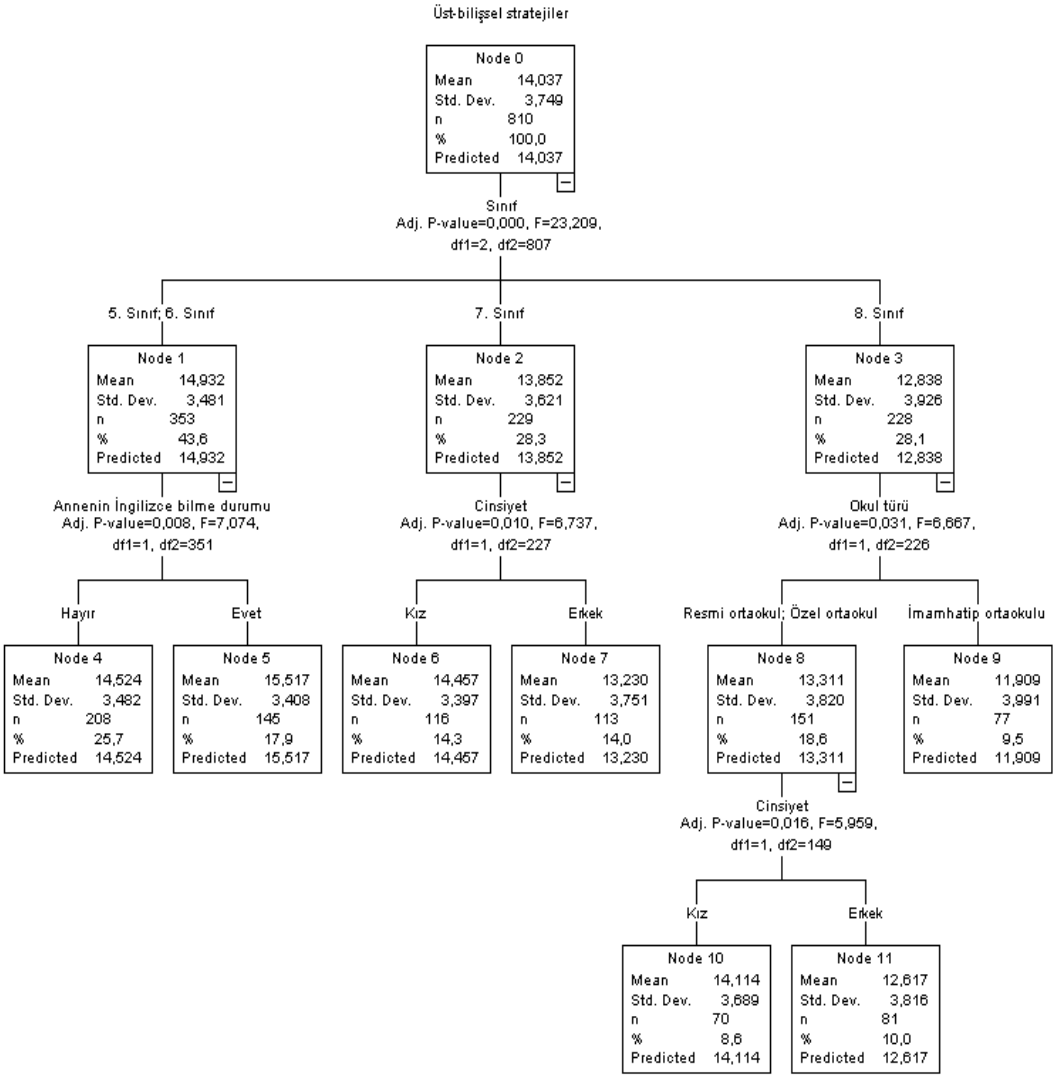


Şekil 3. Tamamlayıcı stratejilere ait bulgular

Şekil 3, ortaokul öğrencilerinin tamamlayıcı stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 11.964 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişken olarak ise annenin İngilizce bilme durumu olduğu görülmektedir ($F_{(1,808)}$=19.113; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, annesi İngilizce bilen öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma oranı daha yüksektir. Bu öğrencilere ait genel ortalama 12.795'tir.

Annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanmalarını açıklayan en önemli değişkenin, öğrencilerin devam ettikleri okul türü olduğu görülmüştür ($F_{(1,535)}$=11.357; p<.05). Tamamlayıcı stratejileri kullanma konusunda, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerden resmî ortaokullarda ve özel ortaokullarda okuyanların genel ortalaması 11.834'tür. Bu durum göstermektedir ki bu okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler, imam hatip ortaokullarında okuyan akranlarına oranla, tamamlayıcı stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Yine bu duruma benzer bir şekilde, annesi İngilizce bilen öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeyinde de en etkili değişkenin yine okul türü olduğu görülmektedir ($F_{(1,271)}$=15.601; p<.05). Benzer şekilde, tamamlayıcı stratejileri kullanma konusunda, annesi İngilizce bilen öğrencilerden resmî ortaokullarda ve özel ortaokullarda okuyanların genel ortalaması 13.379 ortalama ile imam hatip ortaokullarından yüksek çıkmıştır. Her iki durumda da resmî ortaokullar ve özel ortaokullara giden öğrencilerin tamamlayıcı stratejileri kullanma durumu, imam hatip ortaokullarındaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Üst-bilişsel stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



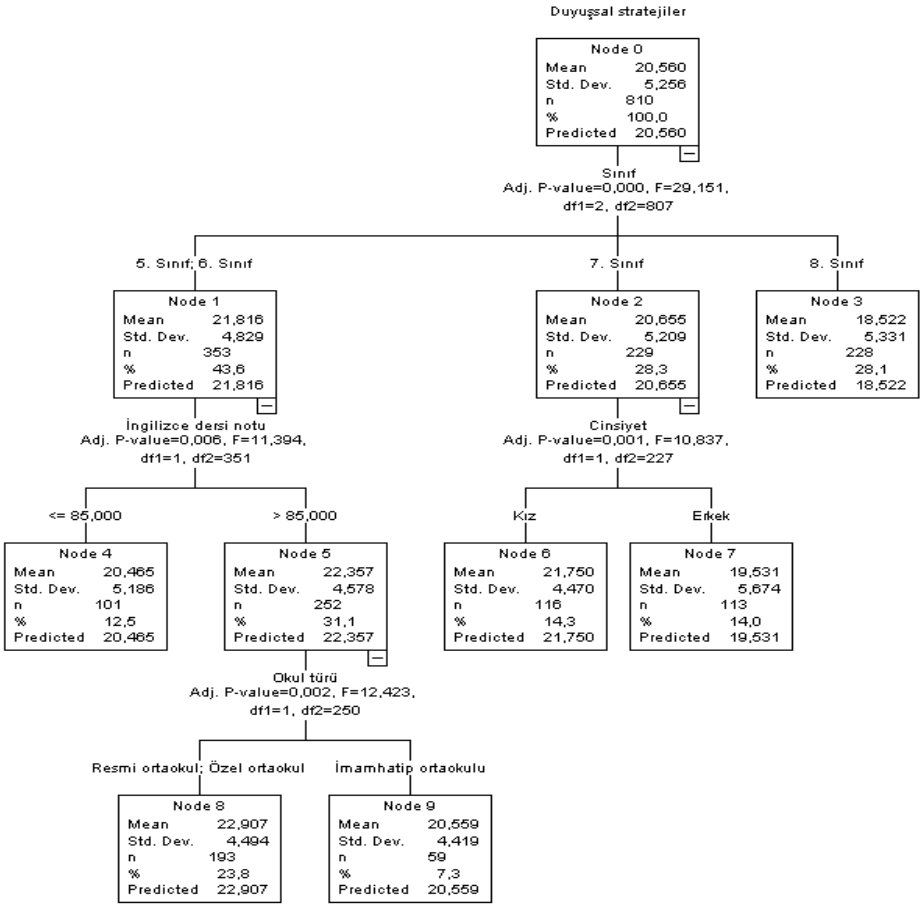
Şekil 4. Üst-bilişsel stratejilere ait bulgular

Şekil 4, ortaokul öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 14.037 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(2,807)}$=23.209; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ayrı gruplar hâlinde dağılım göstermiştir. Üst-bilişsel stratejileri kullanma konusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ait ortalama 14.932 iken, bu ortalama 7. sınıf öğrencilerinde 13.852; 8. sınıf öğrencilerinde ise 12.838'dir. Bu verilere bakıldığında, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri diğer sınıf düzeylerine göre daha çok kullandıkları söylenebilir. İlaveten, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe, bu stratejileri kullanma düzeyinin de azaldığı görülmektedir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin, annenin İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,351)}$=7.074; p<.05). Bunun yanı sıra, annesi İngilizce bilen öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeyi, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. Annesi İngilizce bilen öğrencilerin genel ortalaması 15.517'dir. 7. sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin cinsiyet olduğu görülmektedir ($F_{(1,227)}$=6.737; p<.05). Bu sınıf düzeyinde kız öğrencilerin 14.457 ortalama ile erkek öğrencilere göre üst-bilişsel stratejileri daha çok kullandığı belirlenmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin ise okul türleri olduğu görülmektedir ($F_{(1,226)}$=6.667; p<.05). Resmî ortaokul ve özel ortaokullardaki öğrencilerin 13.311 ortalama ile imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilere göre üst-bilişsel stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. İlaveten, 8. sınıf öğrencilerinde resmî ortaokul ve özel ortaokullardaki öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanmalarına yönelik en önemli değişkenin cinsiyet olduğu görülmektedir ($F_{(1,149)}$=5.959; p<.05). Kız öğrencilerin genel ortalaması 14.114 ile erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Duyuşsal stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 5'te verilmiştir.



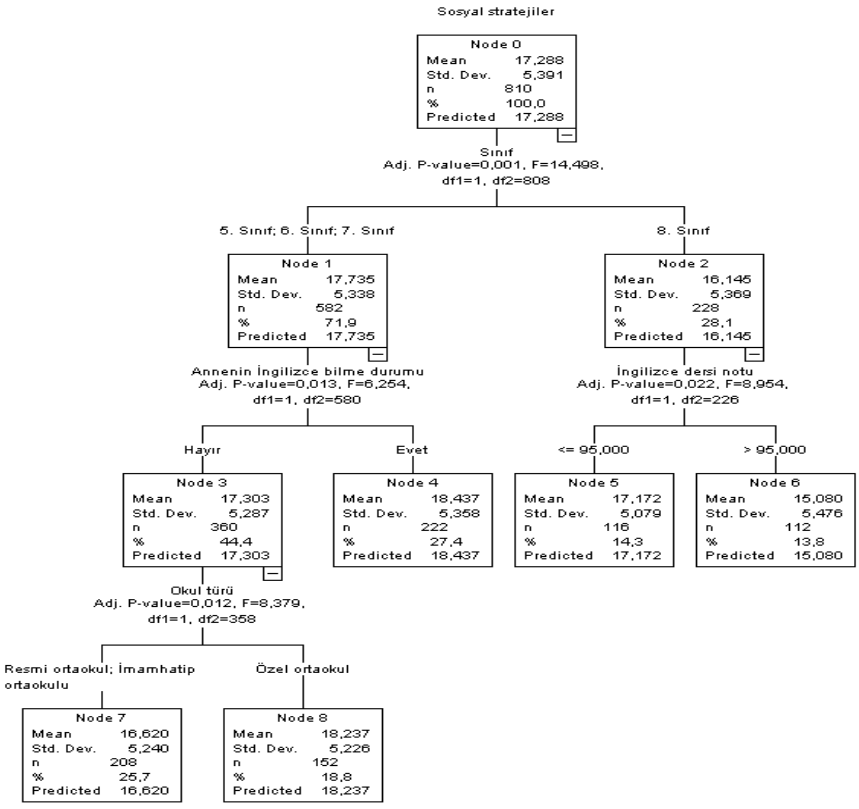
Şekil 5. Duyuşsal stratejilere ait bulgular

Şekil 5, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 20.560 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(2,807)}$=29.151; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ayrı gruplar hâlinde dağılım göstermiştir. Duyuşsal stratejileri kullanma konusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ait ortalama 21.816 iken, bu ortalama 7. sınıf öğrencilerinde 20.655; 8. sınıf öğrencilerinde ise 18.522'dir. Bu verilere bakıldığında, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal stratejileri diğer sınıf düzeylerine göre daha çok kullandıkları söylenebilir. İlaveten, öğrencilerin sınıf seviyeleri ilerledikçe, bu stratejileri kullanma düzeyinin de azaldığı görülmektedir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin, İngilizce ders notu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,351)}$= 11.394; p<.05). İngilizce ders notu 85 ve üzeri olan öğrencilere ait genel ortalama 22.357 ile ders notu 85 ve altı olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu göstermektedir ki İngilizce dersine ait yazılı notu yüksek olan öğrenciler, duyuşsal stratejileri, diğer öğrencilere oranla daha çok kullanmaktadırlar. İlaveten, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde, İngilizce ders notu 85 ve üzeri olan öğrencilerin okul türleri resmî ortaokul/özel ortaokul ile imam hatip ortaokulu olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Resmî ortaokul ve özel ortaokula devam eden öğrenciler, imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre duyuşsal stratejileri daha çok kullanmaktadır

($F_{(1,250)}$=12.423; p<.05). Resmî ortaokul ve özel ortaokul öğrencilerine ait genel ortalama 22.907 ile imam hatip ortaokullarından yüksek sonuç vermiştir. 7. sınıf öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin ise cinsiyet olduğu görülmektedir ($F_{(1,227)}$=10.837; p<.05). Bu sınıf düzeyinde kız öğrencilerin 21.750 ortalama ile erkek öğrencilere göre duyuşsal stratejileri daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Sosyal stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Sosyal stratejilere ait bulgular

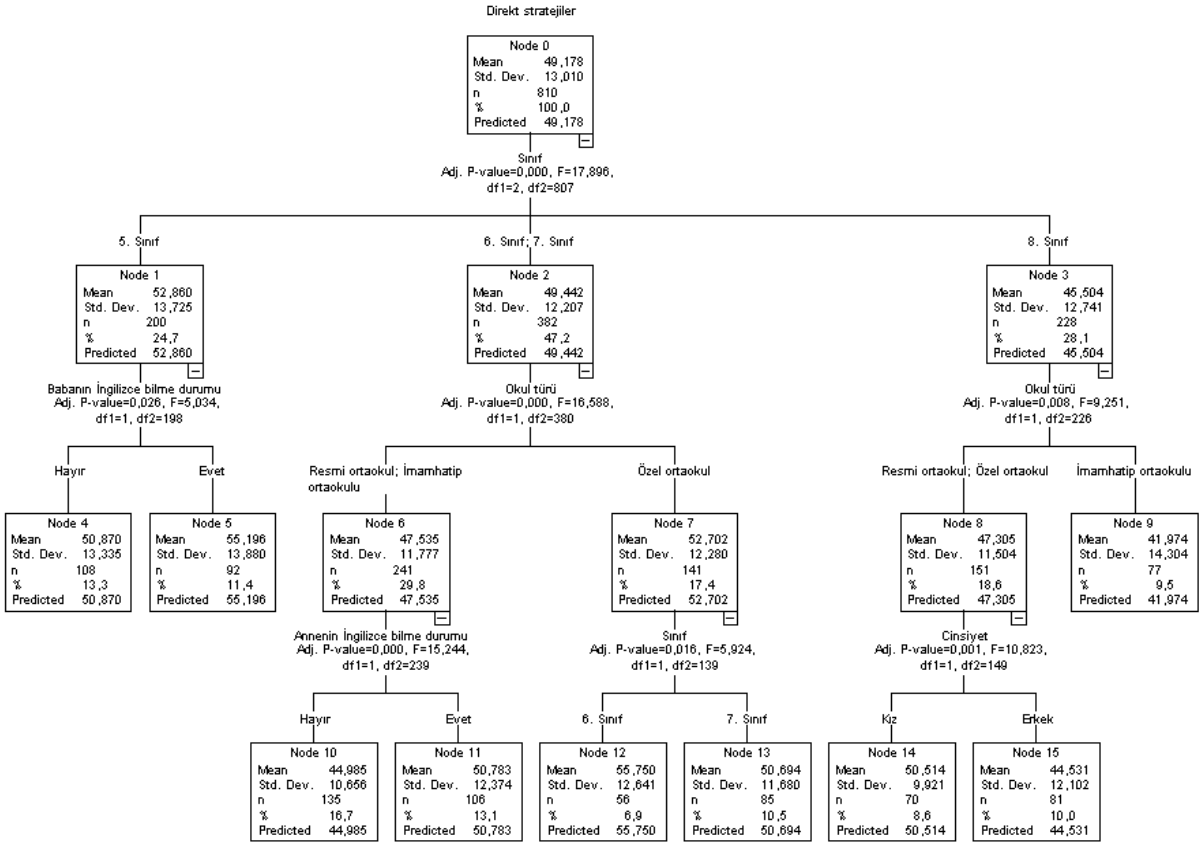
Şekil 6, ortaokul öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 17.288 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(1,808)}$= 14.498; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 8. sınıf öğrencileri ayrı bir grup olarak dağılım göstermiştir. Sosyal stratejileri kullanma konusunda 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama 17.735 iken, bu ortalama 8. sınıf öğrencilerinde ise 16.145'tir. Bu bulgular doğrultusunda, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal stratejileri 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha çok kullandıkları söylenebilir.

5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin, annenin İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,580)}$=6.254; p<.05). Bunun yanı sıra, annesi İngilizce bilen öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeyi, 18.437 genel ortalama ile annesi İngilizce bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. İlaveten, 5. 6. ve 7.sınıf öğrencilerinde, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin okul türleri resmî ortaokul/imam hatip ortaokulu ile özel ortaokul olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Özel ortaokula devam eden öğrenciler, resmî ortaokullar ve imam hatip

ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre sosyal stratejileri daha çok kullanmaktadır ($F_{(1,358)}$=8.379; p<.05). Bu bulgu annesi İngilizce bilmeyen ve özel ortaokulda eğitim gören öğrencilerin, sosyal stratejileri kullanma düzeyinin diğer okul türlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

8. sınıf öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin ise İngilizce ders notu olduğu görülmektedir ($F_{(1,226)}$=8.954; p<.05). Bu sınıf düzeyinde İngilizce ders notu 95 ve altı olan öğrenciler 17.172 genel ortalaması ile 95 ve üzerinde not alan öğrencilere göre sosyal stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Bu bulgu ders notu ve o derse ait başarı potansiyeli yükseldikçe sosyalleşme azalmaktadır.

Direkt stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 7'de verilmiştir.



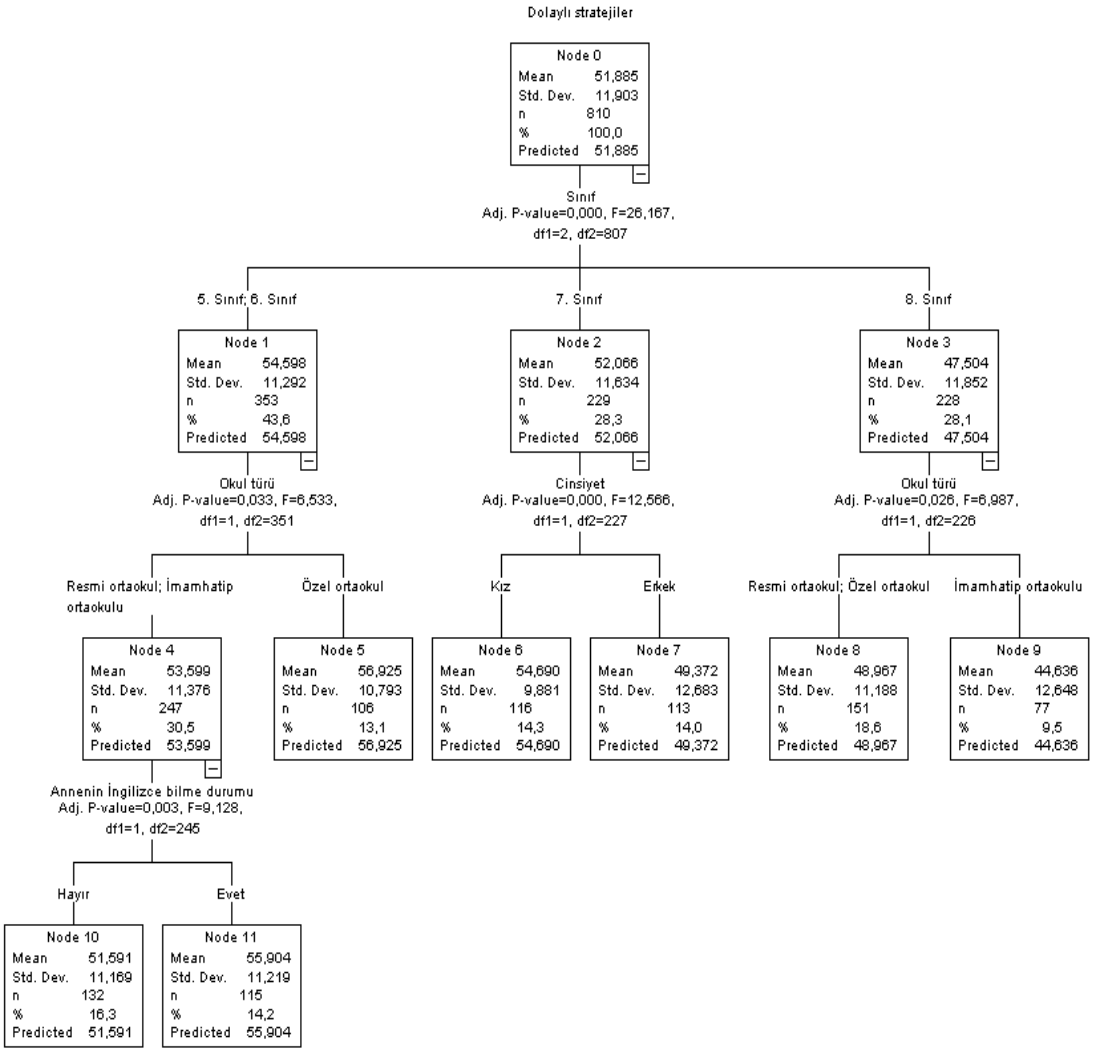
Şekil 7. Direkt stratejilere ait bulgular

Şekil 7, ortaokul öğrencilerinin direkt stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 49.178 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin direkt stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(2,807)}$= 17.896; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 6. ve 7. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 5. ve 8. sınıf öğrencileri ayrı birer grup olarak dağılım göstermiştir. Direkt stratejileri kullanma konusunda 5. sınıf öğrencilerine ait ortalama 52.860; 6. ve 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama 49.442 ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 45.504'tür. Bu bulgular doğrultusunda, sınıf seviyesi ilerledikçe direkt stratejileri kullanma eğiliminin de azaldığı söylenebilir.

5. sınıf öğrencilerinin direkt stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin babanın İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,198)}$=5.034; p<.05). Babası İngilizce bilen öğrencilerin direkt stratejileri kullanma oranı, 55.196 genel ortalama ile babası İngilizce bilmeyen öğrencilere göre daha yüksektir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde direkt stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin okul türü olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,380)}$=16.588; p<.05). Bu dağılım, resmî ortaokul/imam hatip ortaokulu ile özel ortaokul olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Özel ortaokullardaki öğrencilerin direkt stratejileri kullanmalarına ilişkin genel ortalaması 52.702'dir. Bu bulgu, özel ortaokula devam eden öğrencilerin, resmî ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre direkt stratejileri daha çok kullandıklarını göstermektedir. İlaveten, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde, resmî ortaokul/imam hatip ortaokulunda eğitim-öğretim gören öğrenciler, annenin İngilizce bilip bilmeme durumuna göre iki düğümde toplanmışlardır. Annesi İngilizce bilen öğrenciler, bilmeyen öğrencilere göre direkt stratejileri daha çok kullanmaktadırlar ($F_{(1,239)}$=15.244; p<.05). İlaveten, özel ortaokulda eğitim-öğretim gören öğrencilerde ise direkt stratejilerin kullanımına ilişkin değişkenin sınıf düzeyine ilişkin olduğu görülmektedir ($F_{(1,139)}$=5.924; p<.05). Bu dağılım, 6. ve 7. sınıf öğrencileri olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. 6. sınıfa devam eden öğrencilere ait genel ortalama 55.75 iken, 7. sınıfa devam eden öğrencilere ait genel ortalama 50.694'tür. Bu bulgu, sınıf seviyesi ilerledikçe direkt stratejileri kullanma eğiliminin azaldığını göstermektedir.

8. sınıf öğrencilerinde, direkt stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin okul türü olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,226)}$=9.251; p<.05). Bu dağılım, resmî ortaokul/özel ortaokul ile imam hatip ortaokulu olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Resmî ortaokul/özel ortaokul öğrencilerinin direkt stratejileri kullanmalarına ilişkin genel ortalaması 47.305'tir. Bu ortalama ile, bu okul türünde öğrenim gören öğrenciler, imam hatip ortaokullarındaki öğrencilere göre direkt stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. İlaveten, resmî ortaokul/özel ortaokul öğrencilerinin direkt stratejileri kullanmalarına ilişkin en önemli değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür ($F_{(1,149)}$=10.823; p<.05). Bu dağılımda, kız öğrencilere ait genel ortalama 50.514 ile erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Dolaylı stratejilerin kullanım düzeyini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Dolaylı stratejilere ait bulgular

Şekil 8, ortaokul öğrencilerinin dolaylı stratejileri kullanmalarına yönelik genel ortalamanın 51.885 olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dolaylı stratejileri kullanma düzeylerini ortak olarak açıklayan en önemli değişkenin öğrencilerin sınıf seviyeleri olduğu görülmektedir ($F_{(2,807)}$=26.167; p<.05). CHAID analizi bulgularına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencileri bir grupta toplanırken, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ayrı birer grup olarak dağılım göstermiştir. Dolaylı stratejileri kullanma konusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine ait ortalama 54.598; 7. sınıf öğrencilerine ait ortalama 52.066 ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise 47.504'tür. Bu bulgular doğrultusunda, sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin dolaylı stratejileri kullanma eğiliminde bir azalma görüldüğü söylenebilir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin dolaylı stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin okul türü olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,351)}$=6.53; p<.05). Bu dağılım, resmî ortaokul/imam hatip ortaokulu ile özel ortaokul olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Özel ortaokullardaki öğrencilerin direkt stratejileri kullanmalarına ilişkin genel ortalaması 59.925'tir. Bu bulgu bize, özel ortaokullardaki öğrencilerin dolaylı stratejileri daha çok kullandıklarını göstermektedir. İlaveten, resmî ortaokul/imam hatip

ortaokulu öğrencilerinin dolaylı stratejileri kullanmalarına ilişkin en önemli değişkenin annenin İngilizce bilme durumu olduğu görülmüştür ($F_{(1,245)}$=9.128; p<.05). Annesi İngilizce bilen öğrencilerin dolaylı stratejileri diğer öğrencilere göre daha çok kullandıkları görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinde, dolaylı stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin cinsiyet olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,227)}$=12.566; p<.05). Kız öğrencilerin dolaylı stratejileri kullanmalarına ilişkin genel ortalaması 54.690'dır. 8. sınıf öğrencilerinde, dolaylı stratejileri kullanma düzeylerini açıklayan en önemli değişkenin ise okul türü olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,226)}$=6.987; p<.05). Bu dağılım, resmî ortaokul/özel ortaokul ile imam hatip ortaokulu olmak üzere iki düğümde toplanmıştır. Resmî ortaokul/özel ortaokul öğrencilerinin dolaylı stratejileri kullanmalarına ilişkin genel ortalaması 48.967'dir. Bu ortalama ile bu okul türünde okuyan öğrenciler, imam hatip ortaokullarındaki öğrencilere göre dolaylı stratejileri daha çok kullanma eğilimi göstermektedirler.

Sonuç ve tartışma

Mevcut araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce derslerinde kelime stratejilerini kullanma düzeylerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri direkt stratejiler (bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, tamamlayıcı stratejiler) ile dolaylı stratejiler (üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler) olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Öğrencilerin bu strateji türlerini kullanmalarına etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Alanyazında bunlar cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, anne ve/veya babanın İngilizce bilme durumu, öğrencinin İngilizce dersi başarı puanı olarak ele alınmaktadır (Çınar, 2019; Sarıkaya, 2021; Şerabatır, 2008; Yıldız, 2019).

Araştırmada her bir kelime öğrenme stratejisinin kullanımına etki eden faktörler sırasıyla ele alınmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmalarına yönelik olarak en etkili değişkenin sınıf seviyesi olduğu belirlenmiştir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde bellek stratejilerinin kullanımında büyük bir eğilim görülürken, diğer taraftan sınıf seviyesi ilerledikçe bu stratejinin kullanımının azaldığına dair bir sonuç elde edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesi arttıkça kelime öğrenme ve ezberleme noktasında hafızaya depolamaya yönelik aktiviteleri daha az kullandıkları ile açıklanabilir. Çınar (2019) Kars ilindeki özel okullarda 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin; cinsiyete, sınıfa, okula, İngilizce dersine karşı tutuma ve ailede İngilizce bilen birinin var olup olmadığına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara sınıf seviyesi değişkeni açısından bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanma noktasında diğer iki sınıf seviyesine göre daha yüksek puana sahip oldukları gözlemlenmektedir. Mevcut araştırma bulgularının Çınar'ın (2019) elde ettiği bulgulara benzediği söylenebilir. Çünkü bu stratejiyi alt sınıfların kullanım oranı üst sınıflardan belirgin bir farkla yüksektir. Küçük sınıf seviyelerinde bu stratejilerin kullanım ortalaması artış gösterirken, özellikle 8. sınıfa gelindiğinde bu ortalamanın düştüğü görülmüştür.

Bellek stratejileri alt boyutunda sınıf seviyesinden sonra ikinci sırada anlamlı farklılık oluşturan iki farklı değişken bulunmaktadır. Bunlar 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde annenin İngilizce bilme durumu, 8. sınıf öğrencilerinde ise cinsiyettir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde annenin İngilizce biliyor olmasının, öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmaları konusunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu durum, annenin İngilizce biliyor olması sebebiyle bu derse ait çalışmalarda, verilen ev ödevlerinde ve sınıf içerisinde öğrencinin uygulayacağı etkinliklere hazırlık konusunda öğrenciyle bire bir aktif bir şekilde ilgileniyor olması ile açıklanabilir. 8. sınıf öğrencilerindeki sonuçlara bakıldığında ise sınıf

seviyesinden sonra ikinci önemli değişkenin cinsiyet olduğu görülmüş ve kız öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma düzeyinin erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak Yıldız (2019) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan bir araştırmada, İstanbul'da bir Anadolu lisesinde eğitim öğretim gören 9. sınıf öğrencileri cinsiyet, yaş, İngilizce üzerine eğitim aldıkları süre, özel ders alıp almadıkları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. 89 kız, 83 erkek öğrencinin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada, bellek stratejilerini kullanma düzeyinde kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar, bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bellek stratejileri alt boyutunda üçüncü dalda, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türünün anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin hangi okulda öğrenim görüyor oldukları, onların bu stratejileri etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıkları noktasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır. Annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerden özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin bellek stratejilerini, resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilere kıyasla daha aktif bir biçimde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum, özel ortaokullardaki bu öğrencilerin, resmî ortaokullara ve imam hatip ortaokullarındaki akranlarına kıyasla daha az mevcutlu sınıflarda eğitim görmeleri, farklı İngilizce öğretim programlarına dâhil olmaları, aktif ve donanımlı sınıf ortamları, bu okullardaki İngilizce ders saatinin yüksek olması, derslerde kullanılan materyallerin çeşitliliği ve zenginliğiyle açıklanabilir.

Yabancı dil öğrenen ortaokul öğrencilerinin kelime stratejilerini kullanma konusunda başvurdukları bilişsel stratejilerde en önemli değişkenin sınıf seviyesi olduğu sonucuna varılmıştır. 5, 6. ve 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeyinin, 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, sınıf ve yaş seviyesi arttıkça bilişsel stratejileri kullanma eğiliminin azaldığını ortaya koymaktadır. Mevcut eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda, bu durum, ortaokul öğrencilerinin 8. sınıfta Liselere Giriş Sınavına (LGS) hazırlanıyor olmaları sebebiyle daha ezbere ve daha formüle bir eğitim-öğretim modelinin içine giriyor olmalarıyla açıklanabilir. Görgöz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme evreleri, güdülenme düzeyleri, istek ve beklentileri, karakteristik nitelikleri ve yabancı dil öğrenme amaçları sebebiyle sınıf düzeyleri arasında farklılık görüldüğü; bu farklılığın bilişsel stratejilerde küçük sınıflar lehine bir sonuç ortaya koyduğu görülmüştür. Yine Görgöz'e (2019) göre, LGS puanlama sisteminin bir getirisi olarak öğrencilerin uzmanlaşmak istedikleri alanlara bağlı olarak onların istek ve çabalarının etkilenmesi neticesinde bu stratejileri kullanma düzeylerinde farklılıklar olabilmektedir.

Bilişsel stratejilere ilişkin ikinci dalda iki farklı değişkenin anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. 5. 6. ve 7. sınıflarda annenin İngilizce bilme durumunun, 8. sınıflarda ise cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde annenin İngilizce biliyor olmasının, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanması noktasında önemli bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır. Annesi İngilizce bilen öğrencilerin, annesi İngilizce bilmeyen akranlarına kıyasla bu stratejileri kullanmaları konusunda daha çok eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, İngilizce bilen annelerin çocuklarını İngilizce dersinde destekleme noktasında etkin oldukları ve çocuklarını kelime öğrenebilmeleri için bilişsel birtakım çaba göstermeleri konusunda destekledikleri şeklinde açıklanabilir. Çınar (2019) tarafından yapılan araştırmada, ailelerinde İngilizce bilen birisinin olduğunu ifade eden öğrencilerde tüm stratejik alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ailesinde İngilizce bilen birisinin olmadığını belirten öğrencilere göre daha yüksektir. Çınar'a (2019) göre bu durum, ailenin sosyal ve kültürel yapısı ve anne veya babanın eğitim düzeyleriyle ilgili olabilir. Ayrıca anne veya babanın eğitim seviyesinin yüksek olması dil öğrenme

sürecini kolaylaştırabilir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar, Çınar'ın (2019) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. 8. sınıf öğrencilerinde ikinci dalda anlamlı farklılık yaratan değişkenin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde bilişsel stratejileri kullanma eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır. Nitekim Kandilci (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde strateji kullanma eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır. Kandilci'ye (2021) göre bu durum kız öğrencilerin odaklanma, hazırlanma, planlama ve değerlendirme süreçlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmalarıyla ilişkilendirilebilir. 8. sınıflarla ilgili elde edilen mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak Aktan vd. (2018) tarafından, Ankara ili Keçiören ilçesinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime stratejileri kullanmalarının akademik başarılarına yönelik etkisini incelemek üzere yapılan bir araştırmada, araştırmaya konu olan stratejiler arasında özellikle bilişsel stratejilerin kullanımında cinsiyete göre bir farklılık gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada, bilişsel stratejilerin kullanımında kızların bu stratejileri kullanma düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma neticesinde elde edilen sonuç, mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu neticelere benzer bir şekilde, Kesmez (2020) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri doğrultusunda kelime öğrenimi ve öğretimi üzerine yapılmış olan araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerine kelime öğrenme stratejilerine uygun olarak kelime öğretiminin etkili olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversiteden 430 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 170 hazırlık sınıfı öğretim elamanı dâhil edilmiş olup, katılımcıların cinsiyeti ve öğretim elemanlarının eğitim durumu olmak üzere iki değişken açısından inceleme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, sosyal ve bilişsel stratejileri kullanma konusunda kızların erkeklere oranla daha aktif oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, bilişsel stratejilerin kullanımının cinsiyet faktörü açısından değerlendirilmesi noktasında mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bilişsel stratejilere ilişkin üçüncü dalda İngilizce ders notunun anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde annesi İngilizce bilmeyen grupta İngilizce ders notunun yüksek olmasının anlamlı bir sonuç ortaya koyduğu görülmüştür. İngilizce ders notu 90 ve üzeri olan öğrencilerin bilişsel stratejilere diğer öğrencilere nazaran daha çok başvurdukları görülmüştür. Bu durum, öğrencinin ders notu arttıkça motivasyon konusunda kendini daha güçlü hissetmesi ve bu başarıyı korumak adına daha bilinçli ders çalışma yöntem ve teknikleriyle çalışmalarını sürdürdüğü şeklinde açıklanabilir. Bilişsel stratejileri çalışma sistemi içine dâhil eden öğrencinin başarısının doğal olarak artması ve bu ivme sonucunda öğrencinin bu stratejileri kullanmaya devam etmesi bu durumun belirleyici etkeni olabilir. Şerabatır (2008) tarafından ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmada, öğrencilerin kelime stratejilerini kullanma düzeyleri akademik başarı açısından ele alınmış, İngilizce dersinde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin strateji kullanımı konusunda daha aktif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan mevcut araştırma Şerabatır'ın (2008) araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir.

Tamamlayıcı kelime stratejilerini kullanma konusunda anlamlı farklılık yaratan değişkenin annenin İngilizce bilme durumu olduğu belirlenmiştir. Annesi İngilizce bilen öğrencilerin, tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeylerinin, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilere göre anlamlı farklılık yarattığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum, İngilizce bilgisi olan annelerin, çocuklarının bu dersle ilgili olan her türlü eksiğini giderebilme imkânlarının olmasıyla ve çocuklarının ders dışında her ihtiyaç duyduklarında onlara yardımcı olma fırsatına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Tamamlayıcı stratejilere ilişkin ikinci dalda gerek annenin İngilizce bilmesi durumunda gerekse bilmemesi durumunda anlamlı farklılık yaratan değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. Annesi İngilizce bilen grupta resmî ortaokul

ve özel ortaokullarda eğitim alan öğrencilerin, tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeyinin imam hatip ortaokullarındaki akranlarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerde de neticenin aynı olduğu; resmî ortaokul ve özel ortaokullara giden öğrencilerin, tamamlayıcı stratejileri kullanma düzeyinin imam hatip ortaokullarındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İmam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin bu tür stratejileri kullanma konusunda diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrencilere göre daha az aktif olmalarının sebebi, bu okullarda eğitim alan öğrencilerin esas amaçlarının ve nihai hedeflerinin, Ateş'in (2016) çalışmasında da belirttiği gibi İngilizce öğrenmekten çok Kuran dili olan Arapçayı öğrenmek olması ve bu okul türünde müfredata bağlı olarak işlenen dersler arasında İngilizcenin dini derslerle kıyaslandığında hem veli hem okul nazarında dini derslerle kıyaslandığında daha az önem teşkil etmesi ile açıklanabilir.

Üst-bilişsel stratejilere ait sonuçlarda, ilk dalda, sınıf seviyesinin anlamlı farklılık yarattığı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu; 7. sınıf öğrencilerinin yine bu stratejileri kullanma düzeylerinin ise 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Açık bir biçimde görülmektedir ki, öğrencilerin yaş ve buna bağlı olarak sınıf seviyesi arttıkça, kelime stratejilerini kullanma konusundaki çabaları azalmaktadır. Bu durum, küçük yaş seviyesindeki sınıf gruplarında şarkı, oyun, drama, grup çalışması gibi eğlenceli yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılması neticesinde İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf ortamında daha istekli ve güdülenmiş olmaları; daha aktif bir katılım ve çaba göstermeleri ile açıklanabilir. Görgöz (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme evreleri, güdülenme düzeyleri, derse karşı istek ve beklentilerine bağlı olarak kelime stratejilerini kullanma düzeylerinde sınıf seviyeleri arasında farklılık görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça bu stratejilerin kullanım düzeyinde azalma görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında mevcut çalışma bulguları Görgöz'ün (2019) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. İlaveten, yaş ve sınıf seviyesi arttıkça kelime stratejileri kullanma düzeyindeki düşüşün, ergenlik döneminin de beraberinde getirdiği birtakım çekingen tavırlar sebebiyle üst sınıflardaki öğrencilerin, bu tarz aktif ders faaliyetlerine katılma konusunda isteksiz davranmaları ve buna bağlı olarak da daha tekdüze bir eğitim-öğretim boyutu içerisine girmeleriyle açıklanabilir.

İkinci dalda, 5. ve 6. sınıflarda üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeyinin, annenin İngilizce bilme durumu noktasında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Annesi İngilizce bilen öğrencilerde bu stratejileri kullanma düzeyinin diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, annesi İngilizce bilen öğrencilerin ders dışındaki faaliyetlerde, ev ödevlerinde ve sınava hazırlık gibi durumlarda, diğer öğrencilere kıyasla her an yardım alabilme imkânlarının olması ile açıklanabilir. Yine ikinci dalda, 7. sınıf öğrencilerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu; kız öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kandilci'nin (2021) bulguları mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Tamamlayıcı stratejilerin kullanılması konusunda ikinci dalda 8. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratan değişken okul türüdür. Resmî ortaokul ve özel ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, imam hatip okullarında öğrenim gören öğrencilere göre bu stratejiyi daha yüksek düzeyde kullanmaktadır. Bu durum, İngilizce dersine karşı öğrenci tutumlarının resmî ve ortaokul öğrencilerinde daha olumlu olması ile açıklanabilir. Mevcut çalışmaya benzer olarak, Sarıkaya'nın (2021) çalışmasında, 7. sınıf öğrencileri İngilizce dersinde kelime kullanma stratejileri açısından incelenmiştir. Sarıkaya (2021) yapmış olduğu bu çalışma neticesinde kız öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri erkek öğrencilere kıyasla daha çok kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu açıdan mevcut çalışma Sarıkaya'nın (2021) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Üçüncü dalda, resmî ortaokullar ve özel ortaokullarda okuyan 8. sınıf öğrencilerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçlarına göre,

kız öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum yine Kandilci'nin (2021) ortaya koyduğu bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Duyuşsal stratejilere ait ilk dalda, sınıf seviyesinin anlamlı farklılık yarattığı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin bu stratejileri kullanma düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu; 7. sınıf öğrencilerindeki kullanma düzeyinin ise 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, alt sınıflarda okuyan öğrencilerin duyuşsal kelime stratejilerini kullanma konusunda üst sınıflarda okuyan öğrencilere kıyasla daha verimli ve motive edici çalışmalar gösterdikleri ile açıklanabilir. Görgöz'ün (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve kelime öğrenme stratejileri ele alınmış; bellek, bilişsel, üst-bilişsel ve duyuşsal stratejilerde sınıf seviyesinin anlamlı bir fark yarattığı, öğrencinin sınıf seviyesi arttıkça bu tür stratejileri kullanma düzeyinde azalma olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada da duyuşsal stratejilerin kullanımında sınıf seviyeleri arasında belirgin bir fark olduğu; Görgöz'ün (2019) çalışmasında belirttiği gibi sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerdeki strateji kullanımı düzeyinde bir azalma olduğu belirlenmiştir.

İkinci dalda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde İngilizce ders notunun, duyuşsal stratejileri kullanma düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. İngilizce dersine ait yazılı sınav notu 85 ve üzeri olan öğrencilerin, daha düşük not olan öğrencilere göre bu stratejileri daha çok kullanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğrencinin ders çalışırken kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerin başarıyı da beraberinde getirdiğine dair inancı ile açıklanabilir. Yine aynı şekilde, 7. sınıflarda ikinci dalda cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Bu sınıf seviyesinde öğrenim gören kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre duyuşsal stratejileri kullanma düzeylerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmaya benzer olarak, Büyükahıska ve Çebi Kozallık'ın (2018) çalışmasında, İngilizce ve Almanca dili öğretmenlik programlarında eğitim alan öğrencilerin kelime stratejileri kullanım sıklıkları ile cinsiyet, sınıf ve program türleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada, strateji kullanımı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha aktif olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları bu konuda benzerlik göstermektedir. Üçüncü dalda anlamlı farklılık yaratan değişken olarak okul türü yer almaktadır. İngilizce ders notu 85 ve üzeri olan öğrencilerde, resmî ortaokul ve özel okullarda okuyan öğrencilerin duyuşsal becerileri kullanma düzeylerinin, imam hatip ortaokullarındaki öğrencilere göre anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Bu durum, imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin ve velilerin, bu okulun ağırlıklı eğitim-öğretim programını içeren dini derslerin yanında İngilizceyi ikinci planda tutmaları ile açıklanabilir.

Sosyal stratejileri kullanma düzeylerinde, anlamlı fark yaratan ilk değişken olarak sınıf seviyesi yer almaktadır. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeyleri, 8. sınıf öğrencilerine kıyasla yüksektir. Bu durum, LGS'ye hazırlanan öğrencilerin, sınavın içeriği sebebiyle daha ezbere hareket etmeleri ve çalışmalarında daha bireyselci bir tutum sergilemeleri ile açıklanabilir. İkinci dalda, 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde, annenin İngilizce bilme durumunun, bu öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmüştür. Bu durum, annesi İngilizce bilmeyen öğrencilerin, sadece derste öğrendikleriyle sınırlı kalmaları ve evde ancak kendi çabalarıyla hareket etmeleri sebebiyle daha fazla zorlanmaları ve buna bağlı olarak kendilerini İngilizce kullanma konusunda çok rahat hissetmemeleri ile açıklanabilir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgulara benzer olarak, Çınar'ın (2019) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulardan birisi de araştırma dâhilinde ele alınan tüm stratejilerde, ailelerinde İngilizce bilen birisi olduğunu ifade eden öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri diğer öğrencilerden yüksektir. İkinci dalda, 8. sınıf öğrencilerine bakıldığında, İngilizce yazılı

notu 95 ve altında olan öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinin daha yüksek başarıdaki öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencinin ders notu ve o derse ait başarı potansiyeli yükseldikçe sosyalleşmesinde azalma görülmesi ile açıklanabilir. Mevcut araştırma sonuçlarına benzer olarak, Şerabatır (2008) tarafından yapılan araştırmada, başarılı öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeyleri, orta ve başarısız düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yine üçüncü dalda, okul türünün anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Özel ortaokullarda eğitim-öğretim gören öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinin, resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum, özel okullarda okuyan öğrencilerin yaşam standartlarının daha çeşitli, sosyal ortam ve aktivite imkânlarının daha avantajlı olması durumu ile açıklanabilir.

Direkt stratejileri kullanma düzeyinde anlamlı farklılık yaratan ilk değişkenin sınıf seviyesi olduğu belirlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin bu stratejileri kullanma düzeylerinde, diğer sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine kıyasla bu stratejileri daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça strateji kullanımında düşüş görülmesi, küçük sınıflarda okuyan öğrencilerin daha aktif bir biçimde sürece dâhil olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmanın bulguları, Görgöz'ün (2019) bulgularıyla örtüşmektedir. İkinci dalda, 5. sınıf öğrencilerinde direkt stratejileri kullanma noktasında babanın İngilizce bilme durumunun anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, evde çocuğunun İngilizce dersiyle doğrudan ilgilenen ve onun İngilizce öğrenme sürecine doğrudan dâhil olan babanın, bu süreçte öğrencide anlamlı bir fark yaratması ile açıklanabilir. Yine ikinci dalda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin direkt stratejileri kullanma düzeylerinde, özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerinin diğer öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, özel okullardaki İngilizce ders saatlerinin devlet okullarına göre daha fazla olması, sınıf mevcutlarının daha az olması sebebiyle verimli ders ortamının daha mümkün olması ve öğrencilerin derse katılım noktasında daha fazla imkân bulmalarıyla açıklanabilir. Direkt stratejilerin kullanılması noktasında ikinci dalda 8. sınıf öğrencileri açısından, yine okul türünün anlamlı bir fark ortaya koyduğu sonucu elde edilmiştir. Resmî ortaokul ve özel ortaokullardaki öğrencilerin imam hatip öğrencilerine kıyasla bu stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ateş (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, imam hatip liselerinin tercih edilme sebepleri araştırılmış; araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %90'ının imam hatip liselerini tercih etmekteki sebeplerinin Kuran'ı doğru okumak ve anlamak, hadisleri ve fıkıh bilgilerini öğrenmek, namaza başlamak ve güzel ahlaklı bir insan olmak olduğu görülmüştür. Ateş'in (2016) bulguları mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Üçüncü dalda, resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde annenin İngilizce bilme durumunun direkt stratejileri kullanma düzeyinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Bu durum, okul dışındaki süreçte evde İngilizce bilen birinin desteğinin olumlu bir fayda meydana getirmesi ile açıklanabilir. Yine özel ortaokullarda öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde sınıf seviyesinin anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir. 6. sınıfa devam eden öğrencilerin direkt stratejileri kullanma düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık yarattığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum, yaş ve sınıf seviyesi arttıkça daha pasif bir öğrenme sürecine girilmesiyle açıklanabilir. Yine aynı şekilde, üçüncü dalda, resmî ortaokul ve özel ortaokullarda okuyan 8. sınıf öğrencilerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Kız öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Barbaros (2018) tarafından kelime hazinesi ve kelime stratejilerini kullanma üzerine yapılan araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, kelime stratejilerini kullanmada cinsiyet açısından anlamlı fark olduğu sonucuna

varılmıştır. Bu fark, kız öğrencilerin lehine bir farktır. Bu açıdan mevcut araştırma Barbaros'un (2018) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Dolaylı stratejileri kullanma düzeyinde anlamlı farklılık yaratan ilk değişkenin sınıf seviyesidir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin dolaylı stratejileri kullanma düzeylerinin, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı farklılık oluşturduğu; 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin stratejileri kullanma noktasında daha pasif bir tavır sergilemeleriyle açıklanabilir. Görgöz'ün (2019) bulguları mevcut araştırmayı desteklemektedir. İkinci dalda, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratan değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. Özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin, diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrencilere kıyasla dolaylı stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum, özel ortaokullardaki İngilizce ders saatlerinin sayıca fazla olması, buna bağlı olarak daha aktif, içerik açısından daha zengin, dolayısıyla da daha verimli ders ortamının olması ile açıklanabilir. 7. sınıf öğrencilerinde ikinci dalda anlamlı fark oluşturan değişkenin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dolaylı stratejileri kullanma düzeylerinin anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarıkaya (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu görülmüştür. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar Sarıkaya'nın (2021) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. 8. sınıf öğrencilerinde üçüncü dalda anlamlı fark yaratan değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. Özel ortaokullar ve resmî ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerinin, imam hatip öğrencilerine göre dolaylı stratejileri kullanma düzeyinde anlamlı fark yarattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Ateş'in (2016) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Üçüncü dalda, resmî ortaokul ve özel ortaokullarda okuyan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde, annenin İngilizce bilme durumunun anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Annesi İngilizce bilen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre dolaylı stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Bu duruma benzer olarak, Çınar'ın (2019) araştırmasında ele alınan tüm stratejilerde, ailelerinde İngilizce bilen birinin varlığını belirten öğrencilerde kelime stratejilerini kullanma düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu açıdan mevcut araştırma Çınar'ın (2019) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma İç Anadolu'da büyükşehir statüsündeki bir ilde yer alan farklı 4 ortaokulda öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıf seviyelerinde 810 öğrenci ile sınırlıdır. Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili daha kapsamlı verilere ulaşabilmek için yeni örneklemler ile araştırma yapılabilir. Mevcut araştırma ortaokul düzeyindeki sınıf seviyelerini kapsamaktadır. Devlet okullarında yabancı dil eğitiminin verilmeye başlandığı en alt seviye olan 2. sınıflardan başlanarak ilkokul seviyesinde de benzer bir çalışma yapılabilir. Mevcut çalışmada okul türü olarak ilköğretimin ikinci kademesine ait resmî devlet ortaokulları, imam hatip ortaokulları ve özel ortaokullar ele alınmıştır. Daha ileri seviye olan ortaöğretim kurumlarından Anadolu liseleri, fen liseleri, meslek liseleri, imam hatip liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar lisesi, adalet liseleri, çok programlı liseler gibi lise türlerinin dâhil edildiği kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Kelime stratejilerinin kullanımı konusunda bire bir gözlem yapma imkânı olan öğretmenlerle etkileşime geçilerek onların sınıf içi gözlemlerinden faydalanılabilinir. Mevcut araştırmada kullanılan ölçek, Kızılkaya Cumaoğlu ve Kocaman (2014) tarafından geliştirilen "Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği"dir. Yeni araştırmalarda sosyal medya kullanımı,

teknolojik aygıtların yaşama entegre olması gibi güncel maddelerin yer aldığı ölçme araçları geliştirilebilir ya da kullanılabilir.

Uygulamacılara/öğretmenlere yönelik öneriler

Kelime öğrenme stratejileri konusunda bilgiye, yönlendirmeye ve motive edilmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için bu stratejiler ve nasıl hayata geçirilecekleri konusunda öğretmenler tarafından rehberlik faaliyetleri yapılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin kelime stratejilerini aktif bir biçimde kullanmalarını sağlamak için sınıf içi etkinlik çeşitliliklerine yer verebilir, bu tür stratejileri kullanabilecekleri çeşitli ortamlar oluşturabilirler. Küçük yaş gruplarına eğitim veren yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerinde strateji kullanım becerilerini geliştirici aktivitelere yer verebilirler. Öğrencilerin kelime stratejilerini kullanma düzeylerini ve çeşitliliğini artırmak için onlara sınıf içinde sunum, uygulama, drama gibi etkinlikler yapabilecekleri öğrenme ortamları sunulabilir. Eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir unsuru olan anne ve babanın çocuklarına destek olabilmeleri amacıyla bu konuda bilgilendirilmeleri için eğitici faaliyetler düzenlenebilir. Seminerler, hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla öğretmenler araştırma sonuçları hakkında bilgilendirilebilir ve bu eğitimlere bağlı olarak yaygınlaştırma faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Kelime stratejilerinin kullanımı üzerine öğretmenlere yönelik web siteleri geliştirilebilir.

Kaynakça

Aktan, O., Ayçiçek, B., Çevik, H., Orakcı, Ş., ve Toraman, Ç. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi: Ankara ili örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 796-814. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431444

Albayrak, A. S., ve Yılmaz, S. K. (2009). Veri madenciliği: Karar ağacı algoritmaları ve İMKB verileri üzerine bir uygulama. Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences, 14(1), 37-39.

Ateş, P. (2016). İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İmam Hatip Lisesi'ni tercih nedenleri ve beklentileri (Gaziantep örneği). Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.

Barbaros, E. (2018). Vocabulary learning strategy use, vocabulary size and lexical threshold. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi.

Büyükahıska, D., ve Çebi Kozallık, R. (2018). Yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları. Turkish Studies Educational Sciences, 13(19), 307-326. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13939

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. J. Coady ve T. Huckin, (Eds.), İçinde Second Language Vocabulary Acquisition (ss. 225-237). Cambridge University Press. Cambridge.

Çınar, B. (2019). Kars ilindeki özel okullarda ortaokul öğrencilerinin kullandığı İngilizce kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi.

Demirkan, C. (2008). Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Dilekmen, M., Polat, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir CHAİD analizi incelemesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 214-232. https://doi.org/10.16991/inesjournal.80

Dwyer, J., ve Neuman, S. B. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. The Reading Teacher, 62(5), 384-392). https://doi.org/10.1598/RT.62.5.2

Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., ve Wallen, N. E. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-hill.

Görgöz, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi.

Güreş, G. (2019). Turkish EFL instructors' use of vocabulary teaching techniques and their opinions about students' vocabulary learning strategies. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Hamamcı, E., ve Hamamcı, Z. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. Eğitimi ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(4), 374-383.

Hewitt, E. & Stephenson, J. (2011). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillip's MLJ study. The Modern Language Journal, 1-20.

Kandilci, T. (2021). Investigating EFL learners' language learning strategy use and their language achievement during online education. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi.

Kerlinger, F. N., ve Lee, H. B. (1999). Foundations Of Behavioral Research. Harcourt College Publishers.

Kesmez, A. (2020). Vocabulary teaching and learning in accordance with Turkish EFL university students' vocabulary learning strategies. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.

Kızılkaya Cumaoğlu, G., ve Kocaman, O. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 39(176), 293-303. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3611

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. The Modern Language Journal, 73, 440-464.

Li, H., ve Sun, J. (2008). Data Mining Method for Listed Companies, Financial Distress Prediction, Knowledge-Based Systems, 21(1), 397-407. https://doi.org/10.1016/j.knosys.2006.11.003

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. Eğitim ve Bilim, 39(176), 95-105.

Nation, I. S. P. (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. Methodology in language teaching: An anthology of current practice, 267-272.

Nation, I. S. P. ve Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. Second language vocabulary acquisition, 238-254.

Sarıkaya, B. (2021). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.

Şerabatır, S. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Toprak, E. ve Gelbal, S. (2020). Comparison of classification performances of mathematics achievement at PISA 2012 with the artificial neural network, 81 decision trees and discriminant analysis. International Journal of Assessment Tools in Education, 7(4), 773-799. https://doi.org/10.21449/ijate.778864

Yıldız, E. (2019). The vocabulary learning strategies of highschool EFL learners. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.

75. Reconstruction of black identity in Toni Morrison's Beloved

Parastou POURHASSAN[1]

APA: Pourhassan, P. (2022). Reconstruction of black identity in Toni Morrison's Beloved. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1269-1280. DOI: 10.29000/rumelide.1222253.

Abstract

This paper explores Morrison's post-emancipation perspectives regarding the Black people's movement and explores their identity deconstruction and reconstruction based on the reclamation of their authority and ownership to form their black identity in *Beloved*. Considering how these people were physically and emotionally exploited, Morrison sees the fundamental solution of black liberation through the recovery and reclamation of authentic blackness. To examine the relations between the black and white people in *Beloved*, this paper refers to the works of Homi Bhabha and Frantz Fanon to merge hybridity, mimicry, and ambivalence concepts. Considering Fanon's black problem in *the facts of blackness* and Bhabha's *hybridity and resistance theories,* this paper traces Morrison's *Beloved* and debates how and where she locates the liberated black identity. Reconfiguring the experiences of a black slave woman who murders her baby, the author unfolds how black people attain liberty and self-authority at the center of an oppressive system. Eventually, Morrison concludes that the black identity is constructed on the socio-political ground where cultures are hybrid, and these black people are recreated as resistant individuals.

Keywords: Black identity, identity reconstruction, black skin, self-authority, black ownership

Toni Morrison'ın *Sevgili*'sinde siyah kimliğin yeniden inşası

Öz

Bu makale, Morrison'ın Siyah halkın hareketine ilişkin özgürleşme sonrası perspektiflerini araştırıyor ve Beloved'da siyah kimliklerini oluşturmak için yetkilerini ve sahipliklerini yeniden kazanmalarına dayalı olarak kimliklerinin yapısökümünü ve yeniden inşasını araştırıyor. Bu insanların fiziksel ve duygusal olarak nasıl sömürüldüklerini göz önünde bulunduran Morrison, siyahların kurtuluşunun temel çözümünü siyahlığın geri kazanılması ve ıslahı yoluyla görüyor. Beloved'daki siyah ve beyaz insanlar arasındaki ilişkileri incelemek için bu makale, Homi Bhabha ve Frantz Fanon'un melezlik, taklit ve müphemlik kavramlarını birleştirme çalışmalarına atıfta bulunmaktadır. Fanon'un siyah sorununu siyahlık gerçekleri ve Bhabha'nın melezlik ve direniş teorileri göz önünde bulundurarak, bu makale Morrison'ın Sevgilisinin izini sürmekte ve özgürleşmiş siyah kimliği nasıl ve nerede konumlandırdığını tartışmaktadır. Bebeğini öldüren siyahi bir köle kadının deneyimlerini yeniden şekillendiren yazar, siyahların baskıcı bir sistemin merkezinde özgürlük ve öz-otoriteye nasıl kavuştuğunu gözler önüne seriyor. Sonunda Morrison, siyah kimliğin kültürlerin melez olduğu sosyo-politik zemin üzerine inşa edildiği ve bu siyah insanların dirençli bireyler olarak yeniden yaratıldığı sonucuna varıyor.

[1] PhD candidate of English Literature, Istanbul Aydin University, Foreign Languages Department (Istanbul, Turkey), parastoupourhassan@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5124-8266 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222253]

Anahtar kelimeler: Siyah kimlik, kimliğin yeniden yapılandırılması, siyah ten, öz otorite, siyah mülkiyet

Introduction

Toni Morrison, who was born in 1931, in Ohio, USA, was famous for her writing about black people's lives and experiences. She wrote many successful novels, however, her novel, *Beloved,* is the best which won a prize in 1988. Morrison has covered many aspects of African American people's lives such as slavery, injustice, maternity, and cultural identity. The main subject of her novel, *Beloved,* is focused on slavery and its influence on its characters' psyches, and Morrison has dedicated her book to over sixty million Africans and their ancestors who lost their lives because of the transatlantic slave trade during the years.

This paper traces the reconstruction of the black identity which Toni Morrison tries to display in *Beloved*, and the author attempts to manifest the formation of black identity and ownership that finally results in their liberation. This paper analyses African American identity formation and hybridity after emancipation, arguing how the female protagonist, who did not have the support of her community because of the severe white colonialism definitions on them, could revise her painful memories to deconstruct and reconstruct her identity and self, claimed her self-authority to get fit in the American society by being black. To analyze the complexity of relations between the whites and blacks in *Beloved*, this paper refers to *Frantz Fanon's* and *Homi Bhabha's* theories which merge and combine *hybridity, mimicry,* and *ambivalence* concepts. Through these theoretical frames, how Toni Morrison liberated black identity and the reconstruction of their black identity will be considered.

Theoretical perspectives in Tony Morrison's Beloved

According to Frantz Fanon (1952), the identity of black people was not a self-created one, but it was imposed and defined by the white dominant society in which they lived, mainly based on their skin color. The black people's skin color defined their cultural identity and this statement is the key concept of Fanon's *Facts of Blackness*. He states "in the white man's world, the man of color encounters difficulties in the development of his bodily schema. The consciousness of the body is solely a negating activity. It is a third-person consciousness" (Fanon, 1952, p. 110). He searches for the blacks' self-consciousness in the post-colonial world, and in his opinion, the black problem is the Black community's experience of inferiority created by the white society. White people define the individual's cultural identity based on his/her skin color; therefore, it is not related to how much you are culturally affected by your education, friends, or families, but the skin color makes the white society judge you. Here, Fanon figures out the main feature of the black problem solely as the color of their skin and makes up his mind "since the others hesitated to recognize me, there remained only one solution to make myself known" (Fanon, 1952, p. 115). The dominant western society defined the blacks' customs, habits, and traditions as brutal and barbaric; the whites considered themselves as superior humans and justified their colonial labels and slavery on the black people, and forced them to assimilate the white society's habits and customs. In the process of exploring self-consciousness, Fanon sees that black individuals are stuck between the two worlds. Firstly, the world that belongs to their ontology; their ancestors' heritage, traditions, and customs that were almost removed and rejected by the white dominant society because they were in contradiction with the civilization standards defined by them; and secondly, the world which belongs to the white society and does not consider them as human beings.

Fanon was caught between the two worlds; the white world rejects him because of his black skin, and his forefathers' world without it he cannot self-identify. As these two worlds cannot integrate, he fully faces the black problem. He attempts to prove the equality of the blacks with the whites; however, he feels unable and states that "there will always be a world, a white world between you and us" (Fanon, 1952, p.122). Eventually, he finds a new approach to Negritude to fit himself into society and the world. He believes that "I am wholly what I am… without a Negro past, without a Negro future, it is impossible for me to live my Negrohood. Not yet white, no longer wholly black…" (Fanon, 1952, p. 135). According to the fundamental features of his Negritude approach, he emphasizes the recovery of Africans in their resistance, self-determination, self-respect, and self-reliance; in other words, he rediscovers a new self for the black individuals to liberate themselves from the white domination and enslavement by reclaiming their heritage, history, and culture to find the rightful spot in the world.

Based on Fanon's ideology, the novel, *Beloved,* which is the life story of a former black slave woman who does not have the chance, permission, or right to speak about the reasons for her infanticide, will be analyzed in detail. Bouson (2000) argues that in *Beloved,* the author is determined to give the chance to a black slave female to retell his white master's story by taking back her authority and power to demonstrate black people's lives in the USA. Since none of the black slaves could write or speak about their history, Morrison attempted to configure and reveal the truth of the interior lives of these black people.

Sethe, a black slave mother murders her baby to free her from the torture she may face in the white dominant society in the future. She claims her self-authority by which the author places the black identity on the socio-political ground in which cultures are hybrid and powers are negotiated and those black people are reproduced as resistant individuals. As Morrison considers *Beloved* a socio-political struggle in African American literary history, she is willing to use her novel as a tool to change and interrupt the hegemonic knowledge system of society (Kim, 2010). Through the black literary traditions, the author is seeking blackness. Some other explorers such as Furman (1996) consider Morrison's work as an instrument for conveying cultural concepts or a representative of the folks. Kim (2010) argues that *Beloved* displays how the black vision changes in the white western cultural hegemony. Accordingly, this paper investigates how Toni Morrison reveals the protagonist's resistance and agency to claim her black power in American history, and how she becomes powerful with her blackness and her past to claim her black identity.

Grewal (2000) considers *Beloved* a reply to the significance of cultural critiques, redefinition, and reclamation. Durrant (2012) defines the novel as a struggle between cruel past experiences and the hope for a free future. Morrison's *Beloved* focuses on the characters who negate themselves and seek their blackness, and her main concern is to reconfigure the black identity built by the white discourse. The author's reconfiguration toward the black identity is a moving entity that takes various formats in historical or socio-political circumstances. Additionally, she disassembles the binary system of black and white or defined and definer to illuminate the agency of African minorities in the US and their resistance in the heart of the oppressive atmosphere. For instance, Morrison's protagonist, Sethe, who has been known as a desperate black slave woman, can be presented as a symbol of resistance; a resistant individual who acted against her white master's demands and claimed the ownership of her baby. In this way, Morrison describes her character as a subversive element who hybridizes the colonial discourse to emphasize the black people's agency in the white American system. Eventually, Morrison's *Beloved* is where blackness sits in the socio-political space in which cultures are hybridized and the individuals are reshaped as resistant and subversive elements in that system (Kim, 2010).

Sethe, who infanticides her baby daughter, refuses her master's story of this incident, and retells it from a black slave mother's definition, by claiming the chance of speaking. In this way, Morrison examines the ideological forces which come up with the reasons for the tragedy. The author analyzes the slavery history in the US and considers the black community and its people because the western system identified them as primitive, wild, or animals to legitimize their desires. Whenever those black people behaved as the white masters' definitions of wildness and animality, their main intentions got disconnected and entered the space of hybridity in Bhabha's representations. The protagonist of Morrison's *Beloved,* Sethe, changes the dominant rules of society; intentionally or unintentionally, she challenges the system of slavery and eventually maintains her self-authority. Sethe's mother-in-law threw away her infants after giving birth to them through the white men's rapes, or Sethe murders her baby daughter to prevent the danger of being captured by the Schoolteacher. These black women are called savage and brutal by the whites based on the definitions of the western dominant discourse; however, Morrison lets the readers listen to their voices of self-authority, resistance, and power against their white masters' demands for being sexual objects or breeders. These women challenged the slavery system by claiming ownership of their children, although they might have been known as animals or brutal blacks who lack human characteristics. At the same time, they interrupted the economic system of slavery since they were supposed to serve their white masters as sexual objects and give birth to as many black children as possible for their future workforces. Therefore, for Morrison, being violent is a strategy for reclaiming their ethnic black identity and heritage, and the violent gestures of these black slaves are the symbols of their self-authority and resistance.

Reconstruction of black identity by reacting against the white masters' definitions

Pereira (1997) believes that Morrison's *Beloved*, unlike her other fictions, concentrates on the primary philosophical concepts of memory, time, love, and identity which are not restricted by any dominant cultural frameworks. Duval (2000) states that *Beloved* is a postmodern novel concentrated on the formation of identity in a multiple and flowing process. Elliott (2000) believes that in *Beloved*, the author's focus is more on the characters' black ownership and self-liberation within the western slavery system.

The novel's female protagonist, Sethe, figures out that getting rid of slavery oppression and the formation of a new identity and self is not necessarily equal to gaining physical liberation: "freeing yourself was one thing, claiming ownership of that freed self was another" (Morrison, 2007, p. 95). Thus, Morrison reveals that black identity reconstruction is not only liberating yourself but also claiming the ownership of that liberated self that demands resistance and agency of that black individual (Kim, 2010). In the process of the black identity formation, Morrison considers the matter of self-ownership which happens through the character's resistance and agency. She displays how the black slaves resisted, reacted against their masters, claimed their authority, and demanded their agency in the center of an oppressive history. The author let her characters' voices, which belonged to the black subaltern community, be heard outside of their white masters' definitions. Through the story of a black mother slave who decided to murder her baby daughter to refuse her master's unilateral definition of her, Morrison explored the strains which led to the tragedy. More significantly, the author concentrated on the blackness to state that her protagonist is not being assimilated and is reclaiming her heritage. The racial discourse which she attempted to display includes the violence, wildness, or animality, the projected labels on the black community by the dominant western society. The author emphasizes that the black identity's resistance occurs exactly where the western colonial violence happens. Thus, *Beloved* novel represents the white dominant society as the center of oppression and resistance. The author

displays that, in this condition, the blacks have not always been miserable victims in an oppressive era, but they were politically resistant elements who claimed their self-ownership. It is a kind of space they create for themselves to prove that they are more than what the whites think of them. Therefore, when Morrison rewrites the black subalterns' voices to be heard by the readers, she emphasizes the reconfiguration of the black identity, not only in a certain geographical location but also based on the political perspectives of the black communities', so-called, animality, wildness, and violence.

Reinterpretation of traumatic memories

Beloved is an amalgamation of imagination, mind, memory, the white masters' behavior, and the significance of the racial ideology in this regard. Morrison's main purpose of this narration is a re-examination of traumatic black slaves' memories and their white masters' behavior to reinterpret the slavery colonial space.

Mc Dowell (1989) believes that Morrison challenges the ethical judgment of the tragedy and retells the story of a black slave mother to put the authority into Sethe's hands because she wants to give her voice the chance to be heard by the readers. Therefore, *Beloved* represents the subaltern black people's enslavement who were silenced by the white definers. Morrison's description of Sixo, one of the male black slaves, severely beaten by his white master for using his logic and language, is a reminder of the point that "the definition only belonged to the definer, not that defined" (Morrison, 2007, p.191). The author indicates the fact that slavery simultaneously imposed physical exploitation on black people and took them deep into the lowest status of society where they were not able to speak or present themselves in that condition. *Beloved*'s protagonist, and her murdered daughter, do not only represent the painful history of the black community and their physical violence but also their inability toward the recording their history. Since Sethe lacks the language, which is the tool for her representation, she suffers the psychological pain which comes from her terrible memories. Grewal (2000) states that this inability in speaking and expressing self has kept the black people colonized even after emancipation, and it has remained a trauma among them. This trauma had become a part of their identity, and that is why the protagonist of the novel looked for her black identity to get liberated from the defined identity on her by the white dominant society.

Regarding the reinterpretation of Sethe's horrible memories, there are various opinions on Beloved's identity after more than three decades of its narration, although it was admitted that she was a return of that murdered baby girl. For instance, Edwards defines Beloved's character as "unquestionably the dead daughter's spirit in human form" (Edwards, 1987, p. 19), while Clemons calls her "a ghost from that slave ships of Sethe's ancestry" (Clemons, 1987, p. 76). Despite various interpretations of Beloved's character, it is widely accepted that she returns in the form of a repressed story to stimulate her mother, Sethe, to talk about the unspeakable reasons for her baby's infanticide (Kim, 2010). Elliott (2000) states that Beloved haunted house 124 to force Sethe to confront her fears. There are two assumptions regarding Beloved character and the relationship she made with her mother; firstly, it is assumed that Beloved is a supernational being who came from Sethe's subconscious to stimulate her to recall the past, or in other words, to punish her because of her act. Secondly, she returns to remind Sethe of her infanticide, a tragic and painful memory to recall and confront her fears.

On the other hand, Sethe feels guilty about her action in the past and miserably prays for her murdered child to return so she can clarify her reasons. Accordingly, Kim (2010) argues that Beloved is Sethe's conscience that constantly blames her. As Sethe is not capable of speaking and expressing herself about

the causes of infanticide, or she cannot blame the slavery system as the main reason for the infanticide, the ghostly character of Beloved appears in her life. Thus, Sethe's experience of infanticide was unspeakable, not just a painful experience to remember. McBride (1997) states that Sethe's infanticide could not be analyzed in the logic of her white master.

Regarding the physical and psychological violence of the white colonial history on the black people, Toni Morrison has revealed some episodes stating the dominant culture enforced on the black community; for instance, fastening the iron bit on Paul D's mouth, or when Sixo was severely beaten by her white master because of taking the position of a definer instead of defined. Additionally, Sethe's infanticide story and her conflicts with the painful memories of her past were all because of the destructive power of a white master's language on them as a definer. Therefore, Sethe's main struggles in life are not only because of her action toward her baby daughter but because of her inability to express her feeling of love toward her. As she could not have the right and ability to express herself, her action was recorded as an indicator of the blacks' wildness and animality. Additionally, her action was directly interpreted as the loss of property in her white master's opinion, and he was only distressed about losing a black slave as his property. This white master, who is not even an abusive one, belongs to a white western system; thus, he interprets Sethe's act within the colonial discourse that believes in the black people's primitivism, defining black slaves as animals, sub-humans, or even non-humans. Hence, in *Orientalism*, Said (1979) believes that various forces in this socio-political construction have brought these black people into western learning and slavery.

Restricted in this discourse, Sethe is unable to express the way she loved her daughter. She is unable of speaking outside the whites' definition recording her decision as immorality and racial decay. Thus, another significant issue, as Fanon (1952) believed, is that the whites define the blacks' memories and moral standards. The white western dominance of their moral standards is too severe that even Paul D's reaction towards Sethe's tragedy is based on colonial definitions. He follows their master's logic by accusing Sethe of being wild and brutal: "There could have been a way, some other way. You got two feet not four…" (Morrison, 2007, p. 166). Sethe is also under the impact of her white master's definitions. Her memory has lost the main intention of loving her baby under the pressure of such a life condition; therefore, she blames herself for her action in the past. As she states, she attempts to "keep the past at bay" (Morrison, 2007, p. 42), because she is barely capable to recall the main reason for her act of love toward her daughter. In Sethe's opinion, memory is helpless in representing a hegemonic culture, that is why she tries to *re-memory* to speak about the original story of her act outside the master's narratives and restrictions. Bouson (2000) argues that *re-memory,* or the reconfiguration of a memory, which is related to Sethe's uncontrolled recalling and relieving of past terrible experiences, becomes a tactic of decolonizing her painful memories defined by a white master. It gives her the chance of moving outside the colonial discourse, instead of recalling the story from the memory which is based on her white master's discourse, and it gives her a sense of loving her baby in the given social and historical context of slavery. Getting back to Beloved's character, she is a tension between Sethe's memories and her wish to *re-memory* her painful past. Beloved should be taken out of Sethe's memories and be taken into her re-memories. In other words, Beloved is exactly Sethe's self and her guilty feelings of infanticide. That is why in some sections of the novel, Beloved's and Sethe's identities merge. Morrison tried to reveal to the readers as Sethe feels more relieved by moving her memories toward her re-memories, Beloved is closer to being repelled. In other words, Beloved is only expelled by decolonizing Sethe's memories (the way defined by the colonial discourse), to her re-memories (the social and historical contexts which surround Sethe). However, her painful memories are not just limited to her murdered child; a part of her horrible past is the grief of being rejected and ignored by the black community.

Why their community cut off their support for Sethe and her family members can be interpreted in various ways. One of the reasons is that they thought Baby Suggs, Sethe's mother-in-law, had overstepped the community rules and had offended them by excess. Another interpretation is that black people believe that Baby Suggs and her family did not suffer as much as they did in slavery; thus, because of the lack of a mutual history among them, mutual trust became difficult to achieve (Kim, 2010). The black people's negligence and lack of support for Sethe's family reveal the fact that the black community of that era did not have a homogeneous identity and ethnicity that could share similar oppressions or demands for social justice. Morrison has tried to display to the readers that the other black people were also involved in the tragedy; they were all complicit with the Schoolteacher and his nephews in Sethe's infanticide. In this way, Morrison has manifested Sethe's infanticide as a story of a community that suffered the lack of mutual trust, not as a story of a primitive black slave. Sethe was completely sane at the time of murdering her daughter and made a logical decision to do the act; so, she blames the slavery system as the main reason for her murder and later tries to clarify to Beloved what it was really like living in enslavement. She explains to her that her decision of killing her baby daughter was the most sensible decision against the system in which the black slaves were the whites' property, workforce, or sexual entities. Sethe's explanation clarifies the fact that the story of a black slave mother who infanticides her baby through desperation is interpreted as a mother who attempts to preserve her baby from the horrible experiences she has already lived through, and in this way, she reclaims her taken black power and ethnicity.

The fact of Sethe's ethical decision of protecting her daughter makes the readers reconsider Bhabha's statement: "the very historical basis of our ethical judgment" (Bhabha, 2012, p. 11). Sethe could be relieved of her past guilty memories and free herself from Beloved's grasp by revising her painful past in the historical discourse of slavery. When she reconfigures her painful past as how she loved her baby daughter, Beloved immediately disappears. When Sethe confronts a similar situation at the end, she mistakenly thinks that Mr. Bodwin is the Schoolteacher who has come to take Denver; So, she suddenly gets back to the time of her infanticide; however, this time she makes a different decision, and she assaults Mr. Bodwin to protect her daughter. She acts differently this time, she makes her best decision to protect her daughter, Denver. She made the most sensible ethical decision under the oppression of slavery eighteen years ago, and now as a free black individual who has the legal right to protect her family, she attacks a white man to express her love for her daughter, Denver. This event shows how Sethe has become powerful with her blackness and her past.

Duth & Balakrishnan (2017) state that Morrison's narrative style in *Beloved* takes the advantage of both realism and magic to challenge the authoritative colonist behavior and, therefore, can be alleged as a significant tactic to display the post-colonial experience of African American former slaves in the US. Additionally, it gives an alternative perspective to the readers to reconsider the dominant western definitions as the main causes of the unspoken and silenced voices of slaves' generations of African people in the US. Beloved abandons Sethe's home and family when Sethe confronted her painful past and was freed into her present life. Sethe attempts to define a new historical context in which her unspeakable personal memories were transferred into the history of a black community, and she eventually released herself from Beloved as Rushidy calls her "the incarnated memory of her guilts" (Rushidy, 1992, p. 578). Beloved's character represented Sethe's past that rejected her as a human being, colonized her memory, and interrupted her present life.

Resistance, the blacks' tactic for reacting against the whites' domination

Bamberger (2020) explores the protagonists' agency and resistance and believes that the author sees the painful memory of the black slaves back into the slavery historical discourse. The black identity resisted severely against an oppressive reality and retained a self-authority in the heart of an oppressive site. The author investigated the presence of the blacks who interrupted white colonizers' discourse by performing violent or savage gestures against their masters to take control of their self-authority against their emotional and physical tortures. Morrison discovers the shortage of African Americans' identity and voice and inserts the black people's self-authority into the slavery system of that era. Morrison's self-authority of African Americans comes into existence when she explores the slaves' silence and oppression, and she interprets the slaves' acts and gestures as their political reactions toward the white colonial discourse. The *Beloved* novel reveals to the readers the fact that western society used its representational power to keep a hegemony over the black slaves, and instead, they disabled this power by using ethical terms in various subversive ways (Kim, 2010). Sethe's usage of *safety* or *love* as the main reason for her infanticide disagrees and interrupts the original meaning of the whites' ethical standards. Therefore, this situation transforms Sethe's position to an active agent who violates the standards of white society. Additionally, Morrison questions the rightfulness of the colonial discourse and its political impacts on the racial discourses which the colonizers have constructed to validate their control over the blacks. Because white masters recorded blackness with those racial discourses of sub-humanity, animality, or wildness to explain the system of slavery. In other words, blackness and its labeled wildness are socially constructed terms, defined by the white colonizers as an indicator of non-humanization and black skin had become an ideological symbol of inferior individuals with corrupted morals.

Jweid (2021) explores Morrison's narration, agreeing with Fanon's opinion of *the fact of blackness*, and mentions that skin color was a significant matter in public idea; thus, the black community was excluded of its dignity and was taken to the deepest subaltern status that impacted its people's identity before the mid-twentieth century. However, Morrison believes in the presence of whiteness, and its animality titles on the blacks as the modes of the black people's agency and resistance in the center of colonialism, and her belief is also aligned with *the theory of Hybridity and Resistance* by Homi Bhabha.

Bhabha (2012) argues that there is *a hybrid space* in the colonial site while two different contrary powers are included, so it does not solely contain a hegemony. In *Beloved*, these opposing powers are displayed as the white masters' definitions and the black slaves' resistance. As he states, the colonized slaves' wild and savage performance, based on the white masters' inscriptions on them, gets into *a hybrid space* in which colonialism, defined by those masters, becomes neither the one nor the other, but it enters a hybrid space. He invalidates a one-sided power in colonialism because the colonized slaves' performance can transform the dominant conditions into interventional grounds. Therefore, Bhabha's *theory of Hybridity and Resistance* states that resistance exists inside the colonial borders, and they appear as a result of the performing discourses, inscribed by the colonizers in the center of the colonial space.

In analyzing the novel, *Beloved*, Allen (2021) believes that Morrison's narrative style moves from isolation to liberator solidarity, representing African traditions and cultures. In his opinion, *Beloved* offers a hybridized approach to theological meaning. The author interprets a horrible time in the past to overcome the feeling of guilt and a pleasant future. Whenever slaves perform against the colonial standards, known as primitive and wild, the colonial site of slavery becomes a hybrid space in which the black individuals claim their ethnic identity and disobey the defined slavery rules. The *Beloved's* protagonist's infanticide troubles her own memories and her master's, and this reality has been revealed

as a hybrid space by the author. Morrison attempted to analyze Sethe's infanticide not as a violent gesture that was defined by her white master, but this time, as a resistant manner that changed the hegemonic discourse. In this way, Morrison manifested Sethe's infanticide as a strategic tactic by which the black slave mothers interrupted the oppressive social system and claimed their self-authority and ownership. This fact can also be applied to Sethe's mother who used to throw away the babies born out of the white masters' rapes. The *Beloved* book implies that their infanticide acted as revenge toward their masters by which they claimed their self-authority in a colonial site where their black identities were invalidated. Significantly, the black slaves' violent gestures might have been interpreted as an indicator of their African primitivism which fulfilled the desires of the white civilization; however, it became the author's symbol of self-authority or black ownership.

Sethe's infanticide is, however, different from those women who threw away their babies born out of the white masters' rapes and intended to take revenge on them. Her act is interpreted as a resistance to the colonial site of slavery. She interrupted the slavery system in which producing black people was considered the whites' property, thus, she demanded the possession of her baby daughter whom she did not want to relive such a terrible slavery experience. Wike (2017) explores motherhood in *Beloved* and Sethe's traumatic and terrible memories. Her focus is on the institution of American slavery which denied Sethe and her maternal self. She displays how Sethe suffered from racial domination, race, and her skin color which led to her maternal loss. Genovese (2007) also believes that Sethe claimed the ownership of her child to claim her black identity as a mother, not just as a breeder for her white masters. Thus, it is also an indicator of being a resistant figure to claim her black dignity as a mother in a way that she is, not as a breeder in a colonial system.

Henderson (1991) admires Sethe's character as a revisionist historian and calls her a subversive heroine for achieving her black power to transform her painful past. Grewal also states that "Morrison portrays the mother's deed as a heroic act of resistance" (Grewal, 2000, p. 101). Morrison transformed the hegemonic discourse of the colonialism system where African Americans could act as resistant agents and reclaim their black identities. In other words, this novel is an attempt in romanticising the slave women as heroines who quarreled against the white rules and definitions to claim their black identity via agency and resistance. By reconsidering the slave women's behaviors as resistant agents, the author positions their identity *in-betweenness*; from one side, a morally astray black slave woman, and on the contrary, a mother with a self-authority who claims the ownership of her children. Additionally, when Sethe mistakenly assaults Mr. Bodwin as a white master, she reveals her resistant black identity that quarreled against that system. Eventually, Morrison discovers the formation of black identity exactly in the heart of the socio-political basis of American society. Morrison, precisely, manifested Sethe to clarify the colonial system had oppressed and dehumanized these African Americans; however, it simultaneously transformed them into resistant individuals.

Conclusion

This paper concentrates on the reclamation of black identity and dignity in Toni Morrison's novel, *Beloved*. The author has revealed that the reconstruction of black identity leads to black liberation. Accordingly, the novel was analyzed through the theories of Fanon and Bhabha to consider hybridity, ambivalence, and mimicry concepts that eventually led to the black individuals who were reproduced as resistant figures in the heart of an oppressive system. Morrison attempts to interrupt the hegemony in white American society. She focuses on the characters who negate themselves and seek their ethnic blackness, and her main concern is to reconfigure the blackness that has been defined by the colonial

discourse. The author gives these black individuals the chance to speak loudly and the ability to express themselves through an oppressive atmosphere that called them wild, primitive, and animal. In this way, Morrison refuses the white master's definition of Sethe's infanticide; instead, she examines the ideological forces that caused the tragedy. Whenever the African slaves behaved according to the white masters' definitions of wildness and animality, the fundamental intentions of their discourse interrupted and entered the space of hybridity in which the female characters, in *Beloved*, claimed their self-authority and ownership, by murdering their children, to release them of the slavery torture, or as revenge toward the white men rape. Additionally, they interrupted the economic system of the dominant society by rejecting their defined positions as breeders or sexual objects. Therefore, the wildness and violent gestures of these black females are symbols of their self-authority and resistance to Morrison; in this way, she liberates the black identity and reclaims her ethnicity in a multicultural context.

The author reveals the fact that getting rid of slavery oppression and reconstructing a black identity is not necessarily equal to gaining physical liberation. Therefore, the post-colonial identity status is freeing yourself, and simultaneously, claiming the authority and ownership of that freed self that demands the resistance and agency of black people.

In Morrison's *Beloved*, the voice was given to the subaltern people to be heard outside the masters' definitions to explore the ideological forces that contributed to the reasons for infanticide. Morrison emphasized that the black identity's resistance occurred exactly where the western colonial violence happened, and in this condition, the black slaves were not always the miserable victims, but they acted as resistant political elements who claimed their self-authority and ownership. As a result, in Morrison's rewriting of the subaltern's stories, she reconsiders the black identity not only in a certain geographical location but also based on the political and local perspectives through their projected labels of animality and wildness on them.

Regarding the interpretation of the black slaves' traumatic memories, Morrison gave the authority in her protagonist's hands to challenge the ethical judgment because these subaltern people not only suffered the physical and emotional tortures of the white society but also they were unable to express themselves or speak about their experience. It caused psychological pain in them as a trauma; this inability of expressing themselves kept them colonized even after emancipation. Sethe's infanticide and her conflict with the traumatic memories are all because of the destructive power of white masters' definitions of them as the definers. Accordingly, her trauma is not just because of her infanticide, but because of her inability to express her feeling toward her; because of this inability, her action is recorded as animality and wildness. Additionally, her gesture is interpreted as interrupting the system's economy and as a loss of property in her white master's opinion.

Another significant issue is that white colonialism defined this community's memories and moral standards. Because of the white's dominance over their morality, the other black people's reaction toward Sethe's infanticide is based on their masters' definitions and they are not able to understand the main reasons for her action. Therefore, Sethe uses the tactic of re-memory to relieve and get rid of her traumatic past defined by white colonialism. Beloved's character who is a tension between her memories and her wish to re-memory, makes her confront her traumas and fears and stimulates her to speak and express herself. In other words, Beloved is Sethe's self and her guilty feelings of infanticide. Therefore, as Sethe tries to relieve herself by moving her memories toward her re-memories, the Beloved role becomes faded until she totally disappears in her present life.

The black community's negligence and withdrawal toward Sethe and her family reveal the fact that their black community did not have a homogeneous ethnicity that could share similar demands for social injustice. Morrison believes that the black community was also involved in infanticide at the time of the event because the black community suffered the lack of mutual trust, not as a story of primitive black slaves; eventually, Sethe's explanation is interpreted as a desperate mother who attempted to preserve her baby daughter from a horrible system that used her as a sexual entity, workforce, or property.

Eventually, Sethe confronts a similar situation, and she mistakenly attacks Mr. Bodwin instead of murdering her daughter, Denver. As a free woman who has the legal right to protect her family, she assaults the white man to express her love for her daughter. When Sethe released herself from Beloved who was a representation of her past that rejected her humanity and interrupted her present life, Beloved abandoned her and her family. This event is an indicator of her power, liberty, and self-authority as a black woman. Therefore, the black identity resisted an oppressive reality and retained self-authority in the heart of a colonial site. They interrupted white colonizers' discourse by performing violent or savage gestures against their masters to take control of their ownership and self-authority against their emotional and physical tortures. In Morrison's opinion, such gestures are their political reactions toward white colonialism. As white western society kept a hegemony over black people with its representational power, they instead disabled this power by using ethical words of safety or love in subversive ways. These terms disagreed and interrupted the original meaning of the white masters' ethical standards. This situation transformed the black individuals' position into active agents who violated the standards of white society.

Morrison, also, put the rightfulness of society's discourse and its political impacts under question. Because she believes that the colonizers constructed such a discourse to validate their control over African Americans. For instance, the black skin color had become an ideological symbol of inferior individuals with corrupted morals and minds which reminds us of Frantz Fanon's *black problem* in *the facts of blackness*. Accordingly, the black community was deprived of its ethnicity and it was taken to the lowest status which impacted its dignity and identity. However, Morrison believes the animality titles on the blacks as the modes of the black people's agency and resistance in the center of an oppressive site, and it is aligned with the *theory of Hybridity and Resistance* by Bhabha. In Beloved, the white masters' definitions from one side and the black slaves' performance from the other side create these two contrary powers in a *hybrid space*. In this way, the author invalidates the possibility of an absolute hegemonic power in a colonial site. Whenever the slaves perform against the colonial standards, known as primitivism and wildness, the colonial site of slavery becomes a hybrid place in which the black individuals claim their black self-authority and ownership, and challenge the defined slavery system on them.

To sum up, Morrison transformed the hegemonic discourse of the colonialism system where African Americans could act as resistant agents and reclaim their blackness and dignity. She tried to romanticize the slave women as heroines who quarreled against the white colonizers to claim their black identity based on agency and resistance.

References

Allen, J. J. (2021). On White Theology… and Other Lies: Redemptive Communal Narrative in Toni Morrison's Beloved. *Literature and Theology*, *35*(3), 285-308.

Bamberger, K. B. (2020). Postcolonial Entanglement: How the Carnivalesque Links Toni Morrison and Chris Abani in Disruptive Dialogue.

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Bouson, J. B. (2000). *Quiet as it's kept: Shame, trauma, and race in the novels of Toni Morrison*. SUNY Press.

Clemons, W. (1987). A gravestone of memories. *Newsweek*, *28*, 74-75.

Durrant, S. (2012). *Postcolonial narrative and the work of mourning: JM Coetzee, Wilson Harris, and Toni Morrison*. SUNY Press.

Duth, K. K., & Balakrishnan, K. (2017). Post-Colonial Perspective of Magic Realism in Beloved.

Duvall, J. (2000). *The Identifying Fictions of Toni Morrison*. Macmillan.

Edwards, T. R. (1987). Ghost Story. *Critical Essays on Toni Morrison's Beloved*.

Elliott, M. J. S. (2000). Postcolonial experience in a domestic context: Commodified subjectivity in Toni Morrison's Beloved. *Melus*, 181-202.

Genovese, E. F. (2007). Unspeakable Things Unspoken: Ghost and Memories in Beloved. *Toni Morrison's Beloved. New Dehli: Viva Books Private Limited ISSN*, 2278-4012.

Fanon, F. (1952). Black skin, white masks. Lans Markmann, trans.

Furman, J. (1996). Community and Cultural Identity. *Toni Morrisons Fiction. Columbia, SC: U of South Carolina P*, 49-66.

Grewal, G. (2000). *Circles of sorrow, lines of struggle: The novels of Toni Morrison*. LSU Press.

Henderson, M. G. (1991). Toni Morrison's *Beloved*: Re-Membering the Body as Historical Text. *Comparative American Identities: Race, Sex, and Nationality in the Modern Text*. Ed. And Intro. Hortense J. Spillers. New York: Routledge.

Jweid, A. N. A. A. (2021). The duality of magic and memory as the structure of narrative repetition in Toni Morrison's Beloved. *Higher Education of Social Science*, *20*(2), 25-32.

Kim, K. S. (2010). The location of black identity in Toni Morrison's fiction.

McBride, D. A. (1997). Speaking the unspeakable: on Toni Morrison, African American intellectuals and the uses of essentialist rhetoric. *Modern fiction studies*, *39*(3/4), 755-776.

Morrison, T. (2007). *Beloved*. Vintage Classics.

Pereira, M. W. (1997). Periodizing Toni Morrison's Work from The Bluest Eye to Jazz: The Importance of Tar Baby. *Melus*, *22*(3), 71-82.

Rushdy, A. H. (1992). Daughters Signifyin (g) History: The Example of Toni Morrison's Beloved. *American Literature*, 567-597.

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.

Wike, S. (2017). The Denial of Motherhood in Beloved and Crossing the River: A Postcolonial Literary Study of How the Institution of Slavery Has Restricted Motherhood for Centuries (Dissertation). http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-23447

76. Women and patriarchy: Tales of males and ghosts

Ayşegül DEMİR[1]

APA: Demir, A. (2022). Women and patriarchy: Tales of males and ghosts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1281-1289. DOI: 10.29000/rumelide.1222255.

Abstract

Having its roots in faiths such as Judaism and Christianity, the term 'patriarchy' refers to a system of authority in which males are regarded as superior to females and wield power over them. While some women have submissively internalized the patriarchal system, others have raised their voices and spoken out against it. Short stories written by women writers are one way to examine this system. However, there is a wide disparity in these authors' attitudes toward women. Some depict brave new women who transform and progress as the narrative goes on, while others feature stereotypical female figures who are submissive. The purpose of this paper is to compare the short stories written by Kate Chopin and Rose Tremain to those by Edith Wharton and Clare Boylan in order to determine whether or how much these authors criticize the patriarchal system. It is argued that Chopin and Tremain are the most critical of patriarchy, whereas Wharton and Boylan represent women within a patriarchal framework. Both Chopin and Tremain provide a comprehensive analysis of human nature, regardless of whether they are discussing men or women, with all of their complexity and inner struggles. Authors such as Wharton and Boylan, on the other hand, depict women in patriarchal societies in their natural state, without offering any solutions or suggestions. In their accounts, societal or sexual injustice is motivated by financial considerations.

Keywords: Patriarchy, Kate Chopin, Rose Tremain, Edith Wharton, Clare Boylan

Ataerkil system ve kadın: Erkeklerin ve hayaletlerin öyküleri

Öz

Kökleri Yahudilik ve Hıristiyanlık gibi inançlara dayanan 'ataerki' terimi, erkeklerin kadınlardan üstün görüldüğü ve onlar üzerinde güç sahibi olduğu bir otorite sistemini ifade eder. Bazı kadınlar ataerkil sistemi itaatkar biçimde içselleştirirken, bazıları ise bu konuda sesini yükseltmiş ve eleştirmiştir. Kadın yazarlar tarafından yazılan kısa öyküler, bu sistemi incelemenin yollarından biridir. Ancak, bu yazarların kadınlara yönelik tutumları değişkenlik göstermektedir. Bazıları, hikaye ilerledikçe değişime uğrayan cesur, yeni kadınları tasvir ederken, diğerleri ise itaatkar, basmakalıp kadın figürlerini tasvir ediyor. Bu makalenin amacı, Kate Chopin ve Rose Tremain'in kısa öykülerini Edith Wharton ve Clare Boylan'ın öyküleriyle karşılaştırmak ve bu yazarların ataerkil sistemi eleştirip eleştirmediklerini veya hangi boyutta eleştirdiklerini belirlemektir. Bu makalede, Chopin ve Tremain'in ataerkil sistemi en çok eleştiren yazarlar olduğu, Wharton ve Boylan'ın ise kadınları ataerkil bir çerçeve içerisinde temsil ettiği ileri sürülmektedir. Hem Chopin hem de Tremain, tüm karmaşıklıkları ve içsel mücadeleleriyle, erkek veya kadın olduğuna bakılmaksızın, insan doğasının anlaşılmaz derinliklerine inerek onun kapsamlı bir analizini sunar. Öte yandan Wharton ve Boylan gibi yazarlar, ataerkil bir toplumda yaşayan kadınları hiçbir çözüm veya öneri sunmadan doğal

[1] Dr. Öğr. Gör., Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Tunceli, Türkiye), aysegul.demir.tr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0411-4561 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222255]

hallerinde resmederler. Wharton ve Boylan'ın hikayelerinden yola çıkınca, toplumsal veya cinsiyet konularındaki adaletsizliğin kaynağı finansal kaygılardır.

Anahtar kelimeler: Patriarki, Kate Chopin, Rose Tremain, Edith Wharton, Clare Boylan

Introduction

Women have been the subject of male gaze throughout history, from holy texts to daily slam words/swearwords. They have been treated as second-rate, prone to serving the males. Men have long believed that they are the centre of the universe, and it appears that everything else supports this belief. Otherwise, they will be a monster, witch or demon such as Lilith, who rejected to be inferior to Adam, left heaven, and was demonised, or Eve, who acted freely and ate the forbidden fruit, causing humanity to be expelled from heaven. According to Clement of Alexandria (c.150 – c.215 AD), a Christian theologian and philosopher, "every woman should be filled with shame by the thought that she is a woman" (cited in Kopp, vii). Napolean Bonaparte (1769 – 1821) stated that "Nature intended women to be our slaves … they are our property; we are not theirs. They belong to us, just as a tree that bears fruit belongs to a gardener. What a mad idea to demand equality for women! Women are nothing but machines for producing children" (cited in Kopp, vii). This study aims to portray the women and patriarchal order in literature through the short stories of Kate Chopin, Rose Tremain, Edith Wharton and Clare Boylan. It is argued that Chopin and Tremain are the writers who are the most critical of patriarchy by their brave and innovative portrayal of the situation, while Wharton and Boylan represent women through the patriarchal frame in their natural state, without offering any solutions or suggestions.

According to feminist criticism, discrimination against women has its origins in Western civilization. Even in Ancient Greece, for instance, men were considered as superior and women as inferior. Although there were few voices that supported the equality of men and women such as Christine de Pisan in her *Epistre au Dieu D'amours*[2] (Letter to the God of Love)(1399), it was not until the late 1700s that voices emerged in opposition to patriarchal ideals and statements. The first major published text to address women's struggles for equal rights is regarded as *A Vindication of the Rights of Women* (1792) by Mary Wollstonecraft (1759-1797). In it, she argues that women should define for themselves what it means to be a "woman". Strong feminist critical issues did not, however, emerge until the early 1900s progressive era. During this time, women gained the right to vote and became significant activists in social concerns like health care, education, politics, and literature, but they did not attain parity with men in these fields. During this period, renowned women writers published works addressing the social perception of "woman". *A Room of One's Own* by Virginia Woolf, published in 1929, depicts in graphic detail the unfair treatment of women pursuing education and alternatives to marriage and motherhood; Simone de Beauvoir's *The Second Sex* (1949), contains a significant section on D.H. Lawrence's portrayal of women; Kate Millett's *Sexual Politics* (1969) argues that gender is constructed by society.

In her "Profession for Women" (1931), Virginia Woolf explains the barriers women face in the writing profession, one of which she refers to as the "Angel in the House":

> I called her after the heroine of a famous poem, The Angel in the House. […] She was intensely sympathetic. She was immensely charming. She was utterly unselfish. She excelled in the difficult arts of family life. She sacrificed herself daily. If there was chicken, she took the leg; if there was a

[2] This work is the first literary quarrel set up by a woman to be found in the French language. She defends women by responding to the misogyny in Roman de la rose [The Romance of the Rose] at the palace court (Apolonia, 221).

> draught she sat in it--in short she was so constituted that she never had a mind or a wish of her own, but preferred to sympathize always with the minds and wishes of others. Above all--I need not say it--she was pure. Her purity was supposed to be her chief beauty--her blushes, her great grace. (2)

Woolf argues that in order to become a great writer, it is necessary to kill the angel in the house, and that this is the responsibility of women writers (Woolf, 2). Similar to Woolf, Beauvoir believes that men define what it means to be human, including what it means to be female. Beauvoir argues that because women are not men, they are relegated to the role of the "Other", whose very existence is mediated through the dominating male (xvi). Authors such as Charlotte Bronte, George Eliot, and George Sand all embraced the prevalent social norms that shaped women. Accordingly, these women wrote under male pseudonyms to increase their chances of having them published and consequently recognised for their intellectual and creative accomplishments.

Finally, feminist theorists and women writers who adopt the mission seek to correct erroneous ways of thinking. They assert that women are distinct individuals; they are neither incomplete nor inferior to men. Women need to identify themselves and explain their duties, ambitions, aspirations, and positions in society despite the frequent fictionalisation and stereotyping of females in literature and culture as angels, bar maids, bitches, witches, whores, domestic servants, or old maids.

Part I: Kate Chopin and Rose Tremain; women writers who are the most critical of patriarchal order

Among the women writers who have addressed women's issues, some have used the patriarchy as their backdrop. In their oeuvres, they both take a liberated approach towards women and criticise society's treatment of women as "angel in the house". Since they used different phraseology, the studies of women writers' oeuvres reveal two prominent ways of criticising the patriarchal order; they either mimic and imitate the condition and oppression of dependent women as they are, who are victims of patriarchy, like Kate Chopin, or they portray more independent women who can create an identity and become self-aware, like Rose Tremain.

Kate Chopin (1850-1904) is regarded as a forerunner of feminist writers. She wrote about marriage and the women's conditions, and their struggles to create their own identities in the late nineteenth century American south. In the short story, *Desiree's Baby*[3] (1892), Chopin recounts a young lady, Desiree, who has a happy marriage and the life she desires until she gives birth a non-white baby, which causes her husband, Armand, to accuse her of infidelity because Desiree is an adopted daughter of "obscure origin" (Chopin, 2). Desiree was found as a baby sleeping "in the shadow of the big stone pillar" at the gateway of Valmonde family and she was adopted by the same family as God's will for Mrs Valmonde, a wealthy landowner (Chopin, 2). When Desiree marries Armand, her submissive destiny continues. He chooses her as his wife in front of the same stone pillar: "It was no wonder, when she stood one day against the stone pillar in whose shadow she had lain asleep, eighteen years before, that Armand Augbigny riding by and seeing her there, had fallen in love with her. That was the way all the Augbignys fell in love, as if struck by a pistol shot." (Chopin, 2). Desiree, as her name implies, is always the one who is chosen and never the one who desires. The first thing to notice here is Desiree and Armand's love story, in which Desire is the neutral element. The reader merely observes Armand fall in love and make the decision to wed. Throughout the narrative, Desiree demonstrates her love for her husband "desperately", making it clear that she actually married him for love (Chopin, 4). Chopin informs the reader that Desiree's self-esteem is intimately linked to her husband's happiness: "When he [Armand] frowned she [Desiree]

[3] The story was written in 1892, which was 27 years after slavery was abolished, but it took place during the era of slavery.

trembled … when he smiled, she asked no greater blessing of God" (Chopin, 4). Desiree's inability to see herself as anything other than Armand's wife ultimately leads to her demise in the story. When she gives birth to a baby-boy she is pleased with the gender because she sees the world through the male-dominated lens: "Oh, Armand is the proudest father in the parish, I believe, chiefly because it is a boy, to bear his name" (Chopin, 4).

Armand, on the other hand, a young, wealthy, but racist, patriarchal master who owns the slave-holding plantation L'Abri, (a French word means shelter). Chopin uses Armand's relationships with his slaves on the plantation to emphasise his patriarchal authority. The fact that Armand was at the cabin of one of the female slaves, La Blanch (means white), and Armand's comment that Desiree's hands were the same colour of La Blanche's implies that Armand has sexual relations with her. A white slave owner had the right to have sex with his female slaves in that society and time because they were his property. This is what happens to Desiree when Armand discovers his newborn son is not white. As soon as it is revealed that their child is not white Desiree loses everything, because Armand humiliates her to the level of an animal by ruling over her, much like he rules over the other slaves on his farm, where he is strict and cruel. Precisely at this point, Desiree's tragic demise as a result of her love for Armand brings to mind a famous quote: "love without intelligence creates slavery; intelligence without love creates dictatorship" as in the case of Desiree and Armand. Desiree's response to the change in Armand's manner is to leave her house at his request: "She walked across a deserted field, where the stubble bruised her tender feet, so delicately shod, and tore her thin gown to shreds. She disappeared among the reeds and the willows [...] and she did not come back again (Chopin, 7). Her meekly obedient behaviour reveals her lack of a real sense of self, and her happiness is dependent on a male authority figure, her husband. This foregone conclusion alludes to the ironic title of the story; her name means "desired" but she was neither desired when she was born nor when she died.

The story concludes with a rather shocking revelation: Armand's mother was a slave. She and her husband raised Armand in Paris, where an interracial marriage was socially acceptable in the first half of the nineteenth century. Chopin exacts revenge on the patriarchy with this unexpected ending, reversing the situation with the truth about Armand's mother. As Jane Le Marquand stated: "Patriarchal literary traditions become tools in the very act of their own subversion, as androcentric means meet resoundingly feminist ends." (Le Marquand, ii)

Chopin challenges the demands of white male supremacy on the oppressed, particularly females, through the characters of a dominant male and a submissive female. Her treatment of her female character exemplifies patriarchy's hegemony over women's lives. She becomes a symbol for many women who have been oppressed by patriarchy. With such a portrayal of character, Chopin wishes that all women who read this story condemn Desiree, who maintains a passive stance throughout the story and accepts oppression rather than asserting her rights. However, there is no actual resolution or change for women in this text. She captures and presents the realities of women's lives through their perspectives. Chopin also portrayed more courageous female characters[4] who challenged the expectations of wifehood or motherhood in her literary oeuvre.

[4] In *Athenaise* (1897), a newly married woman, dissatisfied with marital life, accepts help from her brother to flee from her husband. Now, for her, marriage turns into "a trap set for the feet of unwary and unsuspecting girls" (21). She is limited by the opportunities afforded to her by society. In addition, the main problem with the institution of marriage is that she cannot be loyal to herself while also satisfying her husband's every whim. She explains, "No, I don't hate him [Cazeau]…it's jus' being married that I detes' an' despise. I hate being Mrs. Cazeau, an' would want to be Athenaise Miche again. I can't stan' to live with a man; to have him always there" (16). Here, Athenaise becomes the mouthpiece of Chopin and highlights the writer's attitude towards women which is highly liberated in comparison with the conventional attitude. In accordance

Another writer who has deconstructed the gender stereotype is Rose Tremain (1943-) with her book *The Kite Flyer* (1987). Tremain's writing, however, differs from that of the previous author, Kate Chopin, in that it shows a more independent woman who can forge an identity and achieve self-awareness. The story depicts the social institution of marriage, male-female relationships, male superiority, and female suppression. The main characters are an aging couple, Mr. And Mrs. Kingswell. The woman, Olivia, is an illiterate, submissive, and economically dependent housewife who lacks any religious convictions or ideologies. Her husband Anthony, on the other hand, is a powerful, intelligent, and educated Vicar. While Olivia is a passive receiver/listener, Anthony is an orator. This equilibrium between husband and wife that sounds highly patriarchal shifts gradually when Olivia discovers that "her life lacked purpose" right after she admits that "though she was a conscientious vicar's wife [...] Olivia had never been very curious about faith. She saw it as something Anthony possessed and always would, and which she didn't and never would, like a penis. It neither worried her, nor made her envious" (Tremain, 3). This expression shows how brave Tremain is. She attributes the religion to the masculinity, and positions the female on the reversed side which is education.

A transformation and self-awareness process for Olivia begins when she identifies with Anna of Didsmill, a historical figure who lived in in Didsmill approximately three hundred years ago, after reading a book about her. While Olivia finds "a new direction of her life through her discovery of Anna of Didsmill" (Tremain, 6), Anthony begins to lose his faith and blames his wife for it because "it was Olivia who was responsible for God's withdrawal from him, [...] by seeking to change the natural order of things with her wretched Martyr of Didsmill, was deflecting God away from him and towards herself" (Tremain, 12). Anthony believes that "she is becoming a man" when she informs him that she makes a trip to Greenham Common, without seeking permission (Tremain, 10). This freedom/independence frightens Anthony because, as a husband and vicar, he was the patriarch in the house and in society. In addition, he cannot accept the freedom of women, which is reserved for men, and he asserts that "a vicar's wife simply must not take part in [...] political antic" (Tremain, 10). He is unable to tolerate the changes on her wife since reading helps her construct her individuality and discover her strength as a person, which reminds Virginia Woolf's critique of "angel in the house" type women who are never required to have a mind or a wish of her own (Woolf, 357). Instead, she realises her "self" through reading, and she declares her economic freedom through writing an article for which she earns a small amount of money. She intends to use the money to write and publish her own book, which was the spark that set off the chain of events. Anthony gathered the paper sheets from her article (which she did not duplicate) and made a kite to fly, but in the sky "the kite began to break up [...] and came flying down to

with her new perspective on marriage, she escapes to New Orleans with the aid of her brother, where she meets another gentleman. Athenaise seemed to have found the happiness in this new place until she unexpectedly discovers she is pregnant. She then returns to her spouse, whom she now loves. She feels she must return to home, for now she is not only Cazeau's wife but also the mother of his child. The end of the story, therefore, shows her being trapped in a male-dominated society. It is ironic that she can neither leave her home, nor stay away from it without the help of a male figure. In addition, Athenaise is also confined to her husband through marital sex is because she can only satisfy her nature within the marriage. At the end of the story, she does not discover her true self, she simply places herself in another category based upon her relationship with her husband. She can merely identify herself as "Mrs. Cazeau" and then as the mother of his kid after her marriage.

When motherhood comes into question, Chopin's *A Pair of Silk Stockings* (1896) serves as a reminder. In this story, Mrs. Sommers, who inherits fifteen dollars, spends the money on herself rather than her children's necessities, purchasing a pair of silk stockings and a pair of gloves. Her actions are inconsistent with the traditional definition of motherhood. Through this extraordinary mother figure, Chopin illustrates what a mother is through the image of Mrs. Sommers, and she implies that a mother is simply a human being with desires. On the other hand, her purchases of a pair of gloves, silk stockings, and a high praise magazine reveal that she is also a victim of the patriarchal society's imposition of a motherly role and female beauty. In other words, while carrying out the responsibilities of a wife and mother, Mrs. Sommers does not want to give up on her unique identity.

earth like a scatter of leaves". He attempts to undermine her power, so that he can re-establish his authority over her.

Anthony's reactions to his wife's change start with verbal abuse and progress to physical abuse; he argues with her, breaks her dinner service, then tears her articles by using them to make a kite, and finally murders Olivia in an effort to suppress her power and identity as a woman, and reconstruct his own patriarchy over her. Besides losing his faith, Anthony loses his language, as well. At the beginning, he was an orator who preached to the people. He later counsels one of his friends as a receiver, and he, like his wife, becomes powerless, submissive, and a receiver. Olivia, on the other hand, goes through a transformation from a weak, reliant wife to a stronger, more independent woman. The author attributes to women all of the positive characteristics associated with men.

Through her story, Tremain depicts a traditional woman in a patriarchal culture before showing how this woman evolves and how her husband responds to her transformation. In this way, she illustrates how patriarchal society strives to preserve itself and argues that patriarchy prevents women from establishing independent identities. Tremain challenges the demands of wifehood in a patriarchal culture by presenting the heroine's quest for freedom, and a new self and identity. Olivia becomes a victim of patriarchy at the end of the narrative, when Antony murders her and is sentenced to six years in prison as a punishment (!).This conclusion mirrors the central theme of Tremain's ideas, since she finished her story with a critic of society and the legal system who quickly forgot the trail and the reason why Antony murdered his wife. By doing so, Tremain criticises the patriarchal order and institutions such as marriage, religion, law, as well as society as a whole. Moreover, Tremain eliminates the function of the men and presents them as feeble figures. On the other hand, she unveils the ignored potential of women. Tremain targets a woman who is more intellectual and independent, and by doing so, she underlines the importance of education. She achieves considerable success through educating herself and earns her own money without the assistance of a man. As the mouthpiece of the author, Olivia states "we are the 'new Amazons'. We're middle-aged, middle class, pampered and ignorant. But we're strong. We're strong because we've understood. We'll fight to the death" (Tremain, 21). Nevertheless, with her unexpected death in the hands of her husband with the same kite string, the story concludes that there is no real emancipation for women; whether educated or not, submissive or rebellious.

Part II: Edith Wharton and Clare Boylan; women writers who are the least concerned with the patriarchal order

Although having lived in different times and followed different ways, Edith Wharton (1862-1937) and Clare Boylan (1948-2006) both examined the role and status of women from the perspective of women. The primary distinction between these authors and the previous ones is their treatment of women, as the women in their stories are either selfless and cunning, or passive and clichéd. The male figures in their stories are invisible and far from patriarchy. Thus, these authors create stereotypical female characters without depth.

American novelist Edith Wharton, the first woman to win the Pulitzer Prize, has written a number of books in both fiction and non-fiction that address a variety of topics, including social snobbery based on economic status, the lower middle class, expatriates, the World War I, intergenerational differences, literary aesthetics, etc. In Wharton's short story, *The Letters* (1910) the central focus is on the letters two characters write to one another; Lizzie, a young teacher, and Mr Vincent Deering, her student's father, the distinguished American artist. Lizzie is a 25-year-old naive and romantic young girl who has to climb

the hill in all weathers in order to see her pupil Juliet for the lesson; “sometimes with her umbrella bent against a driving rain, sometimes with her frail cotton parasol unfurled beneath a fiery sun, sometimes with the snow soaking through her patched boots or a bitter wind piercing her thin jacket” (Wharton, 1). The house on the hill and Lizzie’s patched boots represent the class/economic distinction which will be reversed at the end.

She quickly develops affections for the married Mr Deering. Mrs Deering seems indifferent to her daughter, Juliet. She “lay on her lounge up-stairs, reading greasy relays of dog-eared novels, the choice of which she left to the cook and the nurse, who were always fetching them for her from the _cabinet de lecture;_ and it was understood in the house that she was not to be "bothered" about Juliet.” (Wharton 2). His attention to Juliet was “fitful rather than consecutive”, but “one had always to apply to Mr Deering if there was anything to be said about the lessons” (Wharton 2). The portrayal of the mother figure as indifferent and insufficient elevates the status of the father figure, even if his concern for his daughter is motivated by his interest in the young teacher:

> If little Juliet was as she was, it was because of the mother up-stairs--the mother who had given her child her futile impulses, and grudged her the care that might have guided them. The wretched case so obviously revolved in its own vicious circle that when Mr Deering had murmured, "Of course if my wife were not an invalid," they both turned with a simultaneous spring to the flagrant "bad example" of Celeste and Suzanne, fastening on that with a mutual insistence that ended in his crying out, "All the more, then, how can you leave her to them?" (Wharton, 3)

The conversation ends with kissing each other. As readers, we feel pity for Mr Deering and tolerate their love affair. Following his wife’s sudden death, Mr Deering has to move to America in search of the property inherited from his wife and during these years Lizzie and Mr Deering keep exchanging letters. It is stated that the letters he wrote to Lizzie caused “sensations more complex and delicate than Deering’s actual presence had ever produced” (Wharton, 18). Clearly, Mr Deering's letters to Lizzie are what keep their connection alive.

Mr Deering ceased writing after three letters, and Lizzie, who was extremely destitute, received some inheritance from a distant cousin. With that money she “had hoped great things from the opportunity to rest, to travel, to look about her, above all, in various artful feminine ways, to be ‘nice’ to the companions of her less privileged state” (Wharton, 27). That is, she intends to use the inheritance for her own wishes. Then, once more crossing their way, they get married and have a child. This time the economic situations of the two reversed, and Lizzie is financially supporting her husband. All of a sudden, she discovers the letters she wrote to Mr Deering when they were apart. When she realises that all of the letters remain unopened, Lizzie is extremely upset. She believes he has been deceiving her since he has not read her letters, which are the primary reason she has decided to reintegrate him into her life. Despite knowing this, Lizzie chooses to act unaware and carries on with her marriage.

The end of the story reveals that Lizzie was deceived and humiliated by her husband, Mr Deering since all those times she believed she had influenced him with her letters and that he had valued what she had written to him. They developed a special bond due to her letters, which meant a great deal to him. On the other hand, it demonstrates how she has evolved from the naive and idealistic young girl to a more insightful and realistic wife, whose delusions about her husband and their relationship has been replaced with a clearer perspective of both. Unlike other women writers who critique the patriarchal order and portray women as its victims, it is evident that Wharton approaches women differently. In this instance, Wharton adopts a different perspective and positions her female protagonist on an equal plane with her male character. The author glorifies Lizzie and her attitude toward marriage because her

decision is not emotional. Instead of experiencing despair at the conclusion of the story, Lizzie learns a new viewpoint. Although Lizzie has lost faith in her husband, she recognises that she is content with the majority of her life and marriage. As a result, her awareness has not destroyed her happiness.

On the other hand, Irish author Clare Boylan (1948–2006), wrote about women in Irish society. She portrays women as childbearers, domestic helpers, sexual objects, etc. She attempts to explain various representations of women, but she is unable to come up with an answer. Throughout her fiction, the relationship with her mother, which dominated her life, also turns into "the substance and motivation" of her writing, which in one way or another, concern mothers and daughters. (McDonnell, 2006). In her 1989 short story *A Model Daughter*, Boylan discusses many types of women in Irish society who are unaware of the realities of the world and lack a sense of actual responsibility. In the story, a woman invents an imaginary daughter after her divorce in order to receive payments from the father without his knowledge in order to solve her financial problems because she was “too lethargic to work” (Boylan, 3). Six months after getting married, Victor desires a break, moves to the United States, and falls in love with another woman. After their divorce, his wife, Barbara, lies about being pregnant and requests for money for the baby. Victor, who is now a famous actor, is generous to send a card “offering congratulations, and a decent-sized cheque” for the baby he never wishes to meet (Boylan, 3). For the father figure, sending a generous cheque is the easiest way to escape his parental responsibilities. The mother figure, on the other hand, finds the easiest way to maintain a luxurious life, without giving effort: “from time to time, when I badly needed bit of extra money (for a furry coat in a really dreadful winter; for a Greek cruise) [...] I would say that Hester [so-called child] had a little illness or needed her teeth straightened” (Boylan, 3). Hester, her imaginary daughter, became her source of income. However, Barbara also enjoys having an imaginary daughter, dreaming her playing at the park, or going to school. It sounds easy to imagine a child and then believe it than to raise one.

Though both of them are not ideal parents, Boylan portrays the mother as a parasite who fails to fulfil the expectations of motherhood, but the father is shown as an innocent. Victor only remembers her daughter when he breaks up with his second wife. He desires to visit her, but she compensates by sending him a photo of a child in the park posing as Hester. When the father eventually requests to meet his daughter years later, the mother must hire a model to play the role. She is certain that Victor’s “passions are burning but brief. Once he had met his daughter, he could peacefully forget all about her” (Boylan, 7).

The story concludes with a sort of utopic contentment in which the father is given the opportunity of having a teenage daughter, the girl is given the chance to perform in her alleged father’s movie, and the woman finds satisfaction in her newly-acquired financial security and a newborn baby, a real Hester. Boylan represents a starry-eyed woman who only considers a life without financial difficulties and establishes a financial resource for herself. The author criticises women who consider their children as a source of income in order to support themselves while parasitically living off men. They take advantage of their claimed vulnerability and need protection in society. Consequently, rather than a resistance to male dominance, we observe a female figure supporting the current power relations and patriarchal system. Boylan also criticises males because the father figure in this story just provides for the child's material requirements, and is otherwise glad to be away from his child. Though Boylan explored these subjects insistently, she approached the issues from varying angles, but she is unable to offer a solution; instead she merely describes the situation.

Conclusion

Chopin and Tremain, two of the female authors listed in this article, are advocates for liberated women. They appear to work with largely married women who are under patriarchal pressure, but they are able to change the dynamic. They are brave and innovative and realistic in their portrayal of women. With all its intricacies and inner conflicts, human nature—whether it be that of a man or a woman—is thoroughly examined by Chopin and Tremain. Writers like Wharton and Boylan, in contrast, don't provide any suggestions or solutions; instead, they just show women in patriarchal society as they are. In their stories, social or sexual injustice is economic in nature. Their viewpoint on women is more stereotypical and traditional. However, the representation of women in all stories lacks a full revelation of a woman's true self. The patriarchal nature of the social order reinforces and rewards the compliance of women.

References

Apolonia, Maria. (2015). "Letter to the god of love (1399): the first literary quarrel set up by a woman to be found in the French language". *Acta Scientiarum. Language and Culture*. 37. 221-231. 10.4025/actascilangcult.v37i3.24284.

Beauvoir S. de & Malovany-Chevallier S. (2010). *The second sex (1st American)*. Alfred A. Knopf. Retrieved November 29 2022 from https://archive.org/details/secondsex0000beau_p0m2.

Boylan, C. (1996). "A Model Daughter". *The Stolen Child*. London: Phoenix.

Chopin, K. (1996). *Athenaise*. London: Phoenix.

Chopin, K. (1996). "Desirees Baby". *Athenaise*. London: Phoenix.

Kopp, C. B. (1979). *Becoming Female: Perspectives on Development*. NewYork: Plenum.

Le Marquand, J. N. (1998). *Kate Chopin As Feminist: Subverting The French Androcentric Influence*. Master of Philosophy Thesis, Massey University.

https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/12928/01_front.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McDonnell, J. (2006) "Clare Boylan". *The Guardian*. Retrieved date 17 October 2022. https://www.theguardian.com/news/2006/may/20/guardianobituaries.booksobituaries

Millett K. (2000). *Sexual politics*. University of Illinois Press.

Tremain, R. (1996). *The Kite Flyer*. London: Phoenix.

Wharton, E. (1996). *The Letters*. London: Phoenix.

Wollstonecraft M. (2018). *A vindication of the rights of women*. Endymion Press. Retrieved November 29 2022 from https://delasalleph.odilo.us/info/00342579.

Woolf V. (2019). *A room of one's own*. Alma Classics an imprint of Alma Books. Retrieved November 29 2022 from INSERT-MISSING-URL.

Woolf, V. (2022). *Professions for Women*. (2022, August 19). https://www.wheelersburg.net/Downloads/Woolf.pdf

77. A cultural apocalypse: Apocalyptic impacts of imperialism in E. M. Forster's *A Passage to India*

Kaya ÖZÇELİK[1]

APA: Özçelik, K. (2022). A cultural apocalypse: Apocalyptic impacts of imperialism in E. M. Forster's *A Passage to India*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1290-1310. DOI: 10.29000/rumelide.1216887.

Abstract

First emerged as a religious term to designate the end of the world, the idea of apocalypse has evolved into manifold connotations that is associated with any cataclysmic event(s) and case(s) that end(s) up with the complete destruction of the present state with a new beginning. Although it is more often affiliated with the destruction(s) caused by climate crisis and advancements in science and technology, the destruction of a culture through cultural clash(es) between two opposing cultures, namely the East and West, and the results out of these that dehumanise the representatives of the weaker side/East can also be included in the analysis of apocalypse in a broader sense in the context of culture. It is within this focus of interest that E. M. Forster's masterpiece *A Passage to India* (1924) has been evaluated as an example for the cultural apocalypse throughout the research, as a result of which the Indians - even their country - is plunged into total apocalypse and become subservient and considered nothing rather than a swine. Controlled under a civil station and isolated from the luxury and comfort the British are free to relish, Indians are drawn as character who are bereft of any freedom and respect from the British in their own land. Thus, the economic and political causes behind the ideology of imperialism that is also intertwined with capitalism in India have been considered as major consequences of the cultural clash that arise as a cultural apocalypse in the lives of native Indians.

Keywords: Culture, apocalypse, imperialism, clash, conflict

Kültürel bir kıyamet: E. M. Forster'ın *A Passage to India* adlı eserinde emperyalizmin kıyametsel etkileri

Öz

İlk olarak dünyanın sonunu belirtmek için dini bir terim olarak ortaya çıkan kıyamet fikri, yeni bir başlangıç için mevcut durumun tamamen yok edilmesiyle sona eren her türlü felaket olay(lar) ve vaka(lar) ile ilişkili çeşitli çağrışımlara dönüşmüştür. İklim krizi ve bilim ve teknolojideki ilerlemelerin neden olduğu yıkım(lar) ile daha çok bağlantılı olmasına rağmen, bir kültürün Doğu ve Batı olmak üzere iki karşıt kültür arasındaki kültürel çatışma(lar) yoluyla yok edilmesi ve bunlardan çıkan sonuçların zayıf/Doğu tarafın temsilcilerini insanlıktan çıkarması, kültür bağlamında daha geniş anlamda kıyamet analizine de dahil edilebilir. Bu ilgi odağıyla, E. M. Forster'ın başyapıtı Hindistan'a Geçiş (1924), araştırma boyunca kültürel kıyamete örnek olarak değerlendirildi, ki bunun sonucunda Hintliler'in - ülkeleri Hindistan'ın bile - tam bir kıyamete sürüklenir ve ve Hintliler boyun eğen ve bir domuzdan başka hiçbir şey olarak görülmemektedir. Bir sivil istasyon tarfından kontrol edilen ve İngilizlerin zevk almakta özgür olduğu lüks ve konfordan izole edilen Hintliler, kendi

[1] Dr., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Kültürü ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), kayaphilology@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5648-7186 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1216887]

topraklarında İngilizlerden herhangi bir özgürlük ve saygıdan yoksun karakterler olarak olarak çizilmektedir. Böylece, Hindistan'daki kapitalizmle de iç içe olan emperyalizm ideolojisinin arkasındaki ekonomik ve politik nedenler, yerli Hintliler'in yaşamlarında kültürel bir kıyamet olarak ortaya çıkan kültürel çatışmanın başlıca sonuçları olarak kabul edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültür, apokalips, emperyalizm, çatışma, anlaşmazlık

1. Introduction

Edward Morgan Forster (1879-1970)– an essayist, novelist, short-story writer beyond being a social and literary critic - is celebrated today as one of the best man of letters recorded in the literary history with his "patient and shrewd observer" who shed light on the very fact that imperialism is a devastating ideology for both the imperialist side and the weaker side that are dominated by this imperial power (Kermode, 2009, p.27; Said, 1994, p.200). One of the prominent literary critics – Lionell Trilling, who is regarded as an expert in Forsterian studies pays special tribute to E. M. Forster, as is clear in his words:

> E. M. Forster is for me the only living novelist who can be read again and again and who, after each reading, gives me what few writers can give us after our first days of novel-reading, the sensation of having learnt something. I have wanted for a long time to write about him and it gives me a special satisfaction to write about him now. (Trilling, 1951, p. 9)

When his intellectual growth is analysed closely, his success in analysing deeper motifs in real life proves itself quite right considering three inseparable phases in the education process of E. M. Forster: (1) family life education, (2) his early education at Tonbridge School in Kent and (3) his education at King's College in Cambridge. While he gained strong sense of responsibility and skill of comprehensive analysis thanks to his father's serious stance (Gillie, 1983 p. 172), he owes his creative imagination to her lively and optimistic mother, both of whom added much to make Forster gain 'a new pattern" in his writing career, as Cavaliero elucidates:

> Her own family, the Whichelos [her mother's family], were lively, a bit rackety, warm-hearted and hot-tempered, and the contrast between their world and that of the grave, responsible and piously materialistic Thorntons was to prove a fruitful theme in Forster's fiction, and one that he developed in surprising ways. If the solid nineteenth-century values of the Thornton family [her father's family] gave his works their underlying seriousness, the more contemporary Whichelos not only provided a moral counterweight, but also may have influenced the dexterous and elusive methods of his plots and narratives. Forster was the kind of writer who makes a myth out of his own life by weaving its various strands into a new pattern. (1979, p. 2)

Except for these influences, his education after Tonbridge School at King's College in Cambridge has much to do with Forster's intellectual growth where he had chance to meet Browning, Dickenson, and many other would-be outstanding intellectuals under the guidance of the philosopher G. M. Moore, all of whom would later be considered members of the Bloomsbury Group from John Maynard Keynes and Virginia and Leonard Woolf to Bertrand Russell, as Sidorsky takes attention to the significance of E. M. Forster as one of the most 'major novelists of the Bloomsbury group' who is the one who aimed to 'emancipate literature and art from subservience to morality':

> Among the "Cambridge Friends" whom Moore influenced, Keynes identifies an earlier student, E. M. Forster, as already pursuing his own ath as "[t]he elusive colt of a dark horse" (EB 80). Forster was recognized as the major novelist of the Bloomsbury group, even though that circle of intellectual friends had been formed around the home of another celebrated novelist, Virginia Woolf. During the early phase of Forster's career as a novelist, a number of other leading figures who are identified with

> the Bloomsbury circle, like Clive Bell and Roger Fry, had pioneered aesthetic modernism, particularly in art in Edwardian England. To a significant degree, this modernist movement had sought to emancipate literature and art from subservience to morality, especially from any commitment to Victorian ethical didacticism. (2007, p. 247)

Along with his education at King's college, Cambridge, where this school is located on, matters a great deal in the intellectual development of E. M. Forster, as Chainay also highlights that "Cambridge was a place where youth and age might learn from one another, where knowledge brought insight rather than mere academic trophies, where young men with their minds just waking up could learn to discover themselves" (Chainey, 1995, p. 188), which Forster himself refers to later in his book *Goldsworthy Lowes Dickinson* – a book he dedicated to one of his best friend Goldsworthy Lowes Dickinson (1862-1932):

> Cambridge shared with Ancient Athens the maieutic power which brings such minds into the light. The Cephissus flows with the Cam through this city, by the great lawn of King's under the bridge of Clare, towards plane trees which have turned into the chestnuts of Jesus. Ancient and modern unite through the magic of youth. (Forster, 1962, p. 103)

One deep concern of Forster in his works is, no doubt, his satirical stance against British imperialism on the Indians based on themes such as the othering of those colonised by the coloniser, the loss of identity of the colonised; however, it is especially the conflict between the imperialist and the weak that preoccupied Forster much due to his responsiveness to deeds of British imperialism during his time, as Lowe cast light on the issue:

> British orientalist discourse about India begins with the British construction of the Indian as silent, non-English-speaking Other, ultimately, by the twentieth century, this discourse posits lndo-British relations as an exchange in which British and Indians reciprocally construct one another, each subject position existing within the context of the other, dependent on the recognition of the other. These later British articulations of Indian scrutiny and judgment express a British consciousness of the Indian as subject, and express in the discourse the vulnerability of British rule in the hegemonic relationship between colonizer and colonized. British anxiety about the Indian as subject reveals an implicit acknowledgment of Indian subjectivity, despite the discourse's overt exclusion of Indians from subject positions. The pressure built up by Indians on the structures of exclusion-not simply at this small space opened up in the literary discourse, but at all levels of the social text where Indians were subordinated or ignored-is registered by this anxious notion of Indian subjectivity embedded within the British writings about Indians. (1991, p. 112)

In his worldview, what he bore in his mind regarding British dominance India and other countries was to enable them to gain their liberalism, which was also the mere cause as to why he was one of the supporter of the idea that "intellectual liberalism gave the imperial administration a moral imperative , an ideal of service and good government to set against the anti - imperialist Gladstonian objective of early self – government" (Medalie, 1953, p.27). In addition, what makes Forster a great artist who analyses the relationship between the imperialist and the weak was his strong belief in the possible relationship between the colonised and the imperialist based on "honesty, sincerity and strong affection", as is evidenced by Shaheen's comment:

> It is always easier to describe Forster's politics in terms of what it is not rather than what it is. Forster was not a politician or a political writer, not a party member or even a supporter of one, as he resolutely rejected any intimacy with the party system. He never wrote with a certain ideology in mind. What I find central in his outlook on politics is the amalgamation of the public and personal where the two emerge as one. He is never embarrassed to see the personal generate the public or the public generated by the private. The driving force in this interplay is honesty, sincerity and strong affection which all make for the great integrity of the man and the artist in Forster. (2004, p. 9).

As a man of letters, E. M. Forster is considered both an Edwardian and Georgian novelist "before the First World War" who later kept up with time and became a Modernist as "a liberal humanist novelist for whom the essence of fiction lay in its concern with manners, morals, and humane values" (Malcolm, 2001, p.176), as what Shaheen also underlines clearly. However, more comprehensive comment on Forster's involvement with modernist technique that makes him fit well with the aim of writing in accordance with Bloomsbury ideal is best put by Randall Stevenson (2007), as it reads:

> Concerns with class and social interconnection – long-established interests of English fiction – offered Forster much less incentive than the modernists to depart from conventional styles. (…) [Modernists'] radical disconnection contributes to a conclusion, also typical of modernism, not at the level of social community, characters' experiences, or the 'world of things' the novel depicts, but at a meta-level of vision largely beyond them. For Forster, this view [of modernists'] of radically isolated individuals and an irresolvable world apparently became available only after his own experience of exile and the alien – not in the comfortable landscapes of Italy, but in India and elsewhere, around the time of the First World War. (pp. 220-221)

With his literary labels and humane stance towards humanity, it can well be suggested that his place in literature marks one clear point. That's, he is a writer who serves as a bridge between two opposite eras just like serving as a bridge or mediator with a single aim, which is nurtured by the Bloomsbury ideal. He is simply centred on an ideal to liberate humanity and provide them freedom as it was earlier in almost all his works. This also reveals Forster's main theme and message as reconciliation he aims to convey in his novels, as is the very case in his novel *A Passage to India* (1924). Although he wrote essays complied in *Aspects of the Novel* (1927) and his posthumously published *The Feminine Note in Literature* (2001), some short stories compiled in *The Celestial Omnibus and Other Stories* (1911), *The Eternal Moment and Other Stories* (1928) and his posthumous published *The Life to Come and Other Stories* (1972), Forster drew much attention as a novelist as "his career as a novelist was spectacularly lopsided" (Bradshaw, 2007, p. 1). Of his novels from *Where Angels Fear to Tread* (1905), *The Longest Journey* (1907), *A Room with a View* (1908) *Howards End* (1910), to *Maurice* (1914), *A Passage to India* (1924), and his non-fiction book *Abinger Harvest* (1936), among which *A Passage to India* (1924) was valued as one his best novel for the mere reason as Evans highlights by comparing him to Kipling:

> His novel was based on much knowledge and a genuine affection for Indian people. It was an admirable corrective to Kipling, for with a realism, subtly evoked, Forster showed not the romance of the east, but actual people and the difficulty they have in mutual understanding. The atmosphere, though clearly presented, is contrived with a minimum of detail. (…) A *Passage to India* is to be valued, for England's contact with India produced fettle such imaginative work. (1976, p. 276)

Died at the age of 91 in 1970, E. M. Forster left behind an everlasting fame endowed with his attempts for liberal humanism and strong belief in the necessity of harmonious relationship, which are especially put in a nutshell in his masterpiece *A Passage to India,* as Naik points out:

> *A Passage to India* can be considered and evaluated in various ways and on many levels: a liberal classic, a sociological work of fiction, a creative work about the mysterious East and the expression in art of an Englishman's interpretation of the seemingly, incomprehensible and baffling India. *A Passage to India* may be one of these, indeed may embrace all these elements expanding and cohering in a harmonious whole. Forster sets great store by the values of personal relationships and individualism and his intensely individualistic approach and passage to the complex India is marked by many intangible modes of feeling and thought. (1971, p. 271)

As is clearly pointed out, Forster's *A Passage to India* does not only serve as a piece of literary work but also aims to depict the dark side of the imperialism. He makes the best of his literary power to embrace the socio-cultural facts of his time by focusing on the comparison of what was noticed as opposed to what was told. He presents the reader how personal and social relationships between the East/India and

the West/Britain are basically on a knife-edge. Here is the point where the cultural cataclysm that leads to cultural apocalypse lies, and what makes *A Passage to India* a novel that serves as a representative of a cultural apocalypse.

2. Contextual background

Culture has been one of the most intricate but deep-rooted concept in the lives of human beings that is always a focus of interest. When this fact is questioned, one of the satisfactory answer lies, no doubt, in the fact that it serves as an umbrella term. That's, it embraces basic and essential characteristics, experiences and knowledge of a particular society, and this is how it lifts the veil of mystery on the formation of this particular group from the codes of social behaviour, institutions to norms that both establish and control this specific human society. As this is the very case, layers of culture become especially significant for psychologists, anthropologists, sociologists, philosophers and critics to both understand and analyse the history of humankind so that human civilisation can be depicted in all aspects. Culture is a creation of a society that feeds itself on the ever-lasting interaction with all its derivatives and bases itself upon the continuation of the society for its existence. It consists of traditions and customs which are common to all its members that pass down from generation to generation through the centuries. To depict it clearly, sociologist Anthony Giddens (1993) assertion here regarding the culture as "values the members of a given group hold, the norms they follow, and the material goods they create" is quite to the point (p. 31). While sociology defines the term that way, it is interpreted from different angles in the field of anthropology, as one of its leading representative Clyde Kluckhohn (1968, as cited in Geertz 1973) clarifies:

> (1) the total way of life of a people; (2) the social legacy the individual acquires from his group; (3) a way of thinking, feeling, and believing; (4) an abstraction from behaviour; (5) a theory on the part of the anthropologist about the way in which a group of people in fact behave; (6) a storehouse of pooled learning; (7) a set of standardized orientation to recurrent problems; (8) learned behaviour; (9) a mechanism for the normative regulation of behaviour; (10) a set of techniques for adjusting both to the external environment and to other men; and (11) a precipitate of history. (p. 4-5)

As is hinted by Kluckhohn above, culture consists of various systems, beliefs and values that are in strong correlation with such characteristics of a society as language, identity, social norms, religions, laws, food, and clothing among many others in its entity. Beyond all these, it should not be disregarded that culture also includes such other concepts as nation, nationalism, race, racism, racialism, ethnicity, multiculturalism, imperialism, identity/ies, class, and gender as its inseparable concepts that serve as components of culture apiece. Etymologically, the word 'culture' is originally derived from Latin 'colere' which means 'to cultivate' in the sense of both farming [cultura agri] and cultivation of the mind [Latin cultura animae] (Mikula, p. 41). Along these lines, culture becomes a kind of label through which one can delve into layers of characteristics that form a culture, can define herself/himself or any individual within relevant circle and may learn about any nation and/or its past he/she is interested in great detail. Cultural studies thus emerged as a heterogenous and interdisciplinary field of study that aims to depict a society in all aspects, which Johnson (2013) puts it as "an intellectual and political tradition, in its relations to the academic disciplines, in term of theoretical paradigms, or by its characteristic objects of study" (p.41-42). As for its aims, the scope of interest for the cultural studies cannot limited to any specific field but many, as Sardar and Van Loon (1999) suggest:

> 1. Cultural studies aims to examine its subject-matter in terms of cultural practices and their relation to power. Its constant goal is to expose power relationships and examine how these relationships influence and shape cultural practices. 2. Cultural studies is not simply the study of culture as though it were a discrete entity divorced from its social or political context. Its objective is to understand

> culture in all its complex forms and to analyze the social and political context within which it manifests itself. 3. Culture in cultural studies always performs two functions: it is both the object of study and the location of political criticism and action. Cultural studies aim to be both an intellectual and a pragmatic enterprise. 4. Cultural studies attempts to expose and reconcile the division of knowledge, to overcome the split between tacit (that is, intuitive knowledge based on local cultures) and objective (so-called universal) forms of knowledge. It assumes a common identity and common interest between the knower and the known, between the observer and what is being observed. 5. Cultural studies is committed to a moral evaluation of modern society and a radical line of political action. The tradition of cultural studies is not one of value-free scholarship but one committed to social reconstruction by critical political involvement. Thus cultural studies aims to understand and change the structures of dominance everywhere but in industrialist capitalist societies in particular. (p. 9)

As aforementioned and is all clear with such key words as 'power', 'social and political context', 'political criticism', 'identity' and 'industrialist capitalist societies' Sardar and Van Loon lay emphasis on, imperialism as further stage of colonialism justifiably keeps its own as one of the significant element that sheds light on and raises the fact of a new-born culture out of a cultural contact of one culture with another, of which the result may be either unification of each culture or the destruction of the weaker one by the stronger. However, unsurprisingly enough, it almost always turns out to be the destructive one as is evidenced in many major literary works, such as *The Jungle Book* (1894) and Kim (1901) by Rudyard Kipling, and George Orwell with his essays "A Hanging"(1931), "Shooting an Elephant" (1936) and his first novel *Burmese Days* (1934), in all of which the stress in on the stronger side that always oppresses the weak side with one single aim – to be more powerful. However, it should not be forgotten that the culture of both the weak and the strong is also what is heavily influenced in this interaction, as Jonker clarifies the point with his stress on the role of the coloniser that enables one to interpret the very case for the case with imperialism : "the coloniser expects the colonised to become like that, implying that they must rid themselves of the inferior cultural habits, in order to be elevated to the culture of the coloniser" (2016, p.31). When these representative works are put under the microscope, the result is revealed as a catastrophe based on the basic fact that both cultures are mixed together and the weak one loses its essence to the greater extent beyond the fact that "cultural contact generally involved wars, invasion, colonization and territorial occupation" in line with the ceaseless attempts of imperialist power(s) for the sake of expansion, thanks to which the powerful/imperialist side gains more profits (Tan, 2010, p. 3).

Derived from the Latin word 'imperium' used especially by the Roman Empire that meets "to command" or "supreme authority", understanding of imperialism changed so much throughout the history that it has become a new concept that designates a kind of "traditional local ruling hierarchies instead of generating a new basis of power among subject populations" (Chilcote, 2000, p. 175), which is further clarified by Miles (1990), as follows:

> A third way in which modern and Roman imperialism differ is in how they transformed native societies. That the imperial metropoles of Europe-with their industrialization, capitalist economies, Christianity, and distinctive Western cultural tradition-were significantly different from the societies they colonized is self-evident, as is the fact that the introduction of European technology, economy, religion, and culture led to the radical disruption of traditional patterns of life among colonized peoples. (p 645).

As it has its root in the concept of empire, to distinguish the relationship between empire and imperialism is quite complex in that it was the idea of empire that gave way to the birth of the concept of imperialism as its ideology, of which the key distinction is revealed only in the "emphasis rather than a qualitative shift" that share such main characteristics, such as "business-government collusion and a global intention" (Ross, 2004, p.10). In its narrower sense, empire refers to "a group of countries that

are all controlled by one ruler or government" ("Empire" 554); however, Hardt and Negri redefines this concept in their book *Empire* that fits well with today's understanding (2001) as a kind of power system referring to "the extra-territorial extensions of sovereign nations beyond their own boundaries":

> Empire establishes no territorial centre of power and does not rely on fixed boundaries or barriers. It is a decentred and deterritorializing apparatus of rule that progressively incorporates the entire global realm within its open, expanding frontiers. Empire manages hybrid identities, flexible hierarchies, and plural exchanges through modulating networks of command" (p. xii).

As for imperialism, derived from Latin word 'imperium' meaning 'sovereign authority', imperialism refers to "an unequal human and territorial relationship, usually in the form of an empire, based on ideas of superiority and practices of dominance, and involving the extension of authority and control of one state or people over another" that is closely interrelated with colonialism in its connotation as is clarified further:

> Imperialism is closely affiliated with colonialism. Both are intrinsically geographical – and traumatic – processes of expropriation, in which people, wealth, resources and decision-making power are relocated from distant lands and peoples to a metropolitan centre and elite (through a mixture of exploration, conquest, trade, resource extraction, settlement, rule and representation), although the latter differs from the former in terms of the intensity and materiality of its focus on dispossession. 'Imperial' is used to denote attitudes and practices of dominance befitting an empire (Gregory et al, p.373).

As is hinted by Gregory et al, Brooker also takes attention to function of imperialism as "the process of conquest and exploitation of the resources of one nation by another and has a long and continuing history from the period of Roman conquest to the present century" (Brooker, 1999, p. 153). In other words, imperialism is an ideological project that supports "the legitimacy of the economic and military control" of one nation by the another, as Peter Childs and Patrick Williams define it as "the extension and expansion of the trade and commerce under the protection of political, legal, and military controls" (p. 227). As it has the idea of gaining wealth and expansion behind the scenes as its indispensable driving force, imperialism converges with capitalism to such a degree that it becomes a means of power for the reign of capitalism for the reason that:

> The class relations of global capitalism are now so deeply internalized within every nation-state that the classical image of imperialism as a relation of external domination is outdated. (. . .) Imperialism is not about nations but about groups exercising their social power - through institutions - to control value production, to appropriate surpluses, and to reproduce these arrangements. (Robinson, 2014, p.127)

For Edward Said (1994), the clear relationship between imperialism as "the practice, the theory, and the attitudes of a dominating metropolitan centre ruling a distant territory" and empire is based on the very idea that imperialism merely serves as the necessary "process or policy of establishing or maintaining an empire" (1993, p. 9). As is clear, empire stands for a political entity including many ethnic, racial groups and/or nations with different languages in an extensive territory with its emperor as representative of single supreme authority while imperialism refers to a policy or policies of a nation or a country to extend its territory to establish political and economic dominance over the other nations for the sake of more power. When all this is reconsidered, it will not be wrong to suggest that imperialism is also the new form of colonialism with slight differences. More clearly, both terms put stress on the dominance of a powerful nation over the weak to hold political and economic power; however, imperialism serves more accurately as a policy of the powerful for the weak while colonialism clearly stresses the act of colonising the weak by the powerful by conquering the land of the weak in a deliberate attempt to exploit both sources and the labour of the weak, of which the result turns out to be nothing

rather than impoverishment of the weak and the imposition of the colonising power's values on the weak (Schaefer, 2008, p.317), which McLeod also claims:

> Colonialism is only one form of practice, one modality of control which results from the ideology of imperialism, and it specifically concerns the settlement of people in a new location. Imperialism is not strictly concerned with the issue of settlement, and it does not demand the settlement of different places in order to function. In these terms, colonialism is one historically specific mechanism of imperialism which priorities the act of settlement, and its manifestations can be varied (9).

Similarly, Edward Said also dwells on the difference between imperialism and colonialism in his book *Culture and Imperialism* (1993) as act of settling and ideological policy by defining colonialism as a settling on a distinct territory and imperialism as ruling a distinct territory while analysing imperialism in cultural aspects stressing that the land is the crucial step of all, as he illustrates simply:

> Underlining social space are the territories, lands, geographical domains, the actual geographical underpinnings of the imperial, and also cultural conquest. To think about distant places, to colonise them, to populate or depopulate them: all of this occurs on, about, or because of land. Imperialism and the culture associated with it affirm both the primacy of geography and an ideology about control of territory. (p. 93)

When the interrelationship among culture, imperialism and capitalism is analysed more closely, the thought of imminent and immanent sense of apocalypse manifests itself as one of the blanket term to clarify their impact on the culture. From the very earliest periods to today, the idea of apocalypse has been in the spotlight as can clearly be evidenced by the religious origins of the term. Traced back to ca. 200 to ca. 165 BCE that coincides with the Jewish works (e.g., the last part of Book of Daniel that is followed by the first Book of Enoch, the fourth book of Ezra and the second and third Books of Baruch) and the Apocalypse of St. John the Book of Revelation as the last book in the New Testament depicting a catastrophe cast down upon mankind (Brunel, 2016, p. 89), it became a biblical term "to designate a specific type of literature characterized by mysterious revelations communicated by a supernatural figure that involve the ultimate defeat of evil, the judgment of the world, and the creation of a new heaven and new earth" (Collins, 1989, p.3–4). However, the thought or idea of apocalypse has gained a secular interpretation over time due mostly to manmade disasters and is used today as a secular term in the world of literature to embrace all imaginary scenarios of catastrophes resulting from both nature itself and the humankind, of which the first representative is accepted as *The Last Man* by Mary Shelley (1826), as Wójcik (as cited in Warren, 1982, p. 11-12) depicts:

> Visions of the world destroyed by humans, as well as by natural cataclysms, began appearing in fictional literature in the 1800s. (…) Mary Shelley's *The Last Man* (1826) was the first of such works, and the majority of these early secular doomsday writings, like religious apocalyptic visions, offered the hope of a renewed and transformed society after the destruction of the world. (1997, p. 97)

Considering all these, it can then clearly be suggested that the idea of apocalypse has much to do with the concept of imperialism regarding the loss of identity, language, traditions, and so forth with an eye to simple fact that an apocalypse signals a fresh start, as Corcoran illustrates:

> Ends are often difficult to distinguish from beginnings. Some ends are ceremonially acknowledged as a prelude to the future, as in a university 'commencement' ceremony. Thus an ending may be simply a marker, an indicator of an imminent event, or a closure of one period that ushers in or launches a new beginning. The focus of interest is not the past, but the future. Part of the fascination with endings, then, has to do with a kind of impatience for the new, the next stage, the culmination and recurrence of historic action. An end calls attention to comprehensive meanings and reasons for complex, long-term experiences, efforts and aspirations. In short, endings are perhaps not so much about termination, breakdown or loss as the opposite: new beginnings and the future. (2000, p.85)

Of this relationship, another clue is provided by Frank Kermode in his discussion of apocalypticism in his book *The Sense of an Ending* (2000), with his claim that an apocalypse creates a couple of new systems that predominates the past:

> Apocalyptism has been modified to produce (under the pressure and relevance of great new systems of knowledge, technological and social change, of human decision itself) a sense of ends only loosely related to the older predictive apocalypse, and to its simpler notions of decadence, empire, transition, heavens on earth. (pp. 26-27)

Then, these clues are revealed further and become a tangible fact as one of the apocalyptic doctrine that dominates many fields of interest for the analyses of apocalypse (Kermode, 2000, p. 14). Yet, the stronger claim of imperialism as an apocalyptic cataclysm can best be analysed within the scope of 'cultural apocalypse' – a term put forward first by the Italian twentieth-century anthropologist Ernesto De Martino (Chiesa & Toscano, 2009, p. 140). With this term, what De Martino aims to stress for Aldrovandi is the ultimate end of a present culture with the impacts of imperial drives imposed by the stronger side, as Aldrovandi interprets broadly:

> The Apocalypse is a long- standing archetype whose symbolic import exceeds the religious landscape, to flood across many other cultural domains such as politics, philosophy, literature and the arts. For De Martino, the archetype's primary meaning would not hint at the violent annihilation of the mundane sphere along with all the forms of life contained in it but, rather, at the diffused and unsettling perception of the impending end of a given cultural order. In De Martino's words, experiencing an apocalypse implies first of all a 'loss of presence', that is, being cast outside any possible secular or religious horizon of salvation, completely detached from the familiar, facing without any comfort the diabolical unhinging of all that has been known. (2014, p. 195)

The analyses of apocalypse in a culture can also be analysed from a different aspect, which lies in the understanding that each apocalypse starts a new beginning, as is crystal clear in Walter Klaassen's explanation:

> The common European conviction in the 1520s that the End was near produced in some quarters a short-range view of how to respond to the future. If the End is near, there is no point in making long-range plans. Long-range plans and visions emerge when apocalyptic expectation wanes as happened in the fourth and fifth centuries C.E. when the conversion of Constantine came to be seen as the beginning of the Millennium. It happened again in the seventeenth century, for example through the work of Francis Bacon. But in the sixteenth century few Europeans expected a "brave new world"; rather they feared their final demise. The reformation was not seen as the beginning of the "modern" period of history but as the prelude to the End of all history (1992, p.117).

This very fact is also highlighted by Kermode in his discussion of the relationship between imperialism and apocalypse, as is quite clear while he delineates the issue by exemplifying "the Sibylline eschatology for imperial purposes":

> In the very period when epic poets were reviving the Sibylline eschatology for imperial purposes, the End grew harder and harder to think of as an imminent historical event, and so incidentally did the beginning; so that the duration and structure of time, less and less supported the figures of apocalypse which blossomed in the glass and the illuminations of the Middle Ages. This was the moment when the terrors of apocalypse were absorbed by tragedy. (Kermode, 2000, p. 28)

Another critic who backs both De Martino and Kermode is Richard Fenn with his assertion that those who cannot adopt to the culture or witness cultural conflict that they are dominated by the imperial power move towards the midst of cataclysm. Then, this cataclysm reveals itself as more liable to end up with a total apocalypse of the native culture for the very basic reason that the deep-rooted traditions, rituals or any cultural elements such as symbols that have all been shaped and formed for ages become

null and void to predict to tackle with or clarify the cataclysm that triggers the advent of cultural apocalypse, which Fenn describes with full clarity:

> In the midst of a cataclysm, no place, no objects or symbols, remain to link the living with the dead: no shrines, heirlooms, homesteads, emblems. All connection with the past is severed. Because the past no longer offers any precedent for the living, the survivors are in an entirely new situation that seems wholly unique and unprecedented. As for the future, it is opaque but has already begun. With no end in sight, people despair, lose their will to live, and their souls begin to perish within them. To give meaning to such a cataclysm is absolutely necessary if people are to feel that they have not lost everything that could give them a sense of continuity with the past. (2005, p. 67)

In the context of all these theoretical approaches, *A Passage to India* can well be regarded as a novel that merits to be one of the representatives of a cultural apocalypse in the world of literature with its mere focus on the utter disregard of identity, language and the native culture of the East/Indians by the West/British that are portrayed indirectly and directly throughout the novel.

3. Another side of the coin: Impacts of imperialism as a cultural apocalypse

Published in 1924, Forster's novel *A Passage to India* has been in the limelight with its vivid depiction of an Indian society that is plunged into a web of prejudices and confusion resulted from the encounter with East and West culture, as … also indicates: "Much of the interest which A Passage to India aroused stemmed from its subject—or rather that part of its subject which was inevitably emphasised at the time: the problem of India and the British" (1973, Gardner, p. 22). Literary reception of the novel was quite sensational in both England and the outside. In this regard, while Singh evaluated the novel "a refreshing book, refreshing in its candour, sincerity, fairness, and art, and is worth more than the whole of the trash that passes by the name of Anglo-Indian fiction (1975, p. 221), Arnold Bennett considered it a page-turner, for which he utters: "I finished Forster's A Passage to India this morning at about 5 a.m. The central part of this book (the trial etc. of innocent Aziz for an attempt on Adela Quested in a cave) is a magnificent piece of work" (1933, p. 69). However, an all-embracing evaluation regarding the widespread literary reception of the novel *A Passage to India* is presented evidently by Gardner:

> The response to *A Passage to India*, in England, America and India itself, was almost overwhelmingly enthusiastic. By the end of 1924, 18,000 copies had been published in England, and no fewer than 34,000 in America. Clearly Forster was now a name as potent INTRODUCTION 6 for the general reader as Howards End had made him for the intelligentsia: the Observer prophesied (No. 99) that he 'might well become a popular novelist on the strength of his power as a storyteller', and though Leonard Woolf (No. 97) and H.W.Massingham (No. 98) might disagree on whether critical emphasis should be placed on form or content, they agreed on the novel's excellence. Even the Outlook, previously unpersuaded by Forster, changed its mind, feeling that 'Politics…give this novel at least half its value' (No. 96). (1973, pp. 5-6)

Structurally, the novel is divided into three parts as 'Mosque', 'Caves' and 'Temple', which for Clubb is intentionally organised and is many times compared to a symphony (1963, p. 185). Bearing this clue in mind, then, this comparison and its use by Forster to touch upon the unity and harmony becomes evident especially after his clarification of an echo in a Marabar cave, as it reads:

> The echo in a Marabar cave is not like these, it is entirely devoid of distinction. Whatever is said, the same monotonous noise replies, and quivers up and down the walls until it is absorbed into the roof. 'Bourn' is the sound as far as the human alphabet can express it, or 'bou-oum,' or 'ou-boum'—utterly dull. Hope, politeness, the blowing of a nose, the squeal of a boot, all produce 'bourn.' Even the Striking of a match Starts a little worm coiling, which is too small to complete a circle, but is eternally watchful. And if several people talk at once, an overlapping howling noise begins, echoes generate echoes, and the cave is Stuffed with a snake composed of small snakes, which writhe independently. (Forster, 1945, pp. 126-127)

Having visited India two times, *A Passage to India* serves as a socio-cultural and historical document through which E. M. Forster conveys his personal observation and evaluation of the presence of British domination in India and her relationship with the native Indians in all aspects (Das,1985, p.1). In this regard, to evaluate this novel as his diary that he pens by weaving all his experiences regarding the relationship(s) between two cultures in his fictional novel. To cut a long story short, the story starts with the visit of Miss Adela Quested and the elderly Mrs. Moore with the purpose of both visiting Ronny Heaslop - Adele's fiancé, Mrs Moore's son and the city magistrate in Chandrapore, and India to experience. Throughout the novel, the focus is mainly on the relationship between Indians and the British while it specifically covers the relationship of an Indian Dr. Aziz with the two English women indirectly, namely Miss Adela Quested and the elderly Mrs. Moore. It is with such a plot that Forster enables himself to depict the portray of prejudices, misunderstandings, impossibility of relationships between two different cultures, and even the difficulty that lies in the centre of all the attempts to get these two cultures closer. However hard, Dr. Aziz, who is a native Indian, tries to keep in with the British and to understand them all, he is misunderstood and treated wrong with no justice anywhere anytime. While Dr. Aziz is treated that way especially by Ronny and his team, his mother Mrs Moore feels sympathy for him and Adele treats in such a contrasting manner compared to his fiancé Ronny that she, in a way, seems to break the ice and the taboos that she thinks them all as great hurdles between two cultures to meet. However, all attempts for getting closer which is hanging on by a hair shatters when some uncanny unevidenced incidents took place in one of Marabar caves, which eventually results against Dr. Aziz to such an extent that he is even accused of raping Adele. It is this accusation and mistreatment that also creates a kind of epiphany, after which he comes to understand that two cultures cannot find any middle ground and have even a little bit of the slightest possibility to bridge the cultural rift between East and West/Indian and British as long as the British domination continues in India.

In the light of all these contextual background, this paper aims to depict how *A Passage to India* serves as an example for the cultural apocalypse with its keen focus on the cultural clashes between the East/India and the West/British in which the culture of the East is debased and conceived as nothing valuable than the British culture, thus plunging all Indians into cultural apocalypse from which they cannot escape.

The cultural apocalypse in *A Passage to India* lies in novel's vivid depiction of cultural interaction, clash of values in both cultures and the cultural disharmony between each, race and the class distinction between each society. To reveal the cultural apocalypse the Indian society is plunged into, E. M. Forster juxtaposes both cultures wherever possible throughout the novel and creates two distinct cultures where the representatives of the West/British imperialists are powerful and more logical to whom the East/Indians are quite subservient due to the conception of them as the other and uncivilised by the former, as is similar in the way Edward Said puts: "On the one hand there are Westerners, and on the other there are Arab-Orientals; the former are (in no particular order) rational, peaceful, liberal, logical, capable of holding real values, without natural suspicion; the latter are none of these things" (Said, 2001, p. 49). Out of similar and many examples where the West/British imperialism shows disdain and prejudice mixed with anger, the scene where Sunday is regarded by the British as "an equivocal day" for the East/Indians" that gives them "an excuse for slacking" is quite a good example to illustrate the clash of two cultures in which the West despises the East (Forster, 1945, p. 84). This is more and more clearly drawn by Forster in the sneaky intention of the British who seem to be getting well with the Indians although that's not exactly what they feel as they never show a sign of understanding at all, as is clearly highlighted in the dialogue where Ronny questions her mother Mrs. Moore about her meeting with an Indian in the mosque:

> But Ronny was ruffled. From his mother's description he had thought the doctor might be young Muggins from over the Ganges, and had brought out all the comradely emotions. What a mix-up! Why hadn't she indicated by the tone of her voice that she was talking about an Indian? Scratchy and dictatorial, he began to question her. 'He called to you in the mosque, did he?' How? Impudently? What was he doing there himself at that time of night? No, it's not their prayer time.' This in answer to a suggestion of Miss Quested's, who showed the keenest interest. 'So he called to you over your shoes. Then it was impudence. It's an old trick. I wish you had had them on.' (Forster, 1945, p. 22)

A similar but different case is also witnessed during the same dialogue where Miss Moore tells his son that the Indian was quite nervy and Ronny tells her mother strictly in reply that she should not have paid regard to. Here, what Ronny implies essentially is that the British should never feel himself/herself equal to an Indian to such an extent that he/she should not answer him/her. The prejudice and anger of Ronny against the Indians and their culture is also evidenced in his dialogue with Miss Adele, as it reads:

> 'Now look here,' said the logical girl, 'wouldn't you expect a Mohammedan to answer if you asked him to take off his hat in church?'
>
> 'It's different; it's different; you don't understand.'
>
> 'I know I don't, and I want to. What is the difference, please?' (Forster, 1945, p. 22)

As is clearly revealed in the scene, this is quite a thought of disregarding Indian culture by the British, and for this reason this is where the apocalypse lies. If he could understand or even respect for the religious values an Indian is stuck to by needing to warn a Christian that he/she should not enter the mosque with shoes on which is quite an equal behaviour for a Christian to warn or ask one to take off his hat in a church as a sign of respect. Although both cases are on equal terms, Ronny as a British imperialist just ignores and does not show a bit of even a slight respect. In the continuing dialogue between Ronny and his mother on the Indian Dr. Aziz, he himself proves his prejudice to such a greater extent that he gives himself away by telling that Dr. Aziz is not a harmful person, as is revealed in the excerpt:

> When she told him that it was someone connected with the Minto Hospital he was relieved, and said that the fellow's name must be Aziz, and that he was quite al1 tight, nothing against him at all.
>
> 'Aziz! what a charming name'
>
> 'So you and he had a talk. Did you gather he was well disposed?'
>
> Ignorant of the force of this question, she replied: 'Yes, quite, after the first moment.'
>
> 'I meant, generally. Did he seem to tolerate us—the brutal conqueror, the sun-dried bureaucrat, that sort of thing?'
>
> 'Oh yes, I think so, except the Callendars—he doesn't care for the Callendars at all.' (Forster, 1945, pp. 23-24)

As the quotation above reads, Ronny is simply a character who assumes and defends his role as an imperialist to the very core. While he was such a timid and modest character once when he was new in India, he becomes quite a stern character especially after the moment he feels the extreme respect by the Indians due to his status, of which the explanation is best clarified by Memmi:

> The small colonizer is actually, in most cases, a supporter of colonialists and an obstinate defender of colonial privileges. Why ? (...) He enjoys the preference and respect of the colonized themselves, who grant him more than those who are the best of their own people; who, for example, have more faith in his word than in that of their own population. From the time of his birth, he possesses a qualification independent of his personal merits or his actual class. He is part of the group of colonizers whose values are sovereign. (p. 55-56)

As Memmi suggests, Ronny is such a coloniser or an imperialist who feels himself quite right to do at all costs to follow the requirements of imperialism as he feels himself above any Indians whom he conceives as his sentences below his status, just as what Machiavelli once uttered: "the ends justify the means" for the sake of power (Machiavelli, 1979, p. 135). This ideology is noticed even in the character Cyril Fielding, the principal of a local college, who feels great sympathy for the Indians. In one of his conversations with Dr. Aziz and his friends about unjust domination of the British in India, he cannot utter a word against this domination. This is clearly revealed in the scene where patient Hamdullah Aziz in bed politely asks Mr. Fielding how England feels herself justified in holding India and how Mr. Fielding drops the subject:

> There they were! Politics again. 'It's a question I can't get my mind on to,' he replied. 'I 'm out here personally because I needed a job. I cannot tell you why England is here or whether she ought to be here. It's beyond me.' (Forster, 1945, p. 94)

In fact, it can well be asserted that the means that ends up with cultural apocalypse in Dr. Aziz's India lies in both distrust in the educational level of the Indians and, as Ronny Heaslop himself voices:

> 'The educated Indians will be no good to fcs if there's a row; it's simply not worthwhile conciliating them, that's why they don't matter. Most of the people you see are seditious at heart, and the rest I'd run squealing. The cultivator—he's another story. The Pathan—he's a man if you like. But these people—don't imagine they're India.' (Forster, 1945, p. 94)

From another angle this also proven by the education policy of the imperial power to secure its power and control all institutions and the society in India, as can be deduced from the ongoing conversation between Hamdullah Aziz and Mr. Fielding:

> "'Well-qualified Indians also need jobs in the educational.'
>
> 'I guess they do; I got in first,' said Fielding, smiling. 'Then excuse me again—is it fair an Englishman should occupy one when Indians are available? Of course I mean nothing personally. Personally we are delighted you should be here, and we benefit greatly by this frank talk.'
>
> There is only one answer to a conversation of this type: 'England holds India for her good.' Yet Fielding was disinclined to give it. The zeal for honesty had eaten him up. He said: 'I 'm delighted to be here too—that's my answer, there's my only excuse. I can't tell you anything about fairness. It mayn't have been fair I should have been born. I take up some other fellow's air, don't I, whenever I breathe?" (Forster, 1945, p. 94)

Beyond all these, the main breaking point between two cultures, especially after the scene where Mrs. Moore asks Dr. Aziz as to how many wives he has (Forster, 1945, p. 132), take place when Dr. Aziz is claimed to have attempted to rape Miss Quested in their visit to one of the Marabar caves and arrested for this. In such a difficult case, what Mr. Callender utters all of a sudden is quite shocking: "it was what is to be expected when a man mixes himself up with natives" (Forster, 1945, p. 132), to which what Mr. McBryde adds regarding his authority earlier is quite intolerable:

> '(...) I have had twenty-five years' experience of this country'—he paused, and 'twenty-five years' seemed to fill the waiting-room with their staleness and ungenerosity—'and during those twenty-five years I have never known anything but disaster result when English people and Indians attempt to be intimate socially. Intercourse, yes. Courtesy, by all means. Intimacy—never, never. The whole weight of my authority is against it. I have been in charge at Chandrapore for six years, and if everything has gone smoothly, if there has been mutual respect and esteem, it is because both peoples kept to this simple rule. Newcomers set our traditions aside, and in an instant what you see happens, the work of years is undone and the good name of my District ruined for a generation. (Forster, 1945, p. 141)

As it reads, the friendly and sympathetic manner Miss Quested and Mrs. Moore has towards the Indians is quite annoying for the British authorities. This is merely because those who have been in India for a long time as representatives and protector of imperialism, in a way, feels themselves responsible for making all newcomers feel the same strict merciless manner in the belief that hey will face difficulty or problem to tackle with if they do not care about this warning.

To crown it all, another layer of cultural apocalypse Indians are forced into is revealed in the conversation between Ronny Heaslop and the Mayor Callendar on the trial of Dr. Aziz. Although it is not lawful to be charged in court for a crime which is not evidenced if he has committed in or not, the attempts or intention to control or manipulate the court decision against Dr. Aziz serves as nothing rather than the punishment for all the Indians in the person of Dr. Aziz. What's more pathetic and terrible is to choose an Indian as a judge to try the case of Dr. Aziz as it is believed by the British that he will be sentenced to punishment at any case; otherwise, Indian lawyer Das will lose his job, as it reads:

> "That's good. You'll be perfectly well in a few days, but you must save yourself up for the trial. Das is a very good fellow, we shall all be with you."
>
> "But Ronny, dear Ronny, perhaps there oughtn't to be any trial."
>
> "I don't quite know what you're saying, and I don't think you do." (Forster, 1945, p. 175)
>
> …
>
> 'You mean he's more frightened of acquitting than convincing, because if he acquits he'll lose his job,' said Lesley with a clever little laugh. (Forster, 1945, p. 186)

Throughout the novel, the Indians are perceived so worthless that a single British can feels herself/himself justified to call a swine during the trial, which later turns into a series of statements that mark the grudge and anger one after another against the Indians among the members of British imperialism from Mrs. Lesley, Major Callendar to Mrs. Turton:

> 'Those swine are always on the look-out for a grievance' said Lesley, to propitiate her [Mrs. Turton, the wife of the Collector]
>
> 'Swine, I should think so' the Major [Callendar] echoed. 'And what's more, I 'll tell you what. What 's happened is a damn good thing really, barring of course its application to present company. It 'll make them squeal, and it's time they did squeal. I 've put the fear of God into them at the hospital anyhow. You should see the grandson of our so-called leading loyalist.' He tittered brutally as he described poor Nureddin's present appearance. 'His beauty 's gone, five upper teeth, two lower, and a nostril. . . . Old Panna Lai brought him the looking-glass yesterday, and he blubbered. … I laughed; I laughed, I tell you, and so would you; that used to be one of these buck niggers, J thought, now he's all septic; damn him, Blast his soul—er—1 believe he was unspeakably immoral —er— ' He subsided, nudged in the ribs, but added: 'I wish I 'd had the cutting up of my late assent too; nothing 's too bad for these people.'
>
> 'At last some sense is being talked' Mrs Turton cried, much to her husband's discomfort. 'That's what I say; I say there's not such a thing as cruelty after a thing like this.' 'Exactly, and remember it afterwards, you men. You're weak, weak, weak. Why, they ought to crawl from here to the caves on their hands and knees whenever an Englishwoman's in sight, they oughtn't to be spoken to, they sought to be spat at, they ought to be ground into the dust, we've been far too kind with our Bridge Parties and the rest.' (Forster, 1945, p. 187)

This ideology of British imperialism that is revealed as an insult for the Indians can also be evidenced by the scene where the chairs of the British are taken in the court just after them before the Indians just to strengthen their high status:

> Their chairs preceded them into the Court, for it was important that they should look dignified. And when the chuprassies had made all ready they filed into the ramshackly room with a condescending

> air, as if it was a booth at a fair. The Collector made a small official joke as he sat down, at which his entourage smiled, and the Indians, who could not hear what he said, felt that some new cruelty was afoot, otherwise the sahibs would not chuckle. (Forster, 1945, p. 188)

Along with all these misunderstandings and prejudices mixed with anger, some other cultural clashes between both culture that leads to problems resulting in a kind of cultural apocalypse can be exemplified by the assumption that Indians are deprived of a sense of responsibility as is hinted by the British officials: " Indians are incapable of responsibility" (Forster, 1945, p. 113), by the prejudice that otherises the Indians due to the sense of suspicion that is peculiar to Indians in the belief that it is "a sort of malignant tumour, a mental malady, that makes him self-conscious and unfriendly suddenly; he trusts and mistrusts at the same time" (Forster, 1945, p. 243).

As is all clearly depicted, the impossibility of finding a middle ground between two cultures results in the apocalypse of the weaker side's culture. However hard both Dr. Aziz, Mr. Fielding, Mrs. Moore and Miss Quested has tried, the result is an unfortunate enmity that feeds on the endless prejudice, misunderstandings and the grudge of the West/British imperial ideology against the East/Indians, which also seems to be the idea of Forster that can be evidenced by the finals lines of the novel voiced desperately by Dr. Aziz's desperate reply to Mr. Fielding, who supported the freedom of India by telling Dr. Aziz that "'India shall be a nation! No foreigners of any sort! Hindu and Moslem and Sikh and all hall be one! Hurrah! Hurrah for India! Hurrah! Hurrah!'" (Forster, 1945, p. 281):

> "'Why can't we be friends now?' said the other, holding him affectionately. 'It's what I want. It's what you want.' But the horses didn't want it—they swerved impart; the earth didn't want it, sending up rocks through which riders must pass single file; the temples, the tank, the jail, the palace, the birds, the carrion, the Guest House, that came into view as they issued from the gap and raw Mau beneath: they didn't want it, they said in their hundred voices: 'No, not yet,' and the sky said: 'No, not there.' (Forster, 1945, p. 282)

Interrelated with cultural clash between the East/Indian and the West/British, another main layer of the causes that lead to cultural apocalypse of the Indians lays barely in the clash of two distinctive races, which can thus be interpreted as the core of cataclysm that results in total apocalypse of the Indian culture. It is especially resulted from the matter of race, of which the idea or belief of superiority of the white over the Black forms the essence that is supported by the arrogance. In fact, this also marks the idea of British imperialism in the very origin of the Saxon race, as Disraeli once noted:

> Is it what you call civilization that makes England flourish? Is it the universal development of the faculties of man that has rendered an island, almost unknown to the ancients, the arbiter of the world? Clearly not. It is her inhabitants that have done this; it is an affair of race. A Saxon race, protected by an insular position, has stamped its diligent and methodic character on the century. And when a superior race with a superior idea to work and order, advances its state will be progressive, and we shall perhaps follow example of the desolate countries. All is race; there is no other truth. (1847, pp.148-149)

The similar ideology is also penned by Forster as well, as he himself voices in one his articles entitled "Reflections in India- Too Late?":

> The decent Anglo-Indian of today realises that the great blunder of the past is neither political nor economic nor educational, but social; that he was associated with a system that supported rudeness in railway carriages, and is paying the penalty [...] never in history did ill-breeding contribute so much towards the dissolution of an Empire. (1922, 614-615)

> In a nutshell, race is designated by Haldane as "a group which shares in common a certain set of innate physical characters and a geographical origin within a certain area" (2016, p. 132). Then, it can be analysed that the race is not a label chosen by the entity but its gained by birth unintentionally, thus enabling one to come a decision that the debasement of Indians based on their

> race is nothing rather than a prejudice and the hatred fed on simply some imperialist ideas. One most clear racist attitude against the Indians by the British authority is depicted by Mr McBryde, a police officer, during the trial incident of Dr. Aziz:
>
> Mr McBryde was shocked at his downfall; but no Indian ever surprised him, because he had a theory about climatic zones. The theory ran: 'All unfortunate, natives are criminals at heart, for the simple reason that they live south of latitude 30. They are not to blame, they have not a dog's chance—we should be like them if we settled here.' (Forster, 1945, pp. 143-144)

In fact, the cultural clash intertwined with the racism and class distinction throughout the novel can be best put by referring to Kipling's "The Ballad of East and West" in which he compares and contrasts two cultures in reference to cultural apocalypse with a mere message that they can never find a common ground, as it reads:

> Oh, East is East, and West is West, and never the twain shall meet,
>
> Till Earth and Sky stand presently at God's great Judgment Seat;
>
> But there is neither East nor West, Border, nor Breed, nor Birth,
>
> When two strong men stand face to face, though they come from the ends of the earth! (1892, p.75)

As is evident, the portrayal of the East and the West in the excerpt above serves as a summary of *A Passage to India* aims to convey to the reader. Just like Kipling, Forster also creates two worlds where the culture of each clashes and the culture of the weaker side is declared null and void. While the Indians in the novel are represented as the native inhabitants of India who has their own society embellished with their peculiar cultural traits, British imperialism is represented by British authorities and their families in full isolation from the Indians, in whom British authority instil and make them feel that they are there for a specific purpose, which is epitomised by the 'civil station':

> As for the civil Station itself, it provokes no emotion. It charms not, neither does it repel. It is sensibly planned, with a red-brick club on its brow, and farther back a grocer's and a cemetery, and the bungalows are disposed along roads that intersect at right angles. It has nothing hideous in it, and only the view is beautiful; it shares nothing with the city except the overarching sky. (Forster, 1945, p. 2)

As it reads, the only common entity both groups of people share is nothing rather than the sky. However, basic class distinction that clarifies the otherness between each culture is drawn by the comparison between the magnificent Chandrapore Club, to which "Indians are not allowed into [there] even as guests" (Forster, 1945, p. 15) and the city centre that "presents nothing extraordinary", as is described in great detail:

> Edged rather than washed by the river Ganges, it trails for a couple of miles along the bank, scarcely distinguishable from the rubbish it deposits so freely. There are no bathing-steps on the river front, as the Ganges happens not to be holy here; indeed there is no river front, and bazaars shut out the wide and shifting panorama of the stream. The streets are mean, the temples ineffective, and though a few fine houses exist they are hidden away in gardens or down alleys whose filth deters all but the invited guest. Chandrapore was never large or beautiful, but two hundred years ago it lay on the road between Upper India, then imperial, and the sea, and the fine houses date from that period. The zest for decoration stopped in the eighteenth century, nor was it ever democratic. There is no painting and scarcely any carving in the bazaars. The very wood seems made of mud, the inhabitants of mud moving. So abased, so monotonous is everything that meets the eye, that when the Ganges comes down it might be expected to wash the excrescence back into the soil. Houses do fall, people are drowned and left rotting, but the general outline of the town persists, swelling here, shrinking there, like some low but indestructible form of life. (Forster, 1945, p. 1)

As is hinted throughout the novel, one distinctive element that makes the British different and more civilised nation than the Indians is certainly the ideology of racism, which is not directly referred but

hinted throughout the novel, which is clearly manifested in one of the conversations between the British women based on the assumption that Indians do not show any respect for those they have met before:

> "Natives don't respect one any the more after meeting one, you see."
>
> 'That occurs after so many meetings.'
>
> But the lady, entirely Stupid and friendly, continued: 'What I mean is, I was a nurse before my marriage, and came across them a great deal, so I know. I really do know the truth about Indians. A most unsuitable position for any Englishwoman—I was a nurse in a Native State.
>
> One's only hope was to hold Sternly aloof.'
>
> 'Even from one's patients?'
>
> 'Why, the kindest thing one can do to a native is to let him die,' said Mrs. Callendar.
>
> 'How if he went to heaven?' asked Mrs Moore, with a gentle but crooked smile.
>
> 'He can go where he likes as long as he doesn't come near me. They give me the creeps.' (Forster, 1945, pp. 18-19)

This also represents the extent to which the prejudice, feeling of enmity, intolerance and apathy of a British in India can reach against a single Indian within the context of cultural clash, race and class distinction, for each of which British sees herself/himself as the highest. This strongly held misconception is embodied in one of the scene before and during the Bridge Party that is organised "to bridge the gulf between East and West" in the scene where Ronny Heaslop utters regarding the Indian women invited to this party that they are not that important people to value, as is in the words of him : "The great point to remember is that no one who 's here matters; those who matter don't come. Isn't that so, Mrs Turton?'" (Forster, 1945, pp. 31-32). Yet, the most derogatory voice comes from Mrs. Turton in reply to the request of Mrs. Moore to meet the native Indian women, as follows:

> Mrs Turton got up awkwardly. 'What do you want me to do? Oh, those purdah women! I never thought any would come. Oh dear!'
>
> 'I refuse to shake hands with any of the men, unless it has to be the Nawab Bahadur.'
>
> 'Do kindly tell us who these ladies are,' asked Mrs Moore.
>
> 'You 're superior to them, anyway. Don't forget that.
>
> You 're superior to everyone in India except one or two of the Ranis, and they 're on an equality.' (Forster, 1945, pp. 31-32)

As this scene foreshadows, this party peculiar to British in India organised in the honour of Mrs. Moore and Miss Quested falls short of its goal. As has been mentioned earlier, the drive that forces such a misbehaviour lies at the very heart of the understanding that the British people in India think that Indians have to do what the British expects and wants them to rather than what Indians want. This demeanour can also be evidence by what Ronny comments by telling Miss Quested, who criticises Ronny for behaving in an insulting manner towards Indians in the party, that "'We're not out here for the purpose of behaving pleasantly!'" (Forster, 1945, pp. 39).

Beyond Indians, their home India is also what is hated by the British in such a tone that even its soil is resembled to a kind of enemy for those who live there as non-Indians, as it reads:

> Nevertheless walking fatigued him[Major Callendar], as it fatigues everyone in India except the newcomer. There is something hostile in that soil. It either yields, and the foot sinks into a depression, or else it is unexpectedly rigid and sharp, pressing Stones or crystals against the tread. (Forster, 1945, p. 10).

This hatred against India is strengthened further with comparison of her to other countries such as Egypt and Italy, as the long description below highlights to the very core:

> Egypt was charming—a green strip of carpet and walking up and down it four sorts of animals and one sort of man. Fielding's business took him there for a few days. He re-embarked at Alexandria—bright blue sky, constant wind, clean low coastline, as against the intricacies of Bombay. Crete welcomed him next with the long snowy ridge of its mountains, and then came Venice. As he landed on the piazzetta a cup of beauty was lifted to his lips, and he drank with a sense of disloyalty. The buildings of Venice, like the mountains of Crete and the fields of Egypt, stood in the right place, whereas in poor India everything was placed wrong. He had forgotten the beauty of form among idol temples and lumpy hills; indeed, without form, how can there be beauty? Form stammered here and there in a mosque, became rigid through nervousness even, but oh these Italian churches! San Giorgio standing on the island which could scarcely have risen from the waves without it, the Salute holding the entrance of a canal which, but for it, would not be the Grand Canal! (Forster, 1945, p. 245).

This debasement is not only limited to such expressions or descriptions in the train journey:

> India is the country, fields, fields, then lulls, jungle, hills, and more fields. The branch line Stops, the road is only practicable foe cars to a point, the bullock-carts lumber down the side tracks, paths fray out into the cultivation, and disappear near a splash of red paint. How can the mind take hold of such a country? Generations of invaders have tried, but they remain in exile. The important towns they build are only retreats, their quarrels the malaise of men who cannot find their way home. (Forster, 1945, p. 116).

Conclusion

All in all, culture is what a society/nation produces all along the history and transfer from age to age to keep themselves in unity and harmony with its indispensable drives behind, such as some national, religious and traditional values, which shape the feelings and the behaviours of each of its members. In the novel *A Passage to India* by Forster, it has all been witnessed that two cultures cannot find a common ground but the clash of each creates a kind of cataclysm that drives the weaker side to the worst case, as is witnessed in the case of Dr. Aziz. It is due to these cultural crises that the members of each culture cannot be friend but becomes gradually a permanent enemy against each other, as is witnessed in the case with Dr. Aziz who voices his hatred anytime anywhere after his unjust accusation, Mrs Moore and even Miss quested.

Throughout the novel, it is clearly witnessed in the novel that Forster portrays a realist and vivid picture of each representative of the two opposing cultures although he can also be considered a member of British imperial power in India as a citizen. He draws this reality in such a skilful way that while there are those who are judge, police official or the major who hold total power, the Indian characters are woven as those who are 'otherised' and having no value compared even to a swine. Although it is not that voiced clearly by Forster throughout the novel, it is well known that the political interrelated with economic goals of the British are the central motif that manifest itself as cultural apocalypse of the Indians, of which the stimulus is cultural clashes.

From another angle of this cultural clash, some prejudices against the race of the Indians has also been the focus of interest to clarify another layer of cultural apocalypse in the culture of the East/Indians. Although it can clearly be sensed in the novel that Forster does not agree with this ideology, he presents the overall picture of some racist attitudes by the representatives of British imperial power/domination in India, which simply arises from the idea that can be put as the arrogance of the White against the Black. This arrogance is felt almost in any scene where any representative of two cultures come together or whenever a British talks about either Indian or India, which is especially drawn in the scenes that

depict the Bridge Party. This has also been witnessed in the clash of two religious values in the mosque where Mrs. Moore visits and Dr. Aziz feels himself responsible to warn her not to enter with shoes on.

All things considered, one point that E. M. Forster highlights starkly is the respect that one culture should have for another not to lead the other to fall into apocalypse, of which the mere result will be dehumanisation, strong enmity and everlasting prejudices as a result of which there will never be bridge between two cultures to find a common ground to share differences. To crown it all, the Indians and their native culture is plunged into total apocalypse in which they are exposed to start a fresh beginning by denying their own culture if they want to be together with the British. This the point that is especially enough to label A Passage to India as an example of cultural apocalypse under the guidance of what Kermode, Corcoran and De Martino strongly highlights in their approach to apocalypse.

References

Aldrovandi, C. (2014). *Apocalyptic Movements in Contemporary Politics: Christian and Jewish Zionism*. Palgrave Macmillan.

Beer, J. (1985). *A Passage to India: Essays in Interpretation*. Macmillan.

Bennett, A. (1932). *The Journals of Arnold Bennett*. Cassell Limited.

Brandabur, C. *Time's Fool: Essays in Context*. Cambridge Scholars Publishing, 2016.

Bradbury, M. (2001). *The Modern British Novel*. Penguin.

Brooker, P. (1999). *A Glossary of Cultural Theory*. Arnold.

Brunel, P. (1996). *Companion to Literary Myths, Heroes and Archetypes*. Routledge.

Cavaliero, G. (1986). *A reading of E.M. Forster*. Macmillan.

Chiesa, L., & Toscano, A. (2009). *The Italian Difference: Between Nihilism and Biopolitics*. Re.press.

Childs, P., and Patrick W. *An Introduction to Post-Colonial Theory*. Prentice Hall, 1997.

Childs, P., & Williams, R. J. P. (2014). *An Introduction To Post-Colonial Theory*. Routledge.

Chilcote, R. H. (2000). *Theories of Comparative Political Economy*. Routledge.

Clubb, R. L. (1963). "A Passage to India: The Meaning of the Marabar Caves". CLA Journal, 6(3), 184–193.

Collins, J. J. (1998). *The Apocalyptic Imagination: An Introduction to the Jewish Matrix of Christianity*. Crossroad.

Corcoran, P. E. (2000). *Awaiting Apocalypse*. Macmillan Press.

Disraeli, B. (1847). *Tancred, or, The New Crusade* (Vol. 1). A. and W. Galignani.

Drabble, M.. *The Oxford Companion to English Literature*. Oxford UP, 2000.

"empire" *Longman Dictionary of Contemporary English*, Pearson, 2010, pp. 554.

Evans, B. I. (1976). *A Short History of English Literature*. Penguin Books.

Fenn, R. K. (2005). *Dreams of Glory: The Sources of Apocalyptic Terror*. Routledge.

Forster, E. M. (1922). Reflections in India- Too Late? *The Nation and the Athenaeum*, *30*, 612–624.

Forster, E. M. (1945). *A Passage to India*. J. M. Dent & Sons Ltd.

Forster, E. M. (1962). *Goldsworthy Lowes Dickinson*. Edward Arnold Publishers.

Fraser, G. "The Short Fiction". *The Cambridge Companion to Joseph Conrad*, edited by J. H. Stape, Cambridge UP, 1996, 25-44.

Gardner, P. (1973). *E. M. Forster: The Critical Heritage*. Routledge.

Geertz, C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books, 1973.

Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Polity Press.

Gillie, C. (1983). *A Preface to Forster*. Longman.

Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (Eds.). (2017). *The Dictionary of Human Geography*. Blackwell.

Haldane, J. B.S. (2016). *Heredity and Politics*. Routledge.

Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Harvard University Press.

Johnson, R. (1986). What is cultural studies anyway? *Social Text*, (16), 38–80.

Jonker, L. C. (2016). *Defining All-Israel in Chronicles: Multi-levelled Identity Negotiation in Late Persian-Period Yehud*. Mohr Siebeck.

Kermode, F. (2010). *Concerning E.M. Forster*. Farrar, Straus and Giroux.

Kipling, R. (1892). *Barrack-room Ballads and Other Verses*. Methuen.

Klaassen, W. (1992). *Living at the End of the Ages: Apocalyptic Expectation in the Radical Reformation*. University Press of America.

Lowe, L. (1991). *Critical Terrains: French and British Orientalisms*. Cornell University Press.

Machiavelli Niccolò. (1975). *The Portable Machiavelli*. (P. Bondanella & M. Musa, Trans.). Penguin.

McLeod, J. (2010). *Beginning Postcolonialism*. Manchester UP.

Medalie, D. (2016). *E. M. Forster's Modernism*. Palgrave Macmillan.

Memmi, A. (2010). *The Colonizer and the Colonized*. Souvenir Press.

Mikula, M. (2008). *Key Concepts in Cultural Studies*. New York: Palgrave.

Miles, G. B. (1990). Roman and Modern Imperialism: A reassessment. *Comparative Studies in Society and History*, 32(4), 629–659.

Moffat, W. (2010) *A Great Unrecorded History: A New Life of E.M. Forster*. Picador.

Mukherjee, M. (1974). *The Twice Born Fiction: Themes and Techniques of the Indian Novel in English*. Heinemann Educational Books Ltd...

Naik, M. K., Desai, S. K., & Kallapur, S. T. (Eds.). (1971). *The Image of India in Western Creative Writing* . Karnatak University and Macmillan.

Randall, S. (2007). Forster and modernism. In D. Bradshaw (Ed.), *The Cambridge Companion to E. M. Forster* (pp. 209–222). essay, Cambridge University Press.

Ross, S. (2004). *Conrad and Empire*. University of Missouri Press.

Said, E. (1994). *Culture and Imperialism*. Vintage.

Said, E. (2014). *Orientalism*. Vintage.

Sardar, Z., Van Loon, B. V. (2010). *Introducing Cultural Studies*. Icon Books .

Satin, N. *India in Modern English Fiction*. Norwood, 1976.

Schaefer, R. T. (2008). *Encyclopaedia of Race, Ethnicity, and Society*. Sage.

Shaheen, M. (2004). *E. M. Forster and the Politics of Imperialism*. Palgrave Macmillan.

Sidorsky, D. (2007). The Uses of the Philosophy of G. E. Moore in the Works of E. M. Forster. *New Literary History*, *38*(2), 245–271.

Singh, J. G., and David D. K. (2017). *The Postcolonial World*. Routledge.

Singh, B. (1975). A Survey of Anglo-Indian Fiction. Curzon Press.

Tan, T. S. (2010). *Cheng Ho and Islam in Southeast Asia*. ISEAS Publishing.

Trilling, L. (1951). *E. M. Forster*. The Hogarth Press.

Wagar, W. W. (1982). *Terminal Visions: The Literature of Last Things*. Indiana University Press.

Wójcik D. (1997). *The End of The World As We Know It Faith: Fatalism, and Apocalypse in America*. New York University Press.

78. An unusual sublimation of the female: Maternal power over paternal repression in William Faulkner's *As I Lay Dying*

Zeynep Asya ALTUĞ[1]

APA: Altuğ, Z. A. (2022). Women and patriarchy: Tales of males and ghosts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1311-1328. DOI: 10.29000/rumelide.1222256.

Abstract

This paper aims at analysing William Faulkner's novel As I Lay Dying through a variety of contemporary reading strategies, especially to identify his famous character Addie Bundren. In the novel, Addie represents Faulkner's narrative ego, a monstrous-feminine double, who is capable of experiencing and sublimating the paternally repressed desires. In this respect, the major framework will be constructed on Julia Kristeva's theories of abject and abjection and her rereading of the Lacanian narrative of human subject. Within the scope of traditional Western culture and language, pre-oedipal stage, as identified with the mother, has been treated as a nonverbal, oppositional realm that threatens the subject's ego and the boundaries constructed through law and language. Unlike the traditional psychoanalytical approaches which conceptualize the maternal register as a threat to subject's identification process and his incorporation to the Symbolic order, contemporary theorists intersect at the point of investing on the subject's eternal bound to his pre-oedipal source of existence. Along with Kristeva, theorists with alternative literary perspectives will also be employed. Through several reading strategies based on issues like sexuality, gender or contemporary feministic politics to Grotesque and Surrealist approaches, this study will identify whether Faulkner's narrative ego in As I Lay Dying inspires a feministic voice for the emancipation and self-realization of marginalized or subordinated subjects of language.

Keywords: Kristeva, Faulkner, maternal register, feminist, abject, excluded-mother, monstrous feminine, subject of language, narrative ego, psychoanalytic, Lacan

Kadınlığın alışılmadık bir yüceltmesi: William Faulkner'ın Döşeğimde Ölürken romanında dişil gücün eril baskıya üstünlüğü

Öz

Bu çalışmada William Faulkner'ın Döşeğimde Ölürken romanını çağdaş okuma stratejileri doğrultusunda incelemek, özellikle de ünlü Addie Bundren karakterini anlamlandırmak amaçlanmaktadır. Romanda Addie, Faulkner'ın anlatıcı egosunu, aynı zamanda eril düzen/yasa ile bastırılmış arzularını deneyimleme ve yüceltme yetisine sahip şeytani-dişi bir dublörünü temsil etmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın ana çerçevesi Julia Kristeva'nın abject ve abjection kuramları ve Lacan'cı insan-öznenin gelişim sürecini yeniden ele alışı üzerinden kurulacaktır. Geleneksel Batı kültürü ve dili bağlamında, anne ile özdeş oedipal öncesi safha, öznenin egosunu ve dil düzeni aracılığıyla kurulan sınırlarını tehdit eden, dilin dışı ve karşıtı bir alan olarak değerlendirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Ancak annenin alanını, öznenin kimliklenme sürecine ve Sembolik düzene uyum sağlamasına bir tehdit olarak kavramsallaştıran geleneksel psikoanalitik yaklaşımlardan farklı

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), zeynep.asya.altug@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9397-7379 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222256]

olarak, çağdaş kuramcılar öznenin oedipal öncesi varoluş kaynağı ile özsel bağının önemi konusunda birleşmektedirler. Kristeva'nın yanı sıra, çalışma içerisinde alternatif edebi bakış açılarına sahip bazı kuramcılara da yer verilecektir. Bu kuramcıların, cinsellik, toplumsal cinsiyet rolleri, ya da çağdaş feminist politikalara ilişkin meselelerden Grotesk, Sürrealist yaklaşımlara uzanan çeşitli okuma stratejileri kullanılacaktır. Böylelikle, Faulkner'ın Döşeğimde Ölürken romanındaki anlatıcı egonun, dilin marjinalleştirilmiş ya da baskılanmış öznelerine bağımsızlaşma ve kendilerini gerçekleştirme adına ilham verebilecek feminist bir ses olup olmadığı değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Kristeva, Faulkner, annenin alanı, feminist, post-feminist, abject, dışlanmış-anne, şeytani-dişi, dilin öznesi, anlatıcı ego, psikanalitik, Lacan

Introduction

This paper aims at analysing William Faulkner's novel *As I Lay Dying* through a variety of contemporary reading strategies, especially through Julia Kristeva's poststructuralist and feministic psychoanalytical approaches. One of the major reasons for choosing Faulkner's *As I Lay Dying* is the way he was aware of the repressed feelings and unconscious motivations that remain outside the linguistic law and order but that haunt the ego constantly. Another reason is the unusual way he attempts to elaborate the female subjectivity with his famous character Addie Bundren. In the novel, Addie represents Faulkner's narrative ego, a monstrous-feminine double, who is capable of experiencing and sublimating the paternally repressed desires.

Within the scope of traditional Western culture and language, pre-oedipal stage, as identified with the mother, has been treated as a nonverbal, oppositional realm that threatens the subject's ego and the boundaries constructed through law and language. Unlike the traditional psychoanalytical approaches which assert the idea of excluding the mother and creating absence as the principal way toward establishing identity and culture, contemporary theories intersect at the point of reinvesting the mother and reidentifying the pre-oedipal stage in terms of a 'maternal register' that they see as crucially component to subject's psychosexual development and identification process as much as the Symbolic register, through lifetime.

As a poststructuralist feminist, Julia Kristeva affirms in her works that modern literature seems to be characterized by the recognition and affirmation of prelinguistic sources of subjectivity more than ever. In her *Desire in Language*, the writer is defined as a "speaking subject" articulating through a doubleness between the "semiotic" and the "symbolic" (Kristeva, 1980: 24). What she names "semiotic" is mostly interpreted as "a pre-symbolic language, emerging from the child's fluid and instinctual bond with the mother's body" (Wood, 1994: 107). While constructing his "poetic language," the writer, as a speaking subject, is more interested with productivity of meaning; with finding ways of writing and expression that strategically and playfully reformulate the linguistic paternal codes (Kristeva, 1980: 25).

According to Kristeva, the subject of language (particularly the speaking subject of literature), acknowledging his substantial connection to the excluded maternal body, exceeds the boundaries and experiences the thrill of *falling from language* so as to reidentify the very condition of his subjecthood as being 'at the threshold of language.' In her *Powers of Horror: An Essay on Abjection*, Kristeva writes that:

> [literature] maintains a distance where the abject is concerned. The writer, fascinated by the abject, imagines its logic, projects himself into it, introjects it, and as a consequence perverts language -style and content. (Kristeva, 1982: 16)

Through this experience, the speaking subject recognizes the forms of repression constructed by the patriarchal order of language. This results as an act of emancipating his ego from repression and as a devaluation of the paternally sublime codes. This is how the modern writer maintains an authentic and autonomous field of signification for his speaking subject:

> [Contemporary literature] (..) seems to be written out of the untenable aspects of perverse or superego positions. It acknowledges the impossibility of Religion, Morality, and Law -their power play, their necessary and absurd seeming. Like perversion, it takes advantage of them, gets round them, and makes sport of them. (Kristeva, 1982: 16)

Faulkner's speaking subject represents an ego who can speak by challenging the borders but without falling, unintendedly or obliviously, into the place where meaning collapses.

In the *Powers of Horror*, Kristeva treats the "abject" as a third terrain where desire and Law are not only demarcated but also clash and intersect. She thinks that "great modern literature unfolds over that terrain" where "takes place a crossing over of the dichotomous categories of Pure and Impure, Prohibition and Sin, Morality and Immorality" (Kristeva, 1982: 16). In the same way, in this terrain " 'subject' and 'object' push each other away, confront each other, collapse, and start again - inseparable, contaminated, condemned, at the boundary of what is assimilable, thinkable: abject" (Kristeva, 1982: 17, 18):

> Writing then implies an ability to imagine the abject, that is, to see oneself in its place and to thrust it aside only by means of the displacements of verbal play. (Kristeva, 1982: 16)

In *As I Lay Dying,* Addie Bundren character appears both as a decaying dead body and as an empowered subject who can speak and act by her own ruling order. In this sense, according to Kristeva's theory, with her body Addie represents the "excluded mother" as "abject" threatening the borders, and with her mind she represents the speaking subject's capacity to challenge and devise the territories by transvaluating the basic codes of paternal repression.

In the beginning of the novel Addie passes away and as any dead body, her body requires a conventional burial (symbolically exclusion from the borders). But since her burial is delayed, the dead body remains in a purgatory position (neither dead nor alive) that can be identified with the in-between position of the abject which is "neither subject nor object" as Kristeva puts it. On the other hand, Addie's mind represents the speaking subject's subversive capacity because her power rises from her traumatic realization that she was "tricked by words older than Anse [her husband] or love" (Faulkner, 1930: 164). To Amy Louise Wood, "Addies comes to this understanding of language through her experience of primal connection and instinctive bonding that, Kristeva would argue, returns her to "the semiotic" and enables her to reflect and critique what Lacan called the "symbolic order" (Wood, 1994: 107).

As Clifford Davis also sees, "the semiotic subverts the Law of the Father. Since Kristeva proposes that this "other language" is opposed to the rigid significations of institutional, patriarchal language (God, state, father, etc.), the semiotic becomes revolutionary. Accordingly, Kristeva's language is often reminiscent of an insurgent political discourse" (Davis, 1995: 6).

As a female who is trapped in her traditional gender role, Addie seems to have recognized that the *truth* of experience cannot be fully expressed or acknowledged through language. Moreover, she also seems to have conceived that language is a patriarchal construction and that it operates to hide the impossibility of culturally constructed transcendentals or sublimity as Kristeva and Davis asserted. In her own words, Addie expresses how she came to the realization that she was deceived by words about 'motherhood' when she gave birth to her first child:

> That was when I learned that words are no good; that words dont ever fit even what they are trying to say at. When he [Cash] was born I knew that motherhood was invented by someone who had to have a word for it because the ones that had the children didn't care whether there was a word for it or not. (Faulkner, 1930: 163)

According to Wood's interpretation, "in her monologue, Addie recounts her struggle with the meaning of life and a sense of self in culture she finds oppressive and 'dead'." She struggles with and rebels "against her society, marriage, and religion, as well as the language that defines and circumscribes them." She accomplishes her rebellion "by grounding her identity in her body" and in doing so, she "finds meaning not only in her life, but in culture and language" (Wood, 1994: 99). Wood propounds that since Addie's "physical experiences enable her to question and challenge them," her "search for identity through her body allies her with present "French feminists like Luce Irigaray, Hélène Cixous, and Julia Kristeva, who, in their work, reexamine women's bodies in order to 'rewrite' femininity." In this context femininity means "conceiving of a female identity and language not founded on and inscribed by masculine standards and expectations" (Wood, 1994: 99).

In his novels and stories, Faulkner occasionally identifies the ego of his speaking subject with multiple narrative subjects, but in the case of *As I Lay Dying*, astoundingly with the revenge of a sexually charged yet culturally repressed and excluded mother. Reminiscent of, and among all Faulkner's determinant and domineering female narrators, Addie appears as the fulfilment of a challenging endeavour his ego artistically undertakes to add and elaborate the meaning of feminine wisdom and subjectivity.

As another Lacanian feminist, Doreen Fowler, in her book *Faulkner: The Return of the Repressed*, maintains that the writer (namely the narrating ego) - in the pursuit of reflecting the repressed self - formulates his own strategy of expression through a *doubleness* established between the linguistic self and repressed other. Faulkner is one of the peculiar figures of modern narrative voice who has managed to construct his language on such doubleness to communicate with *that* which is beyond the borders. Fowler begins by suggesting that "the book is the "other" of the self, a representation, like dreams, of the unconscious" (Fowler, 1997: ix). While investigating "the role of the marginalized other in Faulkner's major novels," she significantly observes how "Faulkner used women and blacks as doubles for the white male protagonist." Quoting a character in Faulkner's *Mosquitoes,* who says: "A book is the writer's secret life, the dark twin of a man" (ix), Fowler calls attention to Faulkner's awareness of an archaic human heritage as his essential *other*, that corresponds to the drives outside of linguistic law and order. Drawing on Faulkner's admission that the artist is "a creature driven by demons," she suggests that,

> the demonic possession is a disguised image out of the unconscious, (...) and Faulkner's image of the writer as 'demon-driven' seems covertly to reflect that the writer is gripped by unconscious forces and that the writer's text is the site of a disguised return of denied desires. (Fowler, 1997: 5)

As I Lay Dying is one of Faulkner's particular novels bearing this "demon-driven" discourse. He advances from his major characters, but especially from Addie, as his dark twin: a *demonic female* who acknowledges herself primarily as a desiring subject:

> I believed that I had found it. I believed that the reason was the duty to the alive, to the terrible blood, the red bitter flood boiling through the land. (Faulkner, 1930: 166)

According to most critics, despite her intimidating power, Addie of *As I Lay Dying* inspires to produce discourses of subjectivity and subjecthood and provides insights for constructing feministic or individualistic standpoints as well as alternative reading strategies in literature.

In the field of Grotesque studies, especially the feministic grotesque theoreticians conceptualize their theory by focusing on the maternal body, because according to them what the grotesque signifies in language is eventually related with and results from the female body. While structuring her feministic grotesque theory, Margaret Miles identifies that at the root of how the female body is culturally categorized, either as sinful or virtuous, lies the patriarchal interpretation of Eve's role in the temptation of Adam to sin. In Western culture, fostering desire to the forbidden fruit is attributed to Eve more than her male counterpart Adam and thus Eve has eventually become a signifying source archaically related with the *tempting serpent* (most popularly represented by Medusa) as much as the primary wife and mother (represented by the Virgin).

The way Faulkner verbalizes Addie's mind unusually corresponds to Miles' criticism on Eve's culturally constructed virgin-whore dichotomy. After learning that she is pregnant for the second time, to her son Darl, Addie feels violated and tricked by Anse. Her estrangement to her husband is because, as a young and conventionally serving wife, she feels neither emotionally nor physically satisfied in her marriage:

> He [Anse] did not know that he was dead then. Sometimes I would lie by him in the dark, hearing the land that was now of my blood and flesh, and I would think: Anse. Why Anse. Why are you Anse. (Faulkner, 1930: 165)

In her boldly confessional section, Addie begins by speaking about her young adulthood when she used to teach at the town-school just before meeting Anse and getting married. Her account of her past reveals that she was raised without a mother, and her father had been a strict and oppressive figure who showed no care and loving but used brutal methods to grow and teach her. As a lonely young woman with no maternal figure to guide her, she seems to have grasped the necessity of channelling her uninhabited feminine instincts and desires. Thus, thinking that she has to tie herself up in marriage, she arranges her marriage with Anse. This is also a reflection of her dominancy lying in her nature: "And so I took Anse" (Faulkner, 1930: 162). However, despite marriage, Addie disappointedly feels that her libidinal desire is still uninhabited. This is why she fails to identify her sexual status with a 'word' (neither as a *virgin* nor as a *woman*) within the chamber of marriage:

> The shape of my body where I used to be a virgin is in the shape of a --- and I couldn't think Anse, couldn't remember Anse. It was not that I could think of myself as no longer unvirgin, because I was three now. (Faulkner, 1930: 165)

In the above quotation, Faulkner deliberately leaves the blank (---) part without putting a word because he wants to reflect Addie's inability to define herself as a sexually and emotionally gratified woman.

In their feminist grotesque perspective, inspired from Kristeva's monstrous-feminine conceptions, Justin D. Edwards and Rune Graulund attempt to empower the female body against the patriarchal labels which confine and objectify her corporeality, by offering that these very labels could strategically be operated against themselves. Their conceptions of the abject and monstrous-feminine consequently lead to raise critical questions such as:

> Is an abject body a potential site of transgression? Or to put this another way, can the 'monstrous-feminine' offer a potential source for theorizing a feminist political position? (Edwards, Graulund, 2013: 34)

These questions might be answered from a subjective perspective by investigating how Addie, Faulkner's demonic female persona, inspires power and awareness for the repressed subject of language.

In the context of this paper, while examining *As I Lay Dying,* as much as relating Faulkner's personification of the 'monstrous-feminine' with the feministic theories of grotesque and with Kristeva's theory; his peculiar imagery - as his artistic expression of pure and instinctual desire- will also be related with the Surrealists' pursuit of expressing a deeper and elemental truth beyond the conscious perception levels. Mary Rohrberger thinks that some qualities of Faulkner's fiction are very characteristic of surrealist works and philosophy. Even though with his artistic language Faulkner mostly pursued to be intricate and remain obscure, his narrative imagery paradoxically appeals to his readers' psychological perception by painting a moment of thought and sensation, in an unavoidable directness, through the combination of grotesque, natural and sensory imagery. Rohrberger uses Jean-Jacques Mayoux's definition of "the typical Faulkner scene" which "does not affect us as if set in a book or through words; it is before us; rather it surrounds us. It is around us as though we were in the process, not so much of living it as of dreaming it" (Rohrberger, 1983: 142). Also, Faulkner's way of articulating doubleness is another basic characteristic Rohrberger relates with Surrealism. Surrealists see "the double-center" as "the base of the surrealist view," and take their subversively expressive power from the similar pursuit that "the polarities are not left suspended" (Rohrberger, 1983: 145). "The basic drive of the surrealist is" also "to a reconciliation of opposites, to a *point sublime* where the contraries are identified." In this sense, "Darl [Addie's second child] is, more than anyone else, the medium through which the two worlds pass" (Rohrberger, 1983: 145).

1. Signifying from the borders: Excluded mother as Abject in *As I Lay Dying*

In *Powers of Horror*, from Kristeva's theory, abject is to be understood as an effect cast on the *unmediated* image of the maternal body during oedipal renouncement. Since in the imaginary/mirror stage, the infant exists in unity with the mother and yet lacks a true sense of difference between self and mother (as other); the mother's image is unmediated. However, in the oedipal stage, infant's substantial connection to the mother gets marked off by the father's presence (as Other). Paternal intervention symbolically prohibits the maternal body and accentuates a fear of castration on the infant. This way, mother's unmediated image clashes and fuses with the infant's ambivalent feelings resulting from fear of castration, renouncement of mother, and enforced transformation of desire from its original location to the father as Other. According to Kristeva, amidst this clash, at the threshold of language, abject emerges as an effect causing infant's primary "abjection." This primary abjection is defined as a *basic* reflexive response caused by the traumatic value shift from the unmediated image of the mother to the nauseating image of the abject.

Since the abject signifies in relation with the excluded maternal body, abject remains at the borders of secondary repression (language and law): "The abject is that pseudo-object that is made up *before,* but appears only *within* the gaps of secondary repression. *The abject would thus be the "object" of primal repression"* (Kristeva, 1982: 12). Again, since the abject emerges at the borders of language, Kristeva also identifies the abject "as already a wellspring of sign for a non-object," therefore as the primordial signifying source from which "objects and signs arise" (Kristeva, 1982: 10). In this sense, abject's emergence precedes language, and even though it is not a sign (but an exile in language), abject is

capable of signifying from the borders. As the abject signifies without being a sign (and thus without belonging to the system of language), and it signifies from its own primordial signifying source; 'the paternally excluded mother,' abject can accommodate itself simultaneously inside and outside the borders of Symbolic.

In the novel, Addie's body is not only a representation of the corpse as abject which literally operates as "death infecting life," but also a metaphor to the oedipally excluded maternal body which Kristeva posits as the primordial signifying source of the abject. After her death, due to a series of reasons and obstacles, Addie's burial gets held up and her body remains in the coffin for days. During the nine-day journey to Jefferson, the coffined body soon ends up decaying and smelling, also by being exposed to water and fire in *very* unfortunate ways. Instead of directly exposing an abject dead body unwarrantedly to the reader's imagination or the sight of the folks in the novel, Faulkner sedulously conserves it in a coffin which is conventionally the 'legitimate' signifier of a deceased body. However, as the dead body's smell is unconventionally diffusing out of the coffin, the coffin has lost its 'legitimate' meaning and begun to signify as abject because of containing a body in the status of a 'corpse.' Kristeva defines that:

> The corpse, seen without God and outside of science, is the utmost of abjection. It is death infecting life. Abject. It is something rejected from which one does not part, from which one does not protect oneself as from an object. Imaginary uncanniness and real threat, it beckons to us and ends up engulfing us." (Kristeva, 1982: 4)

By adding a tragic sense of humour and by constructing the Bundrens' journey to Jefferson as a parodical epic, the way Faulkner operates Addie's body provides an intricate metaphor to Kristeva's broader conception of the abject. Her body as a corpse becomes an abject issue not only by endangering "public sanity" but also by threatening identity and meaning. During their journey, Bundren family stop by a number of hosting families to rest and stay overnight at their farmhouses. During their stay, Addie's coffin is unavoidably placed in the barns. As one of the folks hosting Bundrens, Armstid recounts how he gets himself away from his farmhouse to the field early the next morning to extricate himself from the unbearable presence of the coffin. Even in the open field, he cannot save himself from being engulfed by the corpse's/coffin's smell and from being worried about the spectacle its unlikely presence might bring with the buzzards attracted to it:

> Along toward nine oclock it begun to get hot. That was when I see the first buzzard. Because of wetting, I reckon. Anyway it wasn't until well into the morning. But soon as I see them it was like I could smell it in the field a mile away from just watching them, and them circling and circling for everybody in the county to see what was in my barn." (…)
>
> There must have been a dozen of them setting along the ridge-pole of the barn (…). (Faulkner, 1930: 179)

Faulkner uses striking grotesque imagery such as the buzzards "setting along the ridge-pole of" Armstid's barn to reflect the pervading effect of Addie's corrupting dead body both as a sensory (smell) and as a visual experience. Here, the image of buzzards operates as a naturally indexical sign, signifying Addie's dead body as the abject "without God and outside of science." Armstid is concerned since the buzzards circling above his farmhouse expose his personal property and unavoidably cause public attention. He feels that this is threatening his private property and social identity. While "the ridge-pole of the barn" becomes a visual patriarchal symbol representing Armstid's identity and property, the image of buzzards "setting along" it appears as a grotesque symbol indicating the 'return of the excluded mother' as abject extending to the realm of Symbolic. This way, Addie's body metaphorically operates

as the paternally excluded mother threatening the Symbolic order by signifying from the borders the price of her exclusion, as abject.

2. Resisting the absorption of objectifying male gaze: Reidentifying the female body through Faulkner's Grotesque and Surrealist reflections

Objectifying male-gaze sees the female subject through patriarchally constructed lenses that confine her corporeality basically into two categories. Doubtlessly, through such categorizations women are perceived either as promiscuous or virtuous, but more importantly, here at this patriarchally constructed doubleness, promiscuity operates as an innate symptom ascribed to *female nature*, while virtue operates as its oppositional, a sublimated value negating female nature. Margaret Miles thinks that "women's bodies, permanently shaped by Eve's sin, symbolized the fact that humanity exists in a state of sinfulness and punishment" (Miles, 1997: 91). "For women, in societies in which they were defined as 'Eves,' the perpetual threat was that their 'true nature' would emerge" (Miles, 1997: 92). Some women, especially prostitutes "were seen as personifications of the grotesque" because they "epitomized the penetrable body, the body shaped by lust, the permeable body that produces juices and smells." Therefore "the prostitute's body" has been located as "opposite to the closed, self-contained, controlled male body, and the opposite of that of some virtuous women, especially of virgins, who were 'gardens enclosed'" (Miles, 1997: 92).

In their feministic grotesque theory, Edwards and Graulund consider the possibilities that the grotesque female body might operate as a genuinely self-evident defiance to confining categories of the objectifying male gaze by assuming all the 'intimidating' and 'negative' attributions related with *her* corporeality in culture. This way the female body becomes an accentuation of averting the fear of exclusion and operates as the very agent to dissolve, neutralize, or exchange the value of meanings ascribed to her by the objectifying male gaze. Deriving from Kristeva's theory, Edwards and Graulund relate the notion of 'monstrous-feminine' to grotesque and reidentify the physical and physiological potentials of a 'grotesque' female body:

> If the 'perfect woman's body is a product of the male gaze and its related power dynamics, then the affirmation and display of material bodies in all their diversity (shapes, contours, sizes, dimensions) and bodily functions (ingestions, excretions, menstruation, pregnancy, aging, sickness) have the potential to subvert patriarchal gender codes related to corporeality, grotesque bodies can, in other words, resist absorption into the objectifying gaze that seeks to contain them. (Edwards, Graulund, 2013: 32)

With his artistic language, in his narrative style of depiction, Faulkner seems to have constructed the effect of an unmediated gaze which is obsessed with seeing things *through* themselves, rather than *from* the conventionally ascribed categorical meanings. Especially Darl character sees almost in the manner of contemplative vision and, through his gaze Faulkner projects the female body with rather primordial, natural, and grotesque images which "might be used positively to subvert the veneration of existing normative gender-based conceptions of beauty or to realign the mechanisms of desire" (Edwards, Graulund, 2013: 33). From this perspective, it is possible to suggest that Faulkner's depiction of Darl's *imaginary* vision, which often and uncontrollably sees through a prelinguistic experience, represents a gaze both exempt from and eternally alienated to the Symbolic Law. For instance, when his sister Dewey Dell's leg appears, as she is trying to get herself on the wagon, Darl's mind portrays her body as follows:

> She sets the basket into the wagon and climbs in, her leg coming long from beneath her tightening dress: that lever which moves the world; one of that caliper which measures the length and breadth of life. (Faulkner, 1930: 97, 98)

Here, Darl first identifies Dewey Dell's corporeality as her leg uncontrollably exposes, yet his mind contemplatively perceives the leg beyond the culturally eroticized or tabooed meanings of the female body related with male desire and fear. In his 'repression-free' sight, his sister's leg appears as the essential, self-evident "measure" of life and creation. Similarly, in another moment, after the family members had to struggle in the river to collect Cash's tools and got wet, again Darl's mind reflects Dewey Dells's unintentionally exposed body with the wet clothes on:

> Squatting, Dewey Dell's wet dress shapes for the dead eyes of three blind men those mammalian ludicrosities which are the horizons and the valleys of the earth. (Faulkner, 1930: 156)

This time, Darl perceives Dewey Dell's exposed body both as a grotesque and an archaic image since the feminine curves of her body under the wet cloth appear unexpectedly comic yet primordially real like the nature's landscape. In Faulkner's text, through these images, the female body naturally becomes a defiance to its corporeal categorizations and thus gets liberated from the desire of the male gaze. Especially, Dewey Dell's grotesque body image as "mammalian ludicrosities" operates with a sense of humor, parodying the paternally objectified images of female body. According to Miles, "grotesque figuration contributes the bonus of laughter, permitting relief of tension; the simultaneously feared and desired object becomes comic" (Miles, 1997: 92). As for Mary Rohrberger, Faulkner's humor in *As I Lay Dying* is mostly typical of the kind "termed black humor or dark humor by [Andre] Breton, who considered it the 'superior rebellion of the mind' " (Rohrberger, 1983: 147). In this sense, Faulkner's style intersects not only with grotesque but also with surrealist strategies of expression, often in similar ways such as creating a sense of humor while revealing some elemental or repressed truth (i.e., an epiphany moment) because "the surreal image also carries within it the potential for humor as a necessary consequence of its makeup" (Rohrberger, 1983: 147).

In his narrative world, Faulkner applies humor not merely for authenticity or local color, but also as a strategy of mental survival; a comic relief so that the readers can *keenly* hold on to the Bundrens' deeply tragic and miserable journey to Jefferson. Like the reader, Darl is also an outsider incapable of acting in the text as he literally portrays an insane character. However, his madness represents, at the same time, an ego free from repression. Therefore, even in the middle of a tragic or catastrophic moment, he is mostly capable of appreciating the humor of events.

For instance, during Gillespie is hosting the family on his farm, the barn in which the coffin laid is set on fire. While Jewel and Gillespie struggle between the growing flames trying to save the mules, horse and the coffin, Darl's mind captures the whole tragedy as a theatrical scene, decorated almost in a surrealistic manner: "he [Jewel] is struggling with Gillespie; the one lean in underclothes, the other stark naked. They are like two figures in a Greek frieze, isolated out of all reality by the red glare" (Faulkner, 1930: 211). In this moment where men are fiercely trying to evacuate the burning barn, instead of assisting, Darl is more likely to appear almost as a mad figure, perhaps like *Nero*, to whom the fire he had already started is mostly a spectacle, with "sparks raining down" (Faulkner, 1930: 210, 211).

Rohrberger describes "Darl as embodying the concept of poetic madness, (…) as encompassing all possible modes of response and awareness" (Rohrberger, 1983: 144). Most of the time, his gaze is defined as strange and compelling by the other characters. According to Dewey Dell who observes him on the dinner table, Darl's "eyes gone further than the food and the lamp," "the holes filled with distance beyond land" (Faulkner 25, 26). Darl's vision is clearly the result of his initial trauma caused by the maternal figure instead of the paternal, which probably over-shadowed also his oedipal recognition. As Doreen Fowler points out:

> Rejected by Addie, he has never been able to establish the boundaries of self; unbounded, he embodies a lack of separation from the other and from the world. Ironically, because he has been rejected by the mother, he is like the mother; he too is a reminder of fusion with the encompassing material world. (Fowler, 1988: 122)

Since the speaking subject eternally exists in-between the semiotic and symbolic, similar to Kristeva's theory, Surrealists see "the double-center" as "the base of the surrealist view," and take their subversively expressive power from the similar pursuit that "the polarities are not left suspended" (Rohrberger, 1983: 145). "The basic drive of the surrealist is" also "to a reconciliation of opposites, to a *point sublime* where the contraries are identified." In this sense, "Darl is, more than anyone else, the medium through which the two worlds pass" (Rohrberger, 1983: 144). For example, in his 5th section, Darl imaginatively reconstructs the scene around his mother's death bed, while at the moment he is actually away in the woods with his brother Jewel collecting wood:

> Pa stands beside the bed. From behind his leg Vardaman peers, with his round head and his eyes round and his mouth beginning to open. She [Addie] looks at pa; all her failing life appears to drain into her eyes, urgent, irremediable. "It's Jewel she wants," Dewey Dell says. (Faulkner, 1930: 46)

Mary Ross reasonably remarks that it must have been easy for Darl to imagine the reactions of his family to Addie's death as a realistic scene because it is based on his lifetime observations of his family and on their predictable reactions and customary attitudes (Ross, 1980: 27). As much as that, it is also possible to suggest that Darl intuitively knows when his mother is dead and what happens, even though he is physically not there at the moment, because he is "more than anyone else a medium" who can exceptionally see things through. By the time the readers are on this section, they are already aware that Darl's imagination springs out from a deeper level of sensation and perception. In this sense, each scene of his imaginative reconstruction appears directly as some profoundly painted 'truth' about life and death, where polarities of life and death seem to come in unity. In one of these imaginary scenes, Dewey Dell's youthful strength (as life) is juxtaposed with Addie's old and outworn body (as death) in a poetic vision where Dewey Dell with the fan appears almost like a helplessly fluttering bird by her dead mother's bed:

> Her voice is strong, young, tremulous and clear, rapt with its own timbre and volume, the fan still moving steadily up and down, whispering the useless air. Then she flings herself (…) across the handful of rotten bones that Addie left, (…) her arms outflung and the fan in one hand still beating with expiring breath into the quilt. (Faulkner, 1930: 48)

Ross sees that Darl "has a highly developed sense of beauty" and "emerges as a character with an almost lyrical love of things." At the same time, she underlines that "his world is not, however, wholly beautiful and his sensitive nature must also confront much that is ugly" (Ross, 1980: 18). As the confrontation with "ugly" occurs through the repressed, Fowler also believes that "Darl, then, releases the repressed; he penetrates the unconscious and makes the conscious mind aware of chaotic, subversive, instinctive forces" (Fowler, 1988: 122). According to Rohrberger's remark "when [Darl's] language is most poetic we seem deepest inside the subconscious and the contraries and space-time dislocations are most clearly discernible" (Rohrberger, 1983: 144). Therefore, Darl is the only male character, who can see beyond the frame of symbolic prohibition. He intuitively sees that which is hidden *from men*; a capacity Rohrberger relates with the female psyche: "Women are the bond, a bridge between waking and dream, the source of wonder, the repository of unique and overpowering knowledge hidden from men" (Rohrberger, 1983: 147).

In this sense, Darl's situation as a *seer*, is also his curse which eventually drives him crazy. He ends up being handed to the authorities to be taken away to Jackson, at the end of the novel. Bundrens also participate in the exclusion of Darl character as they handed him to the authorities. Even though he is excluded from the realm of patriarchal common sense (isolation of the mad and insane), Darl will continue to remain as the only one who knows Addie's truth. In one of his sections, Darl reflects the day when fifteen-year-old Jewel bought himself a horse which had stirred a family conflict. He remembers the moment how he had recognized (as a flash of insight) that Jewel was not from Anse, that he is a product of "deceit:"

> That night I found ma sitting beside the bed where he [Jewel] was sleeping, in the dark. She cried hard, maybe because she had to cry so quiet; maybe because she felt the same way about tears she did about deceit, hating herself for doing it, hating him because she had to. And then I knew that I knew. (Faulkner, 1930: 129)

In terms of sexual love, "the role that Addie plays in the novel can be seen as surrealist in concept. Sexual love is a unique goal of human search because, as Ferdinand Alquie says: 'It contains all the obscurity, all the problems, all the ambiguity of man'" (Rohrberger, 1983: 147). As much as Addie, Minister Whitfield also pursues sexual love and experiences it, even though he could have foreseen the possible consequences, either the natural/spiritual and cultural handicaps or the responsibilities. Years later, on his way to do his final service to Addie in death bed, Whitfield appears as still worried on whether Addie remains confidential about their affair. It seems that, during all these years, he has been keeping himself unaware that Jewel is from him. On the other hand, Addie who has conceived her *beloved son* Jewel from this "sexual love" affair, finds the real meaning of life as "warm" and "calm" (Faulkner, 1930: 168). It is during her motherhood to Jewel that she feels love as sublimation. Therefore, unlike Whitfield, Addie has no worries as she seems to unconditionally believe that Jewel is her "cross" and her "salvation" (Faulkner, 1930: 160). Rohrberger concludes that "the woman is often the female counterpart of the centaur image of man, because she is presented as woman and as serpent. Addie fits the role. In her is also the merger of life and death and the material and the immaterial" (Rohrberger, 1983: 147).

3. Addie Bundren as the monstrous-feminine: Maternally speaking subject of law and desire

While identifying the notion of "monstrous-feminine," Edwards and Graulund see it as "related to the female grotesque, for the maternal body is a corporeal manifestation of horror, a feeling emanating from the fear of reincorporation into the mother, as well as in the fear of the mother's generative power" (Edwards, Graulund, 2013: 33). Faulkner's Addie is probably among the most intimidating examples of the monstrous-feminine in Western literature. With her closeness to nature, she represents an archaic dominant mother whose power rises from prioritizing her instinctual desire over the linguistic law.

While analysing Addie character as a monstrous-feminine representation, it is also essential to consider Camille Paglia's insightful conceptualization of the "femme fatale" as "the woman fatal to man" (Paglia, 1990: 13). Paglia believes that the femme fatal is an archaic sexual persona with a long lineage of existence: "Daemonic archetypes of woman, filling world mythology, represent the uncontrollable nearness of nature. Their tradition passes nearly unbroken from prehistoric idols through literature and art to modern movies" (Paglia, 1990: 13). She reproachfully points out that "feminism dismisses the femme fatale as a cartoon and libel. If she ever existed, she was simply a victim of society, resorting to destructive womanly wiles because of her lack of access to political power" (Paglia, 1990: 13). However,

as she claims, "the more nature is beaten back in the west, the more the femme fatale reappears, as a return of the repressed" (Paglia, 1990: 13).

It is possible to regard Addie as a femme fatale character because her power of existence results from being able to operate her body both as a gender construction and as a material acknowledgment of desire. Lying next to her sleeping husband Anse, "hearing the dark land talking of god's love and His beauty and his sin," (Faulkner, 1930: 166) leads her to experience her life not only within the maintenance of her role (identity) as a conventionally confined female but also as a body with libidinal/sexual stirrings and as an ego (subject) who wants to *feel alive*. Taking her own decision to experience the 'true nature of things,' she has gained a sense of self-awareness which provided her with an ability to be *alive* as a female yet remain *invisible* to the patriarchal ruling order. This way, she has been able to avert much of repression and live according to her ruling order within the Symbolic Register (i.e. society).

The extramarital affair Addie had with Minister Whitfield during a conventional religious camp meeting is recounted by her neighbour Cora's perspective which represents the society's gaze. Cora fails to perceive the truth because of the way her belief is constructed over the symbolic meaning of Whitfield's social status. Her belief also affirms the basic gender constructions subordinating women to men:

> She had never been pure religious, not even after that summer at the camp meeting when Brother Whitfield wrestled with her spirit, singled her out and strove with the vanity in her mortal heart. (Faulkner, 1930: 158)

Here, Cora appears like a blindfolded person who mistakenly, yet at the same time instinctually touches the right spots. At this stage of the novel, to the readers who are already skeptical about Addie's adulterous affair, the word "wrestling" Cora uses, without her conscious intention, operates also as a grotesquely humorous way of indicating the libidinal (true) nature of Addie and Whitfield's relationship.

Cora's unconditional belief in Whitfield is based on his status as *the* Minister. To her, his title signifies the highest, most respected subject position in her society. Likewise, her opinion about Addie is based on a language seeing the fellow female through virgin-whore dichotomy. In her plot, Whitfield appears as the 'true man of God' who has heartily dedicated himself to save Addie from her 'erroneous' spirit:

> "Not even after Brother Whitfield, a godly man if ever one breathed God's breath, prayed for you and strove as never a man could expect him," I said. (Faulkner, 1930: 159)

The above passage shows that while addressing Addie contemptuously, Cora, again without any conscious intention, reveals actually how Whitfield was passionately attracted to Addie. Faulkner often constructs his language to signify two meanings which are conventionally in opposition. Through his sharp and bitter sense of humor, the opposites, trickly complement each other. For the reader, Cora verbalizes a reality beyond her conception, and yet, unknowingly, she is both so mistaken and so right about it.

As for Whitfield, in his only section, he appears horseback on his way to the Bundrens' farm to serve as a minister on the night of Addie's expected death. During his horse ride journey, because of his guilty conscious, through a monologue, Whitfield imagines himself having a dialogue with God in which he is guided by a God personified by himself. During this self-judgment, Whitfield does not mention anything about the physical and libidinal truth of the affair; he only speaks about it as having a struggle with *Satan*:

> When they told me she was dying, all that night I wrestled with Satan, and I emerged victorious. I woke to the enormity of my sin; I saw the true light at last, and I fell on my knees and confessed to God and asked His guidance and received it. "Rise," he said; "repair to that home in which you have put a living lie, among those people with whom you have outraged My Word; confess your sin aloud. It is for them, for that deceived husband to forgive you: not I." (Faulkner, 1930: 169)

However, as he enters the house and finds that Addie is already dead, he acts with cowardice and instead of keeping his promise to confess and take the responsibility of his sin, he feels relief and only speaks as a minister: "God's grace upon this house" (Faulkner, 1930: 169).

Paglia believes that "the mystique of the femme fatal cannot be perfectly translated into male terms" (Paglia, 1990: 15). Whitfield's employment of the word "Satan" probably results from Addie's irresistible power, because to him, this is the only eligible word to verbalize his *fatal* attraction to Addie. According to Paglia, "the permanence of the femme fatale as a sexual persona is part of the weary weight of eroticism, beneath which both ethics and religion founder. Eroticism is society's soft point, through which it is invaded by chthonian[2] nature" (Paglia, 1990: 15). In the novel, Whitfield's failure to resist Addie as a 'temptation' represents society's soft point as eroticism.

Unlike Whitfield, Addie speaks by holding on to her "sin." She expresses her affair with Minister Whitfield in terms of *her* desire to experience sin. With her power to *tempt* a reverend, she represents Paglia's "femme fatale" who appears as "a return of the repressed." She acknowledges how Whitfield's social status has been the value which inspired her libidinal motivations:

> I would think of sin as I would think of the clothes we both wore in the world's face, of the circumspection necessary because he was he and I was I; the sin the more utter and terrible since he was the instrument ordained by God who created the sin, to sanctify that sin He had created. While I waited for him in the woods, waiting for him before he saw me, I would think of him as dressed in sin. I would think of him as thinking of me as dressed also in sin, he the more beautiful since the garment which he had exchanged for sin was sanctified. (Faulkner, 1930: 166, 167)

Paglia suggests that "the femme fatale can appear" in various images such "as Medusan mother or as frigid nymph, masquing in the brilliant luminosity of Apollonian high glamour" (Paglia, 1990: 15). From her theory, one can assume that, whether the femme fatale appears as dark or bright, she exists and executes with a keen/fine sense of classical aesthetics and its order (Apollonic). In this respect, again Addie literally represents a *Paglian* femme-fatale because of the way she takes pleasure from dressing herself with the awareness of transvaluating conventionally sacred codes. By masquerading herself, she probably takes advantage of the virgin-whore objectification in the male gaze. As Wood also remarks:

> By forming her identity through her body, both as mother and as adulteress (whore), she conforms to cultural gender constructions, without allowing her rebellion to be visible. Yet she manipulates the roles of mother and whore, affirming the pleasure and power they bring her. (Wood, 1994: 100)

Quoting from James Mellard, Fowler suggests that by rebelling "against the Law of the Father that (…) exists on the side of Thanatos, not Eros," Addie affirms life at the expense of law. Rejecting her father's teaching that "the reason for living is to get ready to stay dead a long time," she "locates the meaning of existence in the body and the living world" and thus "sets herself up in opposition to a repressive social order. Whereas patriarchal law identifies life with death, the origin in the mother with the end, Addie

[2] The word "chthonian" is used by Paglia, broadly, often as a reference to nature's uncontrolled forces, to the repressed instincts, in other words to what lies outside the Symbolic borders.

lives for 'the alive,' for the fluid, chaotic, elemental existence that the Law of the Father would repress" (Fowler, 1997: 50).

After the affair ends, Addie longs for Whitfield as a passionate lover and feels haunted by "the wild blood" for a while. In this stage, she overcomes her depressive sense of abandonment and loneliness not by destructivity or death but by discovering an archaic sense of belonging only to the earth and her children:

> My children were of me alone, of the wild blood boiling along the earth, of me and all that lived; of none and of all. Then I found that I had Jewel. When I waked to remember to discover it, he was two months gone. (Faulkner, 1930: 167)

In her conceptualization, Paglia also proposes that "the femme fatal was produced by the mystique connection between mother and child" (Paglia, 1990: 14). It is after having Jewel that Addie finds solace and prepares herself for redemption of her *wild* pleasure:

> With Jewel (...) the wild blood boiled away and the sound of it ceased. Then there was only the milk, warm and calm, and I lying calm in the slow silence, getting ready to clean my house. (Faulkner, 1930: 168)

After their "sin," unlike Whitfield who repents only imagining himself repenting, Addie repents by fulfilling her duty as a wife to Anse and her children:

> I gave Anse Dewey Dell to negative Jewel. Then I gave him Vardaman to replace the child I had robbed him of. And now he has three children that are his and not mine. And then I could get ready to die. (Faulkner: 1930: 168)

Eventually, Addie quotes her father's teaching statement one more time by reinventing its meaning and making it her own:

> My father said that the reason for living is getting ready to stay dead. I knew at last what he meant and that he could not have known what he meant himself, because a man cannot know anything about cleaning up the house afterward. (Faulkner, 1930: 167-168)

In her statement, the meaning of "cleaning up the house" has been transformed, from a patriarchally ascribed duty (domestic gender role) to an awareness of responsibility specifically associated with a kind of maternal wisdom. It is aggregable to suggest that Addie's generative power seems to be based primarily over a kind of value exchange between law and desire or culture and nature. For most feministic critics this means that Addie profits from the paternal foundations to restructure her own ethics.

Wood points out that according to Irigaray "femininity is a role, image, or value imposed upon women by male systems of representation" (Wood, 1994: 100). From this perspective, "Addie Bundren engages in a powerful form of mimicry" because even though she appears as a strongly self-motivated female character, "by having her find meaning in her life through her body, Faulkner is reaffirming cultural notions of femininity" (Wood, 1994: 100).

However, it is also plausible to argue that Addie's awareness of taking the responsibility of "cleaning up the house afterward" does not only mean a duty to Anse and to her household but also a duty to herself. This awareness places Addie as a *subject* above the patriarchal subject, namely above her father, then

her husband, and her beloved Whitfield as a man of God. This way Addie takes her revenge from the patriarchal order and realizes her true inheritance as a sexually femme fatale persona.

4. Addie Bundren's contested status as a symbolically feministic role model

Identifying Addie character has often been a challenging and contested endeavour to literary and cultural critics of feminist perspective. Whether Addie can be regarded as a representative model for inspiring a feministic political position has often been an issue of academic argument bringing with it either methodological or ethical problems.

One of the problems in applying a feministic approach to Addie rises from the fact that in real life, her rural, domestic status would mainly correspond to that of subordinated women, who would often remain repressed, being conventionally consented to traditional gender roles, or limited socio-economic and cultural environments. Annette Wannamaker critically points out that:

> The modernist view of the inexpressibility of the creative spirit does not apply to Addie simply because she is not an artist; she is a woman and a mother, a person who feminist theorists would describe as 'traditionally mute.' To characterize her using universalizing, humanist terms erases the way that her character is marked by her biological sex and by the gender roles she is forced to play. (Wannamaker: 2017)

Wannamaker is aware that evaluating Addie from a feminist perspective has its challenges. In order to avoid being "lead to negative readings of Addie," one has to "move outside the traditional patriarchal definitions of 'womanhood' or 'motherhood' that demand selflessness from others, blame mothers for all familial dysfunctions" (Wannamaker: 2017). She points out that:

> Addie is not a representative of humankind, or even of womankind, but an individual woman trapped in a patriarchal world that represses her desires and silences her; a woman who longs to find an identity of her own that is outside patriarchal constructions and not always definable in relation to the men and the children in her life. (Wannamaker: 2017)

Despite representing a "traditionally mute" character; a backlash to feministic strategies, Addie appears as an ever-ready subject to speak her truth, not only to the reader; but also to the other characters, as well. Her silence is a preference not because of her submissive role, but because of Whitfield's fear and identity:

> I hid nothing. I tried to deceive no one. I would not have cared. I merely took the precautions that he thought necessary for his sake, not for my safety, but just as I wore clothes in the world's face. (Faulkner, 1930: 167)

Another basic problem to identify Addie as a feministic or a self-activist role model appears from the fact that she victimizes her children, but mostly Darl while "accomplishing her revenge on patriarchal culture." Fowler observes that:

> From the beginning, Addie's revenge focused on Darl. She formulated her revenge with his birth: 'And when Darl was born I asked Anse…to take me back to Jefferson when I died'; and his expulsion occurs almost simultaneously with her own final displacement. (Fowler, 1988: 123)

Fowler reads Addie's rejection of Darl in terms of accomplishing her revenge on patriarchal culture by seeing her revenge first, as an assertion of "the value of the repressed," and second, as an exacting of "equal justice." Identifying her with "the archetypal avenging mother, Clytemnestra," Fowler thinks that "to avenge her lifelong exclusion, Addie ensures that Darl is excluded:"

> Ultimately, Addie's revenge is to make Darl suffer the mother's endlessly reenacted fate: he is sacrificed to insure the continuance of the social order. (Fowler, 1988: 123)

Besides these allegorical interpretations, Addie also seems to suffer simply from a postpartum depression so feels totally exhausted and consumed through her domestic experience with Anse. But unfortunately, Darl becomes the accidental victim of her frustration and estrangement:

> Then I found that I had Darl. At first I would not believe it. Then I believed that I would kill Anse. It was as though he had tricked me, hidden within a word like within a paper screen and struck me in the back through it. (Faulkner, 1930: 164)

Still, many critics agree that Addie embodies a significant female character within the scope of Western literature, at least in the symbolic ways she represents the revenge of culturally and politically excluded mother.

For Wood she "is one of Faulkner's most intriguing women characters because she is one of the few who tells her own story, in her own voice" (Wood, 1993: 99). Her ability to act and speak with her own ethics makes her a cutting-edge character and marks her eventually as an *asset* on the side of feministic and marginalized identity politics in literature:

> Addie's grounding of meaning in her motherhood and her sexuality at the same time is so striking, and indeed insurgent, because motherhood and sexuality have been so dissociated in Western culture (whose greatest female icon is the Virgin Mother). (Wood, 1993: 100)

Fowler defines the language Faulkner constructed to reflect Addie's mind as a "feminine voice that is fully engaged in" the "attempt to delegitimize the privileged voice of the father and to represence the mother's body over and against the exclusion of it required by the father's law." In this sense, as Faulkner's *speaking subject*, Addie reflects the experience and rebellion of "that women writers trapped in" the patriarchal myth which constitutes "the murder of the mother as a positive step toward establishing identity" (Fowler, 1997: 114). Faulkner, as a white, male writer presents a double position: on the one hand "he rewrites the dominant myth of" Western culture, "the mythic identification of the mother's body with castration and death" on the other hand "he allows the dead mother to speak" (Fowler, 1997: 115).

Wood concludes by confirming that "Addie remains such a powerful character for feminists because she challenges patriarchal culture by redefining, refiguring, and playing with everything that culture has given her, including language, religion, and, of course, her body" (Wood, 1993: 112).

5. Conclusion - Author as the deviser of territories: The empowered speaking subject of Faulkner's artistic language

According to Kristeva's perspective, great modern literature unfolds over the abject's terrain. She traces the possibilities of emancipation and self-realization for her speaking subject through a repertoire of the classics of modern literature such as "Dostoyevsky, Lautreamont, Proust, Artaud, Kafka, Celine" (Kristeva, 1982: 17,18). Undoubtfully, Faulkner is also one of these figures of literature. As already suggested, Faulkner's fascination with the abject, and his capacity to incorporate the abject to language find expression through his style and content in *As I Lay Dying*.

Kristeva uses the term "deject" to define the condition of the subject "by whom the abject exists" (Kristeva, 1982: 8). In her theory "deject" is conceptualized as follows:

> A deviser of territories, languages, works, the *deject* never stops demarcating his universe whose fluid confines (..) constantly question his solidity and impel him to start afresh. (Kristeva, 1982: 8)

According to Kristeva, as "a tireless builder, the deject is in short a *stray*. He is on a journey, during the night, the end of which keeps receding" (Kristeva, 1982: 8). From this perspective, the writer (with his *egoistic* desire to write) identifies with the condition of a 'deject-subject.' Since he has committed himself, artistically, to the act of straying (through the night), his ego is intrinsically aware that "the more he strays, the more he is saved" (Kristeva, 1982: 8).

> Faulkner seems to be intuitively aware of this kind of an archaic experience which is related with human subjectivity, without ever getting acquainted with any philosophical or academic theory. Through his character Darl, Faulkner expresses the self almost as a deject subject. Darl's mind reflects the awareness of Kristeva's subject about his fatal condition both as a stray and as a deviser of territories:
>
> Life was created in the valleys. It blew up onto hills on the old terrors, the old lusts, the old despairs. That's why you must walk up the hills so you can ride down. (Faulkner, 1930: 217)

Here in this depiction, "valleys" might be seen metaphorically as the maternal body or nature's womb whereas "up onto hills" might be identified with the impulse of rising to the patriarchal. Darl sees how life is sourced from the maternal, and how it is a struggling experience ongoing down the valleys and up the hills. Eventually, the deject character is in-between culture and nature, duty and desire, submission and freedom, death and resurrection. He is in a sense, an intermediator of these opposing poles.

Kristeva moves on through her theory by pointing out that "the abject is edged with the sublime" through the subject's primary response of "abjection." According to her, through the lingering sense of primary abjection, the linguistic subject manages to escape from being absorbed by the abject and avoids (the fear of) death or castration. In her narrative of human subjectivity, "at the limit of primal repression," springs an ego who "has discovered an intrinsically corporeal and already signifying brand, symptom, and sign: repugnance, disgust, abjection" (Kristeva, 1982: 11). Primary abjection occurs as the subject's response of acknowledging the denouncement of his maternal desire and his want of paternal submission because, in this experience, "there is an effervescence of object and sign -not of desire but of intolerable significance" (Kristeva, 1982: 11). Therefore, she sees that the "sense of abjection that [one] experience[s] is anchored in the superego," (Kristeva, 1982: 15) and thus defines abjection as a resurrection that has gone through death (of the ego): "It is an alchemy that transforms death into a start of life, of new significance" (Kristeva, 1982: 15).

Kristeva also edges the abject with sublime in terms of the ego's relation to death because at the root of what they both signify in language, lies the fear of death. However, the abject signifies a threat as "it takes the ego back to its source on the abominable limits from which, in order to be, the ego has broken away -it assigns it a source in the non-ego, drive, and death" (Kristeva, 1982: 15). On the other hand, the sublime signifies "*something added* that expands us, overstrains us, and causes us to be both *here*, as dejects, and *there*, as others and sparkling." The sublime narrates death as a transcendental experience, "a divergence, an impossible bounding." Sublime promises to the ego "everything missed, joy - fascination" (Kristeva, 1982: 12).

The writer as the deviser of territories (a deject), can masterfully transform the abject to sublime or exchange his sense of abjection with sublimation. In this sense, the (writer's) speaking subject becomes empowered with his capacity to unite the semiotic with symbolic. Thereby "the abject is edged with the

sublime," because it is the Author's subjecthood as "the same subject and speech" which "bring them into being" (Kristeva, 1982: 11).

References

Davis, C. (1995). "The Abject: Kristeva and the Antigone." Retrieved from: //escholarship.org/content/qt8qt465qh/qt8qt465qh.pdf?t=krnkcy, 01.12.2021.

Edwards, J. D. and Graulund, R. (2013). *Grotesque*. London: Routledge.

Faulkner, W. (19309. *As I Lay Dying*. New York: Vintage Books.

Fowler, D. (1997). *Faulkner; The Return of the Repressed*. Charlottesville: University Press of Virginia.

Fowler, D. (1988). "Matricide and the Mother's Revenge: 'As I Lay Dying'." *The Faulkner Journal-Special Issue: Faulkner and Feminisms*: Vol. 4, No 1/2. The Johns Hopkins University Press, Fall 1988/Spring1989. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/24907575#metadata_info_tab_contents. 29.01.2022.

Harpham, G. G. (2006). *On the Grotesque: Strategies of Contradiction in Art and Literature*. Aurora: The Davies Group Publishers.

Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. trans. Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. ed. And trans. Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.

Miles, M. (1997). "Carnal Abominations: The Female Body as Grotesque." *The Grotesque in Art and Literature*. eds. James Luther Adams and Wilson Yates. Michigan: William B. Eerdmans Company.

Paglia, C. (1990). *Sexual Personae – Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. London: Yale University Press.

Rohrberger, M. (1983). "To Bewilder Sensation: Surrealism in As I Lay Dying." *Studies in English, New Series*: Vol. 4, Article 15. eGrove. Retrieved from:

https://egrove.olemiss.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1197&context=studies_eng_new.09.02.2022.

Ross. M. (1980). *Notes on As I Lay Dying, William Faulkner*. London: Longman York Press.

Wannamaker, A. (2017). "Viewing Addie Bundren Through a Feminist Lens." Retrieved from: //semo.edu/faulkner-studies/teaching-faulkner/feminist-lens-bundren.html. 29.11.2021.

Wood, A. L. (1993). "Feminine Rebellion and Mimicry in Faulkner's *As I Lay Dying*." *The Faulkner Journal-Special Issue: Faulkner and Sexuality*: Vol. 9 No 1/2. The Johns Hopkins University Press, Fall 1993/Spring1994. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/24907657#metadata_info_tab_contents. 09.02.2022.

Secondary Sources

Hemenway, R. (1970). "Enigmas of Being in 'As I Lay Dying'." *Modern Fiction Studies*: Vol. 16, No. 2. The Johns Hopkins University Press. Retrieved from:

https://www.jstor.org/stable/26279063#metadata_info_tab_contents. 29.01.2022.

Tuck, D. (1964). *Crowell's Handbook of Faulkner*. advisory ed. Lewis Leary. New York: Thomas Y. Crowell Company.

79. Toxic silence of women in pre-Gilead and pre-pandemic times

Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI[1]

APA: Nazlıpınar Subaşı, M. D. (2022). Toxic silence of women in pre-Gilead and pre-pandemic times. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1329-1339. DOI: 10.29000/rumelide.1222260.

Abstract

For a long time, the whole world has been going through difficult times and lurching from one crisis to another including natural disasters, climatic changes, economic uncertainty and political/social turmoil. However, among them, COVID-19 is the one that has put people all around the world in a situation beyond their control with its devastating and lifelong consequences. Since December 2019, it feels each day like people are living out some dystopian novel's future anew. Like the citizens portrayed in those dystopian works, the citizens of a global pandemic have lost the mastery over their own bodies and minds, and they are imprisoned in a disciplinary system of COVID-19. In that disciplinary system, the coronavirus seems not to discriminate between people; however, its long-lasting impacts do not fall equally. In fact, in a chaotic atmosphere of the pandemic, the patriarchal system makes use of the pre-existing inequalities through which women, once again, are confined into a life of passivity and submissiveness. Due to the toxic masculinity that spreads as fast as coronavirus, they are either forced to accept those truth(s) constructed in semi-silence or internalize them by ignoring. Considering those issues and analyzing *The Handmaid's Tale* (1985), one of the most challenging and repulsive works of Margaret Atwood, this study aims to justify the fact that nothing depicted in this novel is too distant future for today's women, especially after COVID-19. Therefore, basing its argument on Foucauldian discourse analysis and French post-structuralism, it focuses on clarifying how women of the post-pandemic world may also fall victim to violence, exploitation and abuse emanated from toxic masculinity if they remain silent and ignorant against insidious and penetrating phallocentric discourses prevalent in their current societies.

Keywords: *The Handmaid's Tale,* toxic masculinity, pre/post-pandemic world, semi-silence, discourse analysis

Gilead ve pandemi öncesi dönemi kadınlarının toksik sessizliği

Öz

Uzun süredir tüm dünya doğal afetler, iklim değişiklikleri, ekonomik belirsizlikler ve sonu gelmeyen siyasi/sosyal kargaşalar nedeniyle zor günler geçirmekte ve adeta bir krizden diğerine sürüklenmektedir. Ancak tüm bu felaketlerin arasında COVID-19, yıkıcı ve yaşam boyu sürebilecek sonuçlarıyla tüm insanlığı kontrollerinin ötesinde bir durum içerisine hapsetmiştir. Aralık 2019'dan beri, insanlar sanki her gün distopik bir romana ait uzak geleceği yine ve yeniden yaşıyormuş gibi hissetmekte ve tıpkı bu eserlerde tasvir edilen kişiler gibi kendi bedenleri ve zihinleri üzerindeki hakimiyetlerini kaybetmektedirler. Diğer bir deyişle, küresel bir pandeminin hayatta kalanları olarak COVID-19'un disiplin sistemi içerisinde sıkışıp kalmışlardır. Bu yeni disiplinin kural koyucusu koronavirüs, ayrım yapmaksızın tüm insanlar için aynı sonuçlara neden oluyor görünse de, bazı

[1] Assistant Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Department of English Translation and Interpreting (Kütahya, Türkiye), derya.nazlipinar@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0798-1142 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222260]

grupların pandemi döneminde de dezavantajlı duruma düştükleri açıkça görülmektedir. Ataerkil sistem, pandeminin bu kaotik ortamını ve var olan eşitsizlikleri kullanarak kadınları bir kez daha edilgen, itaatkâr ve teslimiyetçi bir yaşam içerisine hapsetmektedir. Kadınlar ise, virüs gibi hızlı bir şekilde yayılımını artıran toksik erkeklik nedeniyle, gizil söylemler bağlamında oluşturulan bu yeni gerçeklikleri ya sessizce kabul etmek ya da göz ardı ederek içselleştirmek zorunda kalmaktadır. Bu bilgiler ışığında Margaret Atwood'un en çarpıcı eserlerinden biri olan *Damızlık Kızın Öyküsü*'nü (1985) inceleyen bu çalışma, romanda tasvir edilen hiçbir olayın günümüz kadınları için çok uzak bir gelecek olmadığını ve aslında öncesinde de var olan eşitsizliklerin Covid-19 ile tekrar gün yüzüne çıktığını kanıtlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, argümanlarını Foucault'nun söylem analizi ve Fransız post-yapısalcı kuramlarına dayandırarak, kadınların yaşadıkları toplumlarca oluşturulan fallosentrik söylemlere sessiz kalmaya ve/ya karşı çıkmayarak göz ardı etmeye devam etmeleri halinde toksik erkeklik kaynaklı şiddet, istismar ve sömürüye maruz kalmaya devam edeceklerini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Damızlık Kızın Öyküsü,* toksik erkeklik, pandemi öncesi/sonrası dünya, gizil söylem, söylem analizi

Introduction

With the large outbreak of a novel coronavirus emerged in China, the whole world has been experiencing a disaster. In fact, since December 2019, "we are living in a science-fiction movie, and none of us know the ending", as Jerry Davich stated in *Chicago Tribune* (chicagotribune.com). This virus has devastating impacts on all fields and sectors of society around the world; however, those impacts do not fall equally. As the previous epidemics have proved, such as HIV-AIDS, SARS, H1N1 and Ebola, COVID-19 is also a blow to women and their social, cultural and economic progress having been gained through a lot of suffering. It has increased the pre-existing gender gaps and widened the inequalities, since women are forced to leave the labor market permanently. They are imprisoned into a life of passivity and submissiveness due to the patriarchal norms and gender roles that stigmatize women as family-caregivers.

In fact, nothing in this androcentric world is gender-sensitive, neither is COVID-19. Even though this virus cannot be considered the root cause of the discriminatory and oppressive attitude towards women, it is certain that it has reinforced and aggravated the victimization process of them in many areas of daily life. Most importantly, it has led to the resurgence of misogynism by exploiting existing gender stereotypes and magnified the performance of toxic masculinities fed by its toxic silence. Besieged by toxic pandemic and toxic masculinity, women are once again imprisoned into 'no-choice' situations. What's worse, they face losing "everything [they] worked for, that has taken 25 years", as Anita Bhatia, UN Women Deputy Executive Director, has stated (news.ctgn.com). Actually, two years before the COVID-19 pandemic, in an interview with Reuters in 2017, Margaret Atwood, a Canadian writer and literary critic, warned future generations about potential dangers and contingencies. By underlining the fact that what was "once preposterous", is "now immediate", Atwood continues as in the following:

> People have forgotten that civil rights themselves had to be hard fought for and have to be fought to maintain because someone is going to take them away from you if they get the chance… I think whole generations came along who didn't have to fight for those things and weren't too worried. (reuters.com)

Actually, the cautious readers of *The Handmaid's Tale* (hereafter *HT,* 1985) have long realized that Margaret Atwood has had sneaking suspicion about what might happen. With that in her mind, therefore, she has struggled hard to demonstrate how the ignorance about women's rights and gender

equality will result in the destruction of the society and lead to chaos. For instance, the central character of the novel, Offred, formerly an educated working wife and a mother named June Osborne, does not show any interest in the feminist movement in the society. Upon that, her mother, who is an active participant of the women's movement, gets frustrated and blames her daughter for taking her rights granted as in the following:

> You young people don't appreciate things. … You don't know what we had to go through, just to get where you are. Look at [your husband], slicing up the carrots. Don't you know how many women's lives, how many women's bodies, the tanks had to roll over just to get that far? (*HT*, p. 91)

Actually, Offred's mother foresees and thus, fears the consequences of this ignorance. Knowing very well that everything in this phallocentric world is gendered, she reminds her daughter that the world they have now is changing. After so much effort and hard work to eliminate the subordination of women in all ethnic, class and cultural forms, because of some ignorant women who bury their heads in sand, Offred's mother thinks that they are about to lose the 'female space' offering great opportunities for the construction of genuine female voice and consciousness. For her, 'her-stories' written in "white ink", what Cixous has first uttered in her famous essay, 'The Laugh of Medusa' (1976, p. 881), are fading away and gradually being replaced by 'hi(s)tories' written in the man-made language to penetrate phallocentric norms and ideologies. Those androcentric stories inscribed by 'pen(is)', a provocative concept put forward by Gilman and Gubar in *The Madwoman in the Attic* (1984), confine women, once again, into a patriarchal space where they have been captivated and silenced for ages.

Thus, Offred's mother's fear has been justified and things have begun to go disastrously wrong for women in *The Handmaid's Tale*. The President has been shot and the Constitution has been suspended and then violently replaced by a totalitarian and theocratic regime asserting that they would put an end to falling birthrates and terrorist attacks causing mass panic in the society. However, this new regime, the Republic of Gilead[2], shows its true colors very soon and starts to implement a system of enforced sexual servitude based on oppression. Claiming that the human race is at risk, all remained fertile women (all men are fertile by phallocentric definition) are enslaved and forced to serve as full-time breeders, or 'handmaids' to the Commanders of Gilead and their barren wives in a ménage à trois. In this dehumanized sexual 'Ceremony', including the Commander, the wife and the Handmaid, the ritual copulation, justified by the story of Rachel[3], is held every month. It starts with the following lines: "And she said, behold my maid Bilhah, go in unto her; and she shall bear upon my knees, that I may also have children by her. And she gave him Bilhah, her handmaid to wife: and Jacob went in unto her" (*Genesis* 30: 3-6).

In fact, it is a ritualized holy rape, but there is no choice for those handmaids, who are trained in obedience and self-denial. They have to sacrifice their bodies to the goals of the new regime, which is breeding without questioning and rioting. From now on, they have no names, no identities and no bodies. They are just the possession 'Of' their commanders, who merely regard them as "two-legged wombs" (*HT*, 103). In other words, their existence is restrained with their reproductive organs. That cruelty and physical/psychological violence exerted on the handmaids is described by Offred as below:

> The Ceremony goes as usual. I lie on my back, fully clothed except for the healthy white cotton underdrawers. … Above me, towards the head of the bed, Serena Joy is arranged, outspread. Her legs are apart, I lie between them, my head on her stomach, her pubic bone under the base of my skull, her thighs on either side of me. She too is fully clothed. My arms are raised; she holds my hands, each of mine in each of hers. … The rings of her left hand cut into my fingers. It may or may not be revenge.

[2] 'Gilead' has a Biblical origin, which means 'a hill of testimony' (Genesis 31:21). The name also echoes with the religious character of the regime, aspiring to be a perfect model.

[3] The original handmaid's tale in Genesis, which is about Rachel and her husband Jacob. Rachel, unable to have a baby, lets her husband impregnate Bilhah, Rachel's handmaid, so that they can keep the family lineage.

> … My red skirt is hitched up to my waist, though no higher. Below it the Commander is fucking. What he is fucking is the lower part of my body. I do not say making love, because this is not what he's doing. Copulating too would be inaccurate, because it would imply two people and only one is involved. … There wasn't a lot of choice. … Therefore I lie still. (*HT*, p. 73)

After the Ceremony, the Commander leaves the room callously, and Serena Joy commands Offred to "get up and get out" (*HT*, p. 74), which signifies the humiliating treatment and objectification of women, not just by men but also by the passivized women of Gilead. This detached sexual copulation is, furthermore, the token of severe and long-established religious attitudes and dogmas imposed upon women and their sexualities by the patriarchal regimes. That is, the handmaids are restrained from having any control over their bodies and identities. They are "no-bod[ies] that [are] dressed up, wrapped in veils, carefully kept distant, … nullified, kept out of the way, … on the bedside?", as Cixous has exemplified in *The Newly Born Woman* (1986, p. 69). Thus, under the phallocentric and theocratic gaze of the Gilead, women keep on experiencing the heart-breaking reality of being silenced and suppressed. However, one may wonder about the situation of women before the Gilead regime and ask whether that oppression and violence have started at once and unexpectedly. In fact, it is known that no discourse comes out of itself.

The ignored semi-silence in pre-Gilead society and pre-pandemic world

> Contrary to a myth whose history and functions would repay further study, truth isn't the reward of free spirits … nor the privilege of those who have succeeded in liberating themselves. Truth is a thing of this world: It is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its own regime of truth, its "general politics" of truth: that is, the type of discourse which it accepts and makes function as true. (Foucault, 1980, p.131) (emphasis in original)

Most people accept 'truth' as universal, unchanging and ultimate since they believe that a set of truth has been established through time and knowledge. Nevertheless, for Michel Foucault, who is one of the most influential figures of French post-structuralist movement, truth is not enduring and absolute, but rather, it is reproduced and regulated constantly by the privileged groups and/or the social, political and religious institutions having the 'power'. Those powerful ones set boundaries on people's comprehension and interpretation of the world, thereby creating certain discourses and alternative truths that work to prioritize some interests over others. That is why, in accordance with the demands of those who are in positions of authority, various truths and various ways of articulating it have been produced. Foucault defines this construction as "the multiple games of truth" (1988, p. 17), and then, he continues to explain his assertion as in the following:

> [S]ince the time of the Greeks, … we do not have a complete and peremptory definition of the games of truth which would be allowed, to the exclusion of all others. There is always a possibility, in a given game of truth, to discover something else and to more or less change such and such a rule and sometimes even the totality of the game of truth. … Who says the truth? Individuals who are free, who arrive at a certain agreement and who find themselves thrust into a certain network of practices of power and constraining institutions. (1988, p.17)

In this sense, according to Foucault, the truth is the result of the imperishable relation between 'power/knowledge regimes', and therefore, it is shaped by anybody having and/or trying to obtain power. It is a ceaseless struggle and Foucault likens it to a battle: "a battle for truth", for which people fight each other, because "there is always within each of us something that fights something else" (1980, p. 208). However, within this perpetual battle and under its disciplinary power, some groups are subjugated and forced to behave in certain ways. They are defined and reshaped by the practices of knowledge formation, or more precisely, by the 'discursive practice(s)' (Foucault, 1972). In those practices, the voices, experiences and discourses of oppressed and marginalized groups, among whom are the ones being labeled as deviant and/or pathological together with women and children, are thoroughly ignored and denied legitimate status.

Consequently, in this 'battle of truth', no matter what the real truth is. Once the powerful authorities or regimes define something as true within the framework of established discourses, it becomes true for everyone living in that society. This is one of the most common leitmotifs running through dystopian tradition. For instance, Lois Feuer, who analyzes the similarities between Orwell's *1984* and Atwood's *The Handmaid's Tale* in her article, illustrates how 'truth' can be reconstructed and taken to the level where it cannot be argued even if it is a validated mathematical truth: "O'Brien forces Winston to acknowledge that two plus two can equal five if the Party says so. [...] O'Brien's point is that truth, even the a *priori* truth of mathematics, is relative and subject to the violence-enforced will of whoever is in power" (emphasis in original) (1997, pp. 87-88). In a similar way, in *The Handmaid's Tale*, the totalitarian regime creates its own truth and forces all 'Pre-Gilead' women to accept this new code of 'Gilead'. However, as Stuart Hall has explained basing on Foucault's ideas, "nothing exists outside the discourse" (1997, p. 44). In other words, even for the powerful ones, the truth(s) must be reconstructed and legitimated in connection with the conditions of the 'previous truth(s)'. According to Foucault, these previous truths have already been integrated within the discourse; nevertheless, they remain silent, hidden, denied or forbidden until they come to fruition, as he puts in *The Archeology of Knowledge*:

> [A]ll manifest discourse is secretly based on an 'already-said'; and that this 'already-said' is not merely a phrase that has already been spoken, or a text that has already been written, but a 'never-said', an incorporeal discourse, a voice as silent as a breath, ... It is supposed therefore that everything that is formulated in discourse was already articulated in that semi-silence that precedes it, which continues to run obstinately beneath it, but which it covers and silences. The manifest discourse, therefore, is really *no more than the repressive presence of what it does not say*; and this 'not-said' is a hollow that undermines from within all that is said. (1972, p.25) (emphasis mine)

In accordance with what Foucault calls 'semi-silence', Atwood gives voice to Offred and through her narrative that portrays the 'truths' of 'before and after' societies, she wisely reveals how the ignored semi-silence(s) in Pre-Gilead eventually become/s the core truth(s) in Gilead. In other words, the reader of the novel discovers that the discourse and the values of Gilead have already been constructed in Pre-Gilead. In fact, these semi-silences within the society are more insidious and penetrating than the long-established norms as they are considered unrisky, thereby overlooked. However, Atwood aims to unmask the fact that if people do not defend their rights and eradicate the sexist and racist semi-silences prevalent in their societies, the things depicted in *The Handmaid's Tale* may not stay as being potential political prophecies. Offred's confession is the clear evidence of the devastating results of that ignorance:

> We lived, as usual, by ignoring. Ignoring isn't the same as ignorance, you have to work at it. Nothing changes instantaneously: in a gradually heating bathtub you'd be boiled to death before you knew it. There were stories in the newspapers, of course, corpses in ditches or the woods, bludgeoned to death or mutilated, [...] but they were about other women, and the men who did such things were other men. None of them were the men we knew. The newspaper stories were like dreams to us, bad dreams dreamt by others. How awful, we would say, and they were, but they were awful without being believable. ... We were the people who were not in the papers. We lived in the blank white spaces at the edges of print. It gave us more freedom. (*HT,* pp.48-49)

The oppression and violence experienced by 'others' is considered far-fetched, thus ignored by the ones living in the comfort zone. They even sometimes blame the victims by claiming that 'they have asked for it'. However, this insensitivity, ignorance and lack of action against all these suppression leads to more chaotic situations for people, especially for women. Under the new regime, governed by men who do not respect the sovereignty of women and their bodies, women have been disgraced and forced to be socially, physically, and economically dependent on men. As a result, they have lost their properties, jobs, families and even identities. Despite all these great losses and humiliation, most women neither ask for any clarification nor do they show any reaction, as the ones resisting to be captivated and sexually usurped are caught, tortured, and then sent to "butch paradise ... Jezebel's" (*HT*, p. 182), where they are forced into prostitution. The others, who accept to be "offered" like Offred, (Bouson, 2001, p. 43)

internalize the new discourse, or as the Aunt Lydia has named, the new kind of 'freedom' provided by the Gilead regime:

> There is more than one kind of freedom, [...] Freedom to and freedom from. In the days of anarchy, it was freedom to. Now you are being given freedom from. Don't underrate it. (*HT*, p. 27)

According to the claims of the Aunts and the Commanders of the new regime, Gilead women are given more than they have been taken away through this new kind of freedom, which is 'freedom from being seen, gazed and penetrated'. Within this 'limited freedom' and the shaping practices, women now believe that they are protected from any trouble they have been previously exposed to in Pre-Gilead. The Commander Fred also, convinced of his own righteousness and the constructed truths of Gilead regime, asks Offred to remember the annoying situations of women in before society:

> Don't you remember the singles bars, the indignity of high-school blind dates? The meat market. Don't you remember the terrible gap between the ones who could get a man easily and the ones who couldn't? Some of them were desperate, they starved themselves thin or pumped their breasts full of silicone, had their noses cut off. Think of the human misery. ... This way they all get a man, nobody's left out. And then if they did marry, they could be left with a kid, two kids, the husband might just get fed up and take off, disappear, [...] or else he'd stay around and beat them up. Or if they had a job, the children in daycare or left with some brutal ignorant woman, ... Money was the only measure of worth, for everyone, they got no respect as mothers. ... This way they're protected, they can fulfill their biological destinies in peace. (*HT*, pp. 160-61)

What is presented as freedom and happiness to women by the Gilead regime is actually life under surveillance, or as Foucault's well-known concept from *Discipline and Punish* (1977), under the 'panoptic gaze', which is an alert and all-seeing eye everywhere. Gilead women are now continuously monitored, watched and disempowered by this scrutinizing gaze consisting of the males in Gilead, who are "lower echelon guards called Angels and an elite corps called Guardians who frequently double as spies or Eyes" (Hansot, 1994, p.58). Debarred from the dynamic freedom, which is 'freedom to actively do' based on free will, and forced to live "under His Eye" (*HT,* p. 40), pre-Gilead women morph into captivated objects that "no longer want to leave, escape, cross the border to freedom" (*HT,* p. 195). Instead, they accept their '*so-called* biological destinies' and internalize the newly constructed discourse of Gilead that gives nothing but stigmatization, imposed silence/invisibility and (sexual) violence for women.

The systematic tyranny imposed on the handmaids, or the women in Gilead is not something new or an exaggerated nightmare just depicted in a speculative fiction, but a long-lasting and habitual toxic masculinity happening everywhere. Women throughout the world, even in this day and age, have to fight against those phallocentric discourses and struggle for their survival, dignity and freedom - 'freedom to' take active part in educational, financial, marriage and childbearing decisions that directly affect them. Nevertheless, in every positive step that women have taken against men's violence and brutality, they are threatened and obliged to conform more to the paradigm of hegemonic masculinity, because men acknowledge women as domestic nurturers and sexual beings for themselves. For Jocelynne A. Scutt, this is the main reason of men's violence against women, as she puts in the following:

> *Violence by men against women is centered in the very fact that women are women: the violence is directed against our womanness, our sex and our sexuality. ... Yet because she is a woman, every woman knows that because she is a woman, she runs the risk of violence. The risk lies in being a woman*. (1994, p. 88) (emphasis in original)

That is why, when women have to choose between 'freedom to' and 'freedom from', they tend to move in the direction of the latter despite knowing the fact that they will be limited and imprisoned into silence. Therefore, they gradually begin to define 'freedom to' as something frightening and dangerous,

like the handmaids in Gilead: "[W]e found this frightening. … Already we were losing the taste for freedom, already we were finding these walls secure" (*HT,* p. 100), because the women in Gilead are indoctrinated that "it's up to [them] to set the boundaries" (*HT*, p. 55) if they do not want to worry about being degraded, assaulted, raped and/or killed.

In fact, women of today's world have faced the similar risks of freedom loss and increased violence during the COVID-19 pandemic lockdown. According to the statistics provided by the UN Women Organization, nearly 47 million women have faced the risk of extreme poverty during COVID-19 (unwomen.org), as they are the first ones to be sacrificed. On the surface, the reason for women's exposure to layoffs and loss of livelihoods is because women typically earn less and have less secure jobs when compared to men. However, the underlying point is the patriarchal legacy that limits women to domestic duties by relying on the assertions of biological essentialism, which claims that "women's biological properties cause and explain their subordinate social role and low status" (Stone, 2007, p.144). Within the chaotic situation of COVID-19, hegemonic masculinity and its oppressive ideology has increased its impact and started to dominate the society again. Basing its argument on the idea that women's biology determines their destiny, that toxic masculinity poisons around and imprisons women into houses, in which men's violence has increased because of the growing tensions in households, economic burden and women's limited access to social and protective services available pre-lockdown. Actually, even before the COVID-19, the magnitude and scope of inequalities and violence experienced by many women in the world has been heinous. The field of education takes the lead among these inequalities. It is true that lockdowns and school closures during the pandemic have severely affected girls' education and threaten to roll back years of progress. For instance, with the outbreak of COVID-19, nearly 129 million girls are out of school according to UNESCO (unesco.org), which ends in forced child labor or even worse, child marriage. However, this is not unusual for lots of today's (young) women as it is the pre-existing problem for them. They consistently have to struggle hard to be able to go to school, where they get the opportunity to fulfill their potential and learn to build better futures for themselves. 'Daddy, Send Me to School Campaign', run by Aydın Doğan Foundation in Turkey since 2005, can be a good example for that never-ending struggle of women for their education rights. Even in the 21st century, women have to plead for their essential birthright and much worse, they have to convey these requests to their fathers in accordance with the phallocentric culture and its constraints. That is, mothers are forced to be invisible and voiceless, like female ghosts. Hence, it would not be wrong to claim that nothing has changed for most women *'before, during and/or after the COVID-19'* (emphasis mine) as silence and powerlessness have been their predetermined destiny by the 'Father's Law', and that hegemonic masculinity knows the fact that education for girls/women is the first step for their future careers, which would provide them the 'freedom to do'. That is why; that right must be restrained ever so as not to lose the patriarchal control on women.

COVID-19 has a snowball effect on women's lives. Like robbing and/or interrupting the education opportunities of women all around the world, it has also deepened the pre-existing inequalities and insecurities in the field of economy. Economic insecurity has already been a problematic and unresolved issue for women even long before the pandemic. They have generally earned less, held less secure jobs and suffered disproportionate job/income losses compared to men. However, with COVID-19, this economic injustice has turned into 'she-cession'[4] and the situation is getting worse for women according to the research results conducted by the European Parliament in May 2021:

> [T]he lockdown and social distancing measures coupled with global travel bans have alternatively transformed the current global crisis into a 'she-cession,' as the *service sector* has been unduly vulnerable to the economic shock and women now increasingly face a higher likelihood of poverty, at least in the short-term. In fact, not only have women disproportionately lost their jobs at the onset of

[4] a term coined by C. Nicole Manson, President and Chief Executive of the Institute for Women's Policy Research

> the pandemic, but they have also encountered greater obstacles to re-enter the labor force in the period between the first two 'waves' of COVID-19 cases in the summer 2020. (p. 10) (emphasis mine)

That 'she-cession' has increased in the 'service sector' is not surprising indeed, as these sectors are generally regarded as 'suitable jobs' for women in accordance with their biology and gender roles. Occupational segregation based on sex has remained the most prevalent and challenging aspect of the labor market and women have to break through the glass-ceiling constructed by the male hegemony. When they attempt to cross over into male dominated sectors, they are hindered and sometimes blamed for being the main reason in the increase of unemployment rate, as Mehmet Şimşek, Minister of Finance of the ruling AK Party between 2009 and 2018, stated in a conference titled 'Global Financial Crisis and Turkish Economy':

> Do you know why the unemployment rate is increasing? The answer is times of crisis. During times of a global crisis, the number of jobseekers is increasing. That is, the rate of labor force participation is higher, *particularly among women*, during times of crisis. (2009, hurriyet.com) (emphasis mine)

In other words, the phallocentric discourse and its constructed truths for women are generally the same, which is being an obedient woman/wife for her man/husband and a self-sacrificing mother for her children. These demanding and long-established norms are hardly changing overtime, since the patriarchy does not want to be deprived of the power to control women's lives. However, when faced with resistance, the patriarchal social structures *pretend* to be democratic and more tolerant. For instance, as soon as achieving economic independence has been the primary goal for all women across the globe, the falsifying patriarchy creates new discourses that seem promising for women through every possible tool, as in the case of Nil Karaibrahimgil's commercial song for women's sanitary pad. In the commercial, the main female character and her friends enjoy themselves in a funfair and sing the song: 'As a woman, I both have a child and a career'. On the surface, the logic of the ad is to represent a strong and self-confident woman challenging traditional gender norms and roles. Nevertheless, the ad also has a sub-text having already been formed, but 'not-said' explicitly. It is a whisper established in the 'semi-silence' and subconsciously internalizes the traditional dictation that the essential role of a woman is to be a mother. Consequently, women are trapped in a dilemma between their roles as mother/wife and worker, and they "attempt to reconcile work commitment's masculine definition of self-sufficiency and independence with family commitment's call for mothers to devote themselves to children" (Hennessy, 2015, p.69). It is such a difficult situation that men hardly experience, because their parental involvement as fathers is not expected and forced.

Briefly, women are obliged to learn to be resilient and to accept the status quo of patriarchy, no matter whether they live in pre-Gilead/pre-pandemic or Gilead/post-pandemic. The discourse and truths of the present day have been already created and established in the semi-silence of before societies. That is why, women struggling hard all through their lives get gradually disappointed and exhausted due to physical, psychological and sexual intimidation under patriarchy. Then, among the limited choices left for them, women are generally obliged to choose to surrender and internalize the man-made truths in such a way that they do not even think about the existence of another world. When they remember how they used to live, they get surprised to see how easily everything has changed, like Offred, seeing Japanese tourists:

> A group of people is coming towards us. They're tourists, from Japan it looks like, a trade delegation perhaps, [...] I can't help staring. It's been a long time since I've seen skirts that short on women. The skirts reach just below the knee and the legs come out from beneath them, nearly naked in their thin stockings, blatant, the high-heeled shoes with their straps attached to the feet like delicate instruments of torture. ... Their heads are uncovered and their hair too is exposed, in all its darkness and sexuality. They wear lipstick, red, outlining the damp cavities of their mouths, [...] We are fascinated, but also repelled. They seem undressed. It has taken so little time to change our minds, about things like this. Then I think: I used to dress like that. That was freedom. (*HT*, p. 29)

Actually, if Offred did not fail to realize the constraints imposed on her by pre-Gilead society and if she did not fail to resist the patriarchal status quo and its hegemonic ideologies constructed in the semi-silence, she would take control of her own destiny and she would not passively accept the conditions of Gilead. In the end, this ignorance "grind[s] [her] down" (*HT*, p. 210) and costs her the freedom that she is longing for now. In a similar way, the same kind of ignorance and lack of action having been adopted by most women in pre-pandemic times has resulted in increased violence, oppression and gender inequalities during and post-pandemic. Briefly, the incorporeal discourse of semi-silence becomes the new truths and/or new normal of today's women and like the handmaids of Gilead, they have been ground down by the COVID-19.

Conclusion

> [I]n *The Handmaid's Tale*, nothing happens that the human race has not already done at some time in the past, or which it is not doing now, perhaps in other countries, or for which it has not yet developed the technology. We've done it, or we're doing it. Or we could start doing it tomorrow. (Atwood, 2005, pp. 102–103)

It is what Margaret Atwood has aimed to depict to the whole world in her challenging work, *The Handmaid's Tale*: 'people's ignorance, insensitivity and indifference to the perennial inhumanity'. She warns readers, especially female readers, about the devastating consequences of apathy and lack of action against toxic masculinity by insisting that such kind of project mentality and procrastination will result in deepened oppression, sexism and gender inequalities. For her, unless this tendency of denial is eradicated, achieving an all-encompassing universe free from violence and suppression will never be possible and the repressive order of pre-societies will constitute the Republic of Gilead for today's women.

In fact, this is what has happened during/post-pandemic. Taking advantage of the fear and uncertainty created by the COVID-19, toxic masculinity has found its way once more and perpetuated the existing injustices and inequalities for most women. Reading between the lines, one can find many disturbing and horrific connections between Atwood's "two-legged wombs" (*HT*, 103) exploited and silenced by the totalitarian Gilead society and the 21st century women disempowered by the Covid-19. In both cases, women have woken up into an amorphous and chaotic world, in which they are forced to sacrifice their self-determination and freedom. Consistently disrespected, silenced and humiliated by toxic masculinity, women have no choice but to accept and normalize to be imprisoned in phallocentric ideologies. They are left voiceless and made invisible in decision-making systems ranging from economy, education to intellectual life. In other words, deprived of all the rights and freedoms, women of Gilead and post-pandemic are gradually morphed into disciplined bodies, hereby being forced to be docile and productive in culturally and historically specific ways for the servitude of males. Now, they are just 'useful bodies' for the hegemonic masculinity and its panoptic gaze that re/produce and steadily naturalize the male-designed/defined roles and identities. These patriarchal mechanisms, in the end, lead to women's normalization of phallocentric ideologies and self-disciplining themselves because of the high liability of men's violence and punishment - not just physical but psychological and sexual as well. According to Atwood, however, women's blindness, apathy and ignorance constitute and increase the number and forms of those oppression. That is why, she warns women about the possible evils and horrifying future veiled in today's world and reminds the fact that "ignorance is no mere lack of knowledge but rather is actively produced and maintained" by the privileged masculinity (Gilson, 2011, p.309). If women do not resist but remain silent against phallocentric discourses already articulated in the semi-silence, which continuously indoctrinate women to keep silent by accepting their socio-culturally and biologically determined roles, it will not be possible to attenuate oppression and gender-

based violence. Most importantly, the perilous effects of ignorance will continue for generations and the new ones "will accept their duties with willing hearts" (*HT*, p.89) as they do not know any other way. Thus, creating an awareness about the destructive results of that ignorance and lack of action is crucial to stop and eradicate violence and oppressive social relations in general. Otherwise, unspoken or even unofficial facts, values and 'truths' transcend and become the new realities of humanity, as portrayed in *The Handmaid's Tale*. In fact, the whole world has seen Atwood's misogynistic fiction, highlighting "the extrapolated, exaggerated horrors of the near future" (Yamamoto, 2009, p. 197) is not so 'exaggerated' during the quarantine of COVID-19 pandemic. Most women have been trapped into a hegemonic vicious cycle once more, where they have to fight against oppression, humiliation and gender-based violence in all forms. Abusing the atmosphere of pandemic arousing chaos, fear and anxiety, hegemonic masculinity resurrects the existing inequalities and re-imposes the image of 'real manhood' by introducing phallocentric politics and ethics. Women are, once more, at the forefront of the battle against the toxic masculinity that has magnified its violence in the toxic silence of toxic pandemic. It seems women can even yearn for returning to the pre-COVID normality as they have no heed to the potential perils of the semi-silence supporting men's superiority and dominance. Therefore, it is high time for women to realize that the ghastly future is already cloaked in the current world, as Atwood has forewarned them in *The Handmaid's Tale*. If women do not want to be trapped in the toxic masculinity/toxic pandemic, and if they want to be 'survivors' rather than being 'victims' of patriarchy, they have to liberate themselves from the veil of ignorance and silence.

References

Atwood, M. (1985). *The Handmaid's Tale*. Toronto: Emblem.

Atwood, M. (2005). *Writing with Intent: Essays, Reviews, Personal Prose: 1983-2005*. New York: Carroll & Graf Publishers.

Atwood, M. (2017, April 17). *Once Preposterous, Now Immediate; Margaret Atwood on 'Handmaid's Tale. https://www.reuters.com/article/us-television-handmaid-stale-atwooidUSKBN17JoZM*

Bhatia, A. (2020, November 27). *25 Years' Efforts on Gender Equality Could be Lost in a Year of Pandemic:UN*.https://news.cgtn.com/news/20201127/25yeargenderequalityeffortsabouttobelostinthepandemicVL0UlkLH8Y/index.html?fbclid=IwAR3ZVDDEmDyVl4vgf4aEBtVEjf7levXF3r4P5pl6V7C8N0XvUI4JAIO2-Y

Bouson, J. B. (2001). The Misogyny of Patriarchal Culture in *The Handmaid's Tale*. H. Bloom (Ed.), *Modern critical interpretations: Margaret Atwood's The Handmaid's Tale* (pp. 41–62). Chelsea House Publishers.

Cixous, H., Cohen, K. and Cohen, P. (1976). The Laugh of Medusa. Signs. 1/4, 875-893.

Cixous, H., Clement, C. (1986). *The Newly Born Woman,* translated by B. Wing. Manchester: Manchester University Press.

Davich, J. (2020, April 13). *Column: COVID-19 makes us feel as if we are living in a science-fiction movie — and none of us know the ending* https://www.chicagotribune.com/suburbs/post-tribune/opinion/ct-ptb-davich-living-in-a-science-fiction-movie-st-0414-20200413-dyie4e4d3vegpkblgukirklu2m-story.html

European Parliament, (2021, May). *COVID-19 and its Economic Impact on Women and Women's Poverty*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/693183/IPOL_STU(2021)693183_EN.pdf

Feuer, L. (1997). The Calculus of Love and Nightmare: The Handmaid's Tale and the Dystopian Tradition. *Critique*. 38/2, 83-96.

Foucault, M. (1972). The Discourse on Language. *The Archaeology of Knowledge*, translated by A. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish,* translated by A. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1988). The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom. J. Bernauer and D. Rasmussen (eds), *The Final Foucault*. Cambridge: MIT Press.

Hall, S. (1997). The Work of Representation. Stuart Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.

Hansot, E. (1994). Selves, Survival, and Resistance in The Handmaid's Tale. *Utopian Studies*. 5/2, 56-69.

Hennessy, J. (2015). *Work and Family Commitments of Low-Income and Impoverished Women: Guilt Is for Mothers with Good Jobs*. New York: Lexington Books.

Genesis. https://www.biblegateway.com/passage/?search=Genesis%2030%3A3-6&version=KJV

Gilbert, S. M., Gubar, S. (1984). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary imagination*. New Haven and London: Yale University Press.

Gilson, E. (2011). Vulnerability, Ignorance, and Oppression. *Hypatia*. 26/2, 308-332.

Scutt, A. J. (1994). *The Sexual Gerrymander: Women and the Economics of Power*. Spinifex: Australia.

Stone, A. (2007). *An Introduction to Feminist Philosophy*. Cambridge: Polity Press.

Şimşek, M. (2009, March 20). *Şimşek'e Bakılırsa İşsizlik Kadınlar Yüzünden Artıyor*. https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/simsek-e-bakilirsa-issizlik-kadinlar-yuzunden-artiyor-11240874

Unesco. (2022, April 21). *UNESCO Prize for Girls' and Women's Education*. https://www.unesco.org/en/articles/unesco-prize-girls-and-womens-education

UNWomen. (2021, February 2). *COVID-19: Rebuilding for Resilience*. https://www.unwomen.org/en/hq-complex-page/covid-19-rebuilding-for-resilience?gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBgQaC_w7OJJ4Ge3ExUoEuUvmGXAZlYk_pqllbDJt5sB-H_6IcmsMKZ4aRoCukwQAvD_BwE

Yamamoto, T. (2009). How Can a Feminist Read *The Handmaid's Tale*? A study of Offred's Narrative. Moss & T. Zozakewich (Ed.) *Margaret Atwood: The Open Eye* (p. 195-205). Ottawa: University of Ottawa Pres

80. The effects of virtual environment on young adolescents' foreign language anxiety

Sena Damla YEŞİLYURT ÖZER[1]

Emrah GÖRGÜLÜ[2]

APA: Yeşilyurt Özer, S. D. & Görgülü, E. (2022). Tox The effects of virtual environment on young adolescents' foreign language anxiety. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1340-1349. DOI: 10.29000/rumelide.1222265.

Abstract

Foreign language learning is a tough process which contains gaining of knowledge, comprehension and finally employing acquired knowledge into practice. Since acquisition of foreign language knowledge include emotional capabilities as well as mental activities, foreign language anxiety (FLA) is a crucial component of this process. While there has been various research on FLA in literature for years, most of the previous research mainly focuses on adults or young adult learners (aged 18-25) in formal education environment. There exists a certain gap when it comes to FLA levels of learners from different ages and learning activities in various educational environments. In that sense, this study uniquely spotlights young adolescent learners of foreign languages and their FLA levels in virtual classrooms. Considering the fact that young adolescents have a very close relationship with technology, such students' FLA levels present distinctive variations in virtual classrooms when compared to face-to-face classrooms. This study fundamentally aims to reveal to what extend virtual classrooms and online materials affect young adolescents' FLA and to explore the reasons lying behind the possible changes in FLA levels by using a sample group of learners of English studying in middle school. A questionnaire and semi-structured interviews were used to obtain data. Based on the collected data, it was discovered that the upsides of virtual education positively affected young adolescents' FLA levels. However, certain shortcomings of virtual education have also been unveiled during this study. This study presented crucial insights on young adolescents' FLA levels and how these levels showed an alteration in virtual classrooms.

Keywords: Foreign language anxiety, young adolescents, middle school, virtual learning

Sanal öğrenme ortamının genç ergenlerin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkileri

Öz

Yabancı dil öğrenmek; bilgi edinme, anlama ve son olarak edinilen bilgiyi kullanıma koyma adımlarını içeren zorlu bir süreçtir. Yabancı dil bilgisi edinimi zihinsel aktivitelerin yanı sıra duygusal kapasiteleri de içerdiğinden, yabancı dil kaygısı bu sürecin çok önemli bir unsurudur. Literatürde yabancı dil kaygısı üzerine çok sayıda çalışma olsa da önceki çalışmaların büyük çoğunluğu yetişkinlere, genç yetişkinlere (18-25 yaş) ve örgün eğitim ortamına odaklanmıştır. Konu farklı yaş gruplarının yabancı dil kaygısına ve farklı öğrenme ortamlarına geldiğinde ise literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Bu anlamda, bu çalışma genç ergen yabancı dil öğrencilerine ve onların sanal

[1] Öğr. Gör., Altınbaş Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (İstanbul, Türkiye), damla.yesilyurt@altinbas.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1526-2586 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222265]

[2] Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim University, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü (İstanbul, Türkiye), emrah.gorgulu@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0879-1049

sınıflardaki yabancı dil kaygılarına ışık tutması açısından özgündür. Genç ergenlerin teknoloji ile çok yakın bir ilişkisi olduğundan dolayı, bu öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri yüz yüze sınıflara kıyasla sanal sınıflarda belirgin farklılıklar gösterir. Bu çalışmanın temel amacı sanal sınıfların ve çevrimiçi materyallerin genç ergenlerin yabancı dil kaygısını ne derecede etkilediğini ve bu seviyelerdeki olası değişikliklerin altında yatan nedenleri ortaokulda okuyan örnek bir grup İngilizce öğrencisi kullanarak araştırmaktır. Veri toplamak amacıyla bir anket çalışması ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre, sanal eğitimin avantajlı yönlerinin genç ergenlerin yabancı dil kaygı seviyelerini olumlu anlamda etkilediği bulgulanmıştır. Ancak, bu çalışma süresince sanal eğitimin belirli eksiklikleri de açığa çıkmıştır. Bu çalışma, genç ergenlerin yabancı dil kaygı seviyelerine ve bu seviyelerin sanal sınıflarda nasıl bir değişiklik gösterdiğine dair önemli bilgiler sunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil kaygısı, genç ergenler, orta öğretim, sanal eğitim

1. Introduction

Foreign Language education is a puzzling process involving the instructor, the learner, learning materials, learning/teaching methods, assessment, and evaluation. It is a process which stimulates not only cognitive abilities but also emotional capabilities. (Kayhan 2021). Foreign language learning is about both "knowledge, comprehension, application, analysis and synthesis but also emotions and feelings." (Krashen 1982) Therefore, foreign language anxiety (FLA) is a crucial part of this process. FLA research has covered several perspectives so far and regardless of the age of the learner or the medium of instruction, there is no doubt that so many students experience FLA on various levels. Regarding that most of the research focus on formal education and adult learners (18-25 ages), this study is unique as it focuses on FLA in young adolescents in virtual classes. It aims to find out the answers to the following questions:

1. How does virtual learning affect young learners' anxiety levels? Do virtual classrooms increase or decrease young adolescents' foreign language anxiety?

2. Which features of online education increase or decrease FLA in young adolescents?

3. What needs be done to eliminate Foreign Language Anxiety in young adolescents in virtual classroom environment?

2. Literature review

a. Anxiety & foreign language anxiety

The term anxiety has been researched by numerous academics and is defined as "a state of apprehension, a vague fear that is only indirectly associated with an object." (Scovel 1978). Another definition by Brown (1994) puts forward that "anxiety is related to the feelings that consist of frustration, apprehension, uneasiness and self-doubt." Cassady (2010) defines the term "academic anxiety" as a "unifying formulation for the collection of anxieties learners experience while in schools." Hence, anxiety interferes with language learning and performance. Besides, MacIntyre and Gregersen (2014) argue that language anxiety "involves fear related emotions" and includes both second and foreign language learning together with productive language skills of writing and speaking.

With their introduction of the construct of FLA as a situation-specific anxiety, in 1986 Horwitz, Horwitz and Cope became preeminent names in language anxiety research. Thus, FLA has started to be

considered as one of the reasons for failure in foreign language classes. Their study mainly indicates that FLA should not be seen as a general classroom anxiety. No other field of study implicates self-concept and self-expression as much as foreign language learning. This makes FLA distinctive. Horwitz et. al. (1986) put forward that this type of anxiety comes from "the inherent inauthenticity associated with immature second language abilities" and define FLA as "a phenomenon related to but distinguishable from other specific anxieties." Speakers are aware of the socio-cultural standards of their native tongue, therefore, speaking in their first language is easy. However, speaking in the second/foreign language includes risk taking, nonspontaneous mental operations and bravery. Any performance in second/foreign challenges an individual's self-concept. Even the competent communicator may feel panic, fear, and self-consciousness. To measure FLA, Horwitz et. al. (1986) introduced Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). It acts as a particular measurement for FLA, solving the issue of proper anxiety measurement.

Consequently, although there are multiple debates regarding whether FLA can be considered as a learning disability or to what extent it causes and/or affects students' achievement in second/foreign language, FLA is a crucial part of language learning. To fully comprehend the relation between language achievement and language anxiety, distinguishing the role of anxiety in language learning and its role in linguistic performance is crucial.

b. Components of foreign language anxiety

Having explained FLA, it is important to elaborate on its components. According to Horwitz et.al. (1986), three main components of FLA are communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation. *Communication apprehension (CA)* is "a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people." (Horwitz et. al. 1986) That is, CA is fear of engaging with someone else in a foreign language. People having trouble speaking in front of people experience this even greater. *Text anxiety* is defined as "a type of performance anxiety stemming from a fear of failure." (Horwitz et. al. 1986) It emerged from the fear of failure. In that, once students set unrealistic expectations regarding their foreign language learning process, rate or success and failure is inevitable, their text anxiety hits the roof. *Fear of negative evaluation* is "apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectations that others would evaluate oneself negatively." (Horwitz et. al. 1986) It is not restricted to test taking and may transpire in all types of social evaluative situations such as dates or job interviews.

c. Foreign language anxiety over the course of online education

Although many believe that online education and virtual classes became a part of education with the global pandemic of 2019, it was in fact a medium of instruction which has been applied in some parts of the world and being talked about in all around the globe. There is a big debate regarding its fruitfulness, yet there is no doubt that virtual classrooms are great tools to reach places where means of education is out of reach. Could e-learning be the future of education? According to Reynard (2003) online education "will be the preferred instructional technology of post-secondary institutions for the future." In that, Kaisar & Chowdhury (2020) investigates whether e-learning makes a difference in the FLA levels of learners and whether it is possible to create FLA-free classrooms. Many of their participants showed a positive attitude and expressed that virtual classes are more comfortable, more relaxed, more autonomous, and less intimidating. Before them, there have been several studies proposing that implementations of technology could be used as a coping strategy. Al-Qahtani (2019) suggests that

virtual classes enhance communication skills significantly. In his research, he found out most of the teachers and the learners maintain a positive attitude towards virtual learning. Huang & Hwang (2013) found out that students find computer-based learning less threatening, more relaxed, and positive atmosphere. Therefore, virtual learning reduces learning anxiety and stimulates learning. Aydın (2018) proposes that technology in teaching has great potential to develop communication and interaction. Via technology, educators can present immediate feedback and individualized education. It also helps learners and instructors deliver authentic context and instructional materials. As opposed to Kaisar & Chowdhury (2020), Huang & Hwang (2013), Aydın (2018) and Al-Qahtani (2019); Doğan (2020) indicates that the level of FLA is higher due to less student-teacher interaction, lack of body language, eye contact and instant feedback. Overall, there are mixed and controversial results on FLA studies in a virtual classroom and this field requires more research to fully come to a decision.

d. Young learners & foreign language anxiety

There is a limited amount of data on children in FLA research since most of the FLA research focuses on young adult (undergraduate students) or adult learners. The reason why FLA research is centred around adults is that children are a rather "homogenous" group of learners, and they have a more positive self-perception, high level of confidence and they are more attentive as opposed to less confident adults who tend to avoid speaking in foreign languages altogether. Although the amount of data in children's FLA is few, one of the most important research projects conducted within Turkish EFL context is Aydın et. al. (2018)'s study. Based on their study's results, the main reasons underlying moderate amount of anxiety are exams and grammar-based language activities. Some of the other sources of high levels of FLA are having to speak without preparation, fear of making mistakes, talking about unfamiliar topics and negative evaluation from teachers/instructors or peers.

3. Method

a. Participants

This study was carried out during 2021-2022 education year in a private school in Istanbul, Turkey. During this education year, both virtual education, hybrid education and face to face education were being sustained due to the ongoing COVID-19 outbreak. Students aged between 10-14, from two 5th grade, two 6th grade and two 7th grade classes participated in the study. All classes which have taken the questionnaire were chosen randomly. Overall, 129 students completed the questionnaire. The descriptive statistics of the participants regarding gender and grade are presented in Table 1. After the application of the questionnaire, 12 students were chosen for a semi-structured interview. Students with the highest level of FLA were chosen for these interviews.

Table 1. Descriptive Statistics of the Participants

Grade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Grade 5	46	35,7	35,7	35,7
	Grade 6	41	31,8	31,8	67,4
	Grade 7	42	32,6	32,6	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	70	54,3	54,3	54,3
	Female	59	45,7	45,7	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

b. Instruments

In this study, the data was collected from two main sources: Foreign Language Anxiety in Young Adolescents in a Virtual Environment Questionnaire and semi-structured interviews. The researcher took certain parts from Horwitz et. al (1986)'s Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and Kaisar and Chowdhury (2020)'s Foreign Language Virtual Classroom Anxiety Scale (FLVCAS); modified them into more convenient statements for teen students and created Foreign Language Anxiety in Young Adolescents in a Virtual Environment Questionnaire. It consists of 31 items and is divided into two parts: (1) Foreign Language Anxiety (first 10 questions) and (2) Virtual Classroom Experiences (last 21 questions). This questionnaire uses 5- point Likert Scale to score the items ranging from 1 to 5; strongly disagree (1), disagree (2), neutral (3), agree (4), strongly agree (5). The questionnaire was translated into Turkish and Turkish version was applied to the students since their English level is not advanced, and the researcher wanted to avoid any possible confusion, misunderstanding or receive correct data.

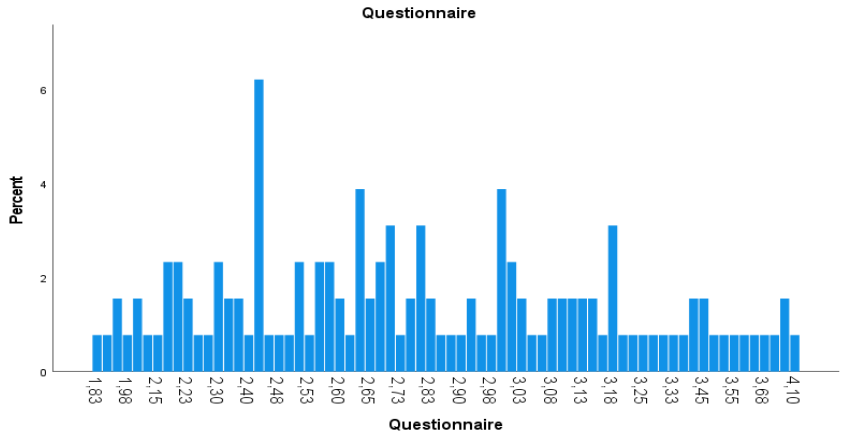
As a qualitative data source, semi-structured interviews were put into use. Interviews were held with 12 students. Questions were translated into Turkish to provide a sense of safe space for the students and later translated to English by the researcher. Each participant is asked 10 questions and when they needed further information/explanation, the researcher explained the questions clearly. Each one of the interviews lasted around 10 minutes.

SPSS 28 is used to analyse the data obtained from the questionnaires. The anxiety levels of the participants were determined by using descriptive statistics. Content analysis was used to analyse semi-structured interviews to focus on students' perspectives based on Creswell's method of content analysis. The answers were categorized to find common and recurring themes. They were explained in detail to determine FLA and its sources.

4. Results & discussion

129 participants from Grades 5, 6 and 7 were selected randomly using the convenient sampling method from a foundation school in Istanbul, Turkey. This questionnaire is designed to analyse the FLA levels of the participants in face to face and in virtual classrooms as well as researching their technophobia, their attitude towards participation and communication in virtual and face to face classrooms, physical and mental health issues in virtual classrooms, and online test taking.

Table 2. Descriptive Statistics of the Test on Likert Scale (1-5)



The descriptive statistics of the questionnaire on a Likert Scale (1-5) are provided in Table 2. According to Horwitz et al. (2010), students with mean score of 1-2 are anxious, students who scored around 3 are slightly anxious, and if a student scores around 4-5, s/he considered to be highly anxious.

In the light of the data obtained from Table 2, the mean score of the participants' FLA level is 2,77 reflecting that most of the participants have a low level of FLA. However, the student with the highest anxiety level scored 4,10 which means some highly anxious students are a part of the group as well. To find out an answer to the first question, the descriptive statistics of part A ("Foreign Language Anxiety") & B ("Virtual Classroom Experiences") of the questionnaire are compared. The lowest score in Part A is 1,85 and the highest score is 3,90. The mean is 2,85 suggesting that the participants suffer from low level of FLA in face-to-face classrooms. However, in Part B, the lowest score is 1,60 and the highest score is 2,70. Considering these data, it can be inferred that even though higher scores can be encountered in Part B, the mean is lower suggesting lower levels of FLA in virtual classrooms.

To find out the correlation between FLA in face to face and virtual classrooms, Pearson Correlation coefficient has been used. Based on the results, (r=0,398) suggests that there is a weak positive correlation. It can further be interpreted that virtual education lowers FLA levels of students.

To fully understand which features of online education increase/decrease FLA in young adolescents, this part of the research was separated into seven main headlines: technophobia, participation and communication in a virtual environment, partnership, connection issues, online test taking, physical and mental health, fear of making mistakes in a virtual environment.

In the questionnaire, item 12 "I am not very confident with using technology" serves as a point to measure whether there are any participants suffering from technophobia in this study. 37% of the participants do not think that they are struggling with the use of technology. The number of students who think they are having trouble with virtual world is 12%. Overall, almost half of the participants do not have technophobia (57,2%) and it does not affect their FLA levels negatively in virtual classrooms.

Based on the answers of item 6 "I find it easy to participate in the foreign language activities in front of teachers and classmates in real classroom" 27,1 % of the students think it is easy to participate in the lesson in front of their teacher and peers. However, more than half of the participants (53,5%) believe the otherwise scenario is true. Based on the answers given to item 15 "I find it easy to participate in the foreign language activities in virtual classroom" the majority (49,6%) of the participants find it easy to participate in virtual classrooms. However, the participants who feel more involved in face-to-face lessons are 64,3%. That is, participants believe that face to face lessons are more gripping.

Group work or pair work is one of the methods that has been used quite often in foreign language learning. However, creating a group/pair work environment in virtual classrooms can be hard. The answers given to Item 17 "I feel incomplete when I can't reinforce what I have learned with a partner" presents that 32,6% of the participants strongly disagree and 26,4 % disagree to the fact that they cannot reinforce the subjects they have learned when they are not a part of a group or pair work.

Participants of the study are asked whether they fear to be disconnected during online lessons. The results of item 19 present that most of the participants (55,9%) do not suffer from any state of anxiousness towards disconnection or not sharing the same physical space with the instructor.

Online test taking has been a great topic of debate in the education community. Taking a test online provides the test taker with faster results, less human error on marking, a much more economic and environment-friendly process, high security, and reliability for the results. It is also very popular among young adolescents and teenagers since it is more relaxing for digital natives. Item 21 asks students whether they feel more comfortable when they take an online test rather than a paper-pen test. Results reflect that more than half of the students (58,1%) feel more comfortable taking an online test.

Fear of making mistakes and being judged by the instructor or peers are big triggers for language learners with FLA. They feel nervous and reluctant to participate and even to show up to class. To see the level of participants' fear of making mistakes in virtual classrooms, item 29 was created. 42,7% of the participants feel less scared of making mistakes in online lessons.

Another crucial point in online education is the lack of physical activities and the feeling of solitude. Item 23 was created to find an answer to whether students feel anxious regarding their physical and mental health during their virtual lessons in front of computers. 40,4% of the participants agree and 42,7% of the participants do not agree with this premise. Although such issues could be considered as one of the downsides of virtual classrooms, it does not necessarily cause higher anxiety among the participants.

As the final step of the research, semi structured interviews were held with 12 students who has the highest level of anxiety to have a deeper insight on students' awareness of FLA, their FLA levels in virtual classrooms and to figure out what could be done to improve FLA levels in face-to-face and virtual classrooms. The answers of the participants were analysed based on five common themes: main triggers of FLA, teacher & student interaction, anxiety levels in virtual classroom, sense of isolation and solitude, general advantages & disadvantages of virtual education.

According to the answers of the participants the main triggers of FLA as public speaking, fear of judgement, fear of mispronunciation and fear of making mistakes. The participants stated that expressing themselves in public in a foreign language triggers their anxiety and makes them feel more nervous. When the participants were asked "do you feel ensured when you have eye contact with your teacher?" 3 out of 12 participants admitted that they felt much better when they had non-verbal interaction with their teacher. Yet, 4 out of 12 participants reported that they felt quite bad when they had eye contact with the teacher. When they were asked whether it was easier to reach and communicate with the teacher in virtual classrooms in question 5; 5 out of 12 students replied that face to face communication was better since they could find their teacher anywhere at school and talking face to face with people is easier than typing or sending emails, which takes a lot of time. However, 7 out of 12 participants reported that virtual classrooms were efficient medium for an easier access to the teacher. In line with the answers given above, in interview question 6, students were asked "do you feel safer and less anxious in a virtual classroom, if so, how?" and their answers reflected that they felt safer and more comfortable. In question 2 students were asked "do you feel isolated during virtual classes?" A great number of participants asserted that they did not because they were already a part of that community through virtual devices. Students were asked to further explain the advantages and disadvantages of virtual education. Most of their answers suggested quite a lot of positivity towards virtual classrooms. They mainly expressed that it was more comfortable, timesaving and less stressful. The participants also suggested that virtual education saves a lot of time and energy, and they have plenty of time left to study as well as play. However, there are of course certain shortcomings of virtual education. Students explained them, such as the lack of interaction and physical activities during break times and lack of

school trips. Considering the fondness of sports and physical activities and high energy of younger students, their desire for physically active break time activities is understandable.

For the final interview question, the participants were asked if they would like to experience their entire foreign language education in virtual classrooms. They expressed a preference towards a hybrid education. Although there are multiple positive effects of virtual education on students' FLA, due to the points of socialization and physical activities, the participants prefer to receive a foreign language education which provides them with what they mentally and physically need.

Based on the data collected from the questionnaire, it is reflected that FLA levels are lower in virtual classrooms; therefore, online education can be utilized as a great tool as the future of education and a remedy for students with anxiety, especially FLA. Although some educators believe that foreign language education requires face-to-face interactions and teacher's intervention to the student in times when students get distracted, majority of the foreseeable negative outcomes can be fixed and/or overcome by simple adjustments. The interesting point of this research is that majority of the students believe face-to-face classrooms to be more overwhelming when they are asked to choose. As a matter of fact, certain aspects of face-to-face classrooms such as eye-contact, active use of body language, and corrective feedback are quite intimidating to the students. That is why, this study also aimed to raise awareness over the fact that some actions which teachers consider very effective and calming for the students may have the exact opposite effect over the students, especially students with high level of FLA. Accordingly, instructors (especially the teachers of younger leaners) need to bear in mind that one size does not fit all and methods/materials which turn out well with a group of leaners can actually lead a student to get intimidated, anxious and eventually lose the will to learn.

Regarding the age of the participants and, as forementioned, their partake in digital world, virtual education and being a part of the virtual world and an online community affected their will to learn, emotional state and eagerness positively. When the students are asked whether they believe participation is easier in virtual or face to face classrooms, they suggested that communication with the teacher and participating in the classes are easier in virtual classrooms. They also suggested that they are in control in virtual classrooms, and it makes them feel so much better and less stressful. Considering that students with high levels of FLA feel that they need as little intervention and interaction as possible, creating a world which they can be the captain of their own ship is an exceptional way of motivating and leading them towards success. Presenting such students with more opportunities to be more autonomous learners will surely lead them to more success and a more positive attitude towards foreign language learning. In addition, fear of making mistakes, another crucial trigger for FLA sufferers, is severely reduced in virtual classrooms as there are no other student and/or teacher physically exist in the same room to judge them. Finally, the data on test taking reflects that online testing also creates a less intimidating exam environment which helps reducing FLA levels of students.

The data collected from semi-structured interviews proposes that highly anxious students find virtual learning environment more comforting. Many teachers believe that using eye-contact and body language is a powerful tool to ensure the learner. However, if the student is suffering from FLA, this tool can backfire, and such students would feel more intimidated and anxious. The data presents that receiving online education calms the student and enhance their focus, or even their enthusiasm and participation. Once the level of anxiety falls away, success will follow.

Although there are certain disadvantages of virtual classrooms in terms of educators and students, creating more inclusive virtual classrooms, keeping lesson time shorter, enabling students to move in front of the screens occasionally, coming up with creative ways to form group/pair activities, and finally making sure that the classroom is a safe space are some ways of eliminating FLA and boosting engagement in virtual classrooms.

5. Conclusion & implications

This research aimed to find out the effects of virtual education in relation to foreign language anxiety in young adolescents (age 10-14) and to explore the relation between FLA in face-to-face classrooms and virtual classrooms. To discover the answers to the questions asked before, 129 students who study at a foundation middle school in Istanbul, Turkey were given a questionnaire. To further explain students' own perspectives, semi-structured interviews were conducted. In consideration of the findings from the questionnaire and semi-structured interviews, the mean score of the students who have taken the questionnaire is 2,77 which present a group with mediocre level of anxiety. However, students with high level of anxiety (e.g. 4,10; 3,68; 3,65) also exist within the group. Based on the research questions and the data presented, virtual education helps reducing FLA in young adolescents. Students with high levels of anxiety prefer virtual classrooms since it enables them to feel in control, less stressful and more comfortable. Eliminating the constant fear of judgment enables them to be more successful and develop a more positive attitude towards foreign language learning. Although there have been certain drawbacks of online education such as physical and mental issues, connection issues or lack of socializing, to eliminate or at least decrease the level of FLA virtual education can be considered as a great tool. With the Covid-19, virtual classrooms have become a new reality to the education community, and it turns out that this new system is here to stay and to serve as a big remedy for the students suffering from FLA. In that sense, receiving online education calms the student and enhances their focus, or even their enthusiasm and participation. Once the level of anxiety falls away, success will follow.

References

Al-Qahtani, H.M. (2018). Exploring students' weaknesses in English language at Shaqra University (Hurimlaa Campus), Saudi Arabia. International Journal of Social Sciences, 3(3);1299-1319

Aydin, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *E-International Journal of Educational Research*, *4*(1);63-81.

Aydın, S. (2018). Technology and foreign language anxiety: Implications for practice and future research. J*ournal of Language and Linguistic Studies, 14*(2);193-211.

Brown, D. H. (1994). Principles of language learning and teaching. London: Prentice Hall Regents.

Cassady, J. C. (Ed.). (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.

Doğan, Y. (2020) Effect of Foreign Language Classroom Anxiety on Turkish EFL Learners' Online Learning Anxiety. Educational Sciences. 37. https://academicworks.livredelyon.com/edu_sci/37

Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. Modern Language Journal, 98;574-588.

Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching, 43*(2), 154-167. https://doi:10.1017/S026144480999036X

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. The Modern Language Journal, 70(2);125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Huang, P., & Hwang, Y. (2013). An exploration of EFL learners' anxiety and e-learning environments. *Journal of Language Teaching and Research*, *4*(1). https://doi.org/10.4304/jltr.4.1;27-35

Kaisar, M. T., & Chowdhury, S. Y. (2020). Foreign Language Virtual classroom: Anxiety creator or healer? *English Language Teaching*, *13*(11), 130. https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p130

Kayhan, E. (2021). Young Learners' Foreign Language Anxiety Level and Anxiety Sources. (Graduation Thesis). Ulusal Tez Merkezi. 664133.

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2;193-213.

Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, *13*(2), 1–21. https://doi.org/10.17011/apples/urn.201902191584

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning,* 28(1), 129-142. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x

81. Issues of hyper- and hypo-sensitivity in the novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* and the movie *Jack of the Red Hearts*

Alper TULGAR[1]

APA: Tulgar, A. (2022). To Issues of hyper- and hypo-sensitivity in the novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* and the movie *Jack of the Red Hearts*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1350-1358. DOI: 10.29000/rumelide.1222267.

Abstract

Directed by Janet Grillo, *Jack of the Red Hearts* examines the growing relationship between the autistic teenage girl Glory, played by Taylor Richardson, and Jack (Jenny Jaffe), who hides her identity to be taken into the house as Glory's babysitter. Mark Haddon's novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* reflects the hypersensitive reactions of Christopher, who is on autism spectrum and how he under responds to sensory stimuli. In terms of representation, autistic characters are especially exposed to increasing prejudices in films and novels. These prejudices started with the movie *Rain Man* and gave birth to the stereotype that all autistic individuals are geniuses. For autistic individuals, who have such a hard-to-break stereotype, every film made and every novel written about them should not be considered as products in which directors and writers can only reflect their personal views and limited experiences about autism. Fictional products, especially cinema and literature, shape the perception of autistic individuals in society. Being aware of this absolute link between fictional texts and autism will both provide solutions to the representation problem of autistic individuals and respond to the needs of neurotypical parents. In the selected movie, demonstrating that the autistic individual causes problems in marriage and the mother's use of the "cure autism now" cup reflect autism as a problem and a disease. However, the bond formed between the caregiver and the autistic young girl is an example of the destruction of prejudices.

Keywords: *Jack of the Red Hearts*, autism, representation, T*he Curious Incident of the Dog in the Night-time*, hypersensitivity

The Curious Incident of the Dog in the Night-time romanında ve *Jack of the Red Hearts* filminde hipersensitivite ve hiposensitivite sorunları

Öz

Janet Grillo tarafından yönetilen *Jack of the Red Hearts* filmi Taylor Richardson tarafından canlandırılan otistik genç kız Glory karakteri ve Glory'nin bakıcısı olarak eve alınmak için kimliğini gizleyen Jack (Jenny Jaffe) karakteri arasındaki güçlenen ilişkiyi inceler. Mark Haddon'ın *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* adlı romanı otizm spektrumunda olan Christopher'ın aşırı duyarlılık tepkimelerini ve uyaranlara karşı verdiği tepkilerin azlığını yansıtır. Temsil açısından otistik karakterler filmlerde ve romanlarda özellikle artan ön yargılara maruz kalmaktadır. Bu ön yargılar *Rain Man* filmiyle başlamış ve tüm otistik bireylerin dâhi olduğu klişesini doğurmuştur. Böylesine kırılması güç bir klişeye sahip olan otistik bireyler için kendileri hakkında yapılan her film ve yazılan her roman sadece yönetmenin ve yazarların otizm hakkında kişisel görüşlerini ve sınırlı

[1] Dr. Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (Erzurum, Türkiye), alper.tulgar@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8784-0795 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222267]

deneyimlerini yansıtabilecekleri ürünler olarak değerlendirilmemelidir. Otistik bireylerin toplumdaki algısını başta sinema ve edebiyat olmak üzere kurgusal ürünler şekillendirmektedir. Kurgu eserler ve otizm arasındaki bu mutlak bağın bilincinde olmak hem otistik bireylerin temsil sorununa çözümler getirecek hem de nörotipik ebeveynlerin ihtiyaçlarına cevap verecektir. Seçilen filmde otistik bireyin evlilikte sorunlara neden olduğunun gösterilmesi ve annenin "cure autism now" (otizmi şimdi tedavi et) kupasını kullanması otizmi bir sorun ve hastalık olarak yansıtır. Bununla birlikte bakıcı ve otistik genç kız arasında oluşan bağ ön yargıların yıkımına bir örnek oluşturur.

Anahtar kelimeler: *Jack of the Red Hearts*, otizm, temsil, *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, aşiri duyarlılık

Introduction

The movie *Jack of the Red Hearts* directed by Janet Grillo and written by Jennifer Deaton came out in 2015. It tells the story of Jacquelyn or Jack who tries to save her 11-year-old sister Coke from foster care. She has a prior criminal record and is still on probation. Despite that, she commits identity fraud and steals identity of Donna, who is a therapist and professional care-taker. Despite her shortcomings and limited knowledge on autism spectrum disorder, she finds a way to establish a meaningful relationship with Glory, who is on autism spectrum disorder. The characters in the movie affect each other positively. Jack (played by AnnaSophia Robb), an eighteen-year-old girl, struggles to take her sister who lives with her foster parents. She pretends to be a graduate named Donna who has worked in day care for three years and has had enough experience with autistic children. She transforms into a responsible and sensible teenager with her new clothes and hair style. Despite her total ignorance about autism spectrum disorder, she takes the job as the caretaker for Glory. Jack tries to be sensitive and politically correct by using the term "differently abled" (Grillo, 2015); however, Kay Adams, Glory's mother, says that it not necessary to be politically correct. She is portrayed as a mother overwhelmed with the full responsibility of Glory. She aims to find a caretaker urgently to alleviate her burden.

Christopher, the protagonist in Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, aims to write an autobiographical mystery novel like Sir Arthur Conan Doyle about his quest to investigate the killing of the dog of his neighbour and later to find out her mother's whereabouts. Christopher has an exceptional memory but fails to understand emotions in people's faces. The novel starts with a self-description of the protagonist: "My name is Christopher John Francis Boone. I know all the countries of the world and their capital cities and every prime number up to 7,057". Christopher throughout the novel is resembled to the renowned character Sherlock Holmes of Arthur Conan Doyle. Christopher's methods to investigate a crime is regarded to be similar to Sherlock Holmes's (Saliba-Salman, 2018).

Although the novel has been criticized for creating the biggest stereotype ever: the genius autistic child. Christopher's photographic memory helps him solve difficult math questions and memorize abundant amount of information. He has social and behavioural challenges. He is represented as an occasional violent character that can resort to violence. Mark Haddon's novel has had a severe impact on how autistic children are represented in fiction. Despite being at times stereotypical, the novel represents the diversity and complexity of autism spectrum disorder (William, 2012). It needs to be stressed that Mark Haddon did not make any research on autism, and the terms autism or Asperger's syndrome, which are no longer used, are not used throughout the novel.

Hyper- and hypo sensitivity challenges on autism spectrum

Autism was first described in Leo Kanner's study (1943). Kanner's following study in 1949 included common features of autism spectrum disorder (1949). As a heterogeneous group, autistic children are diverse and different; however, the majority of autistic people experience hypersensitivity to lights, especially fluorescent lights, high-pitched sounds, smells, textures, and tastes. Stimuli can be so overwhelming that they struggle to avoid sensory overload. In a study of the 46 subjects, 23.9% of autistic individuals were diagnosed as highly sensitive to sound and two of them were uncomfortable with intense sounds (Gomes et al., 2004). In another study, 75% of children with autism are reported to be diagnosed with sensory problems (Christopher, 2019). In another study, it has been put forward that 90% of autistic individuals respond to sensory stimuli abnormally (Gomes et al., 2008). Autistic individuals may have low tolerance for sensory perceptions, and amplified pain may be one of these core features of autism (Clarke, 2015). In some cases, autistic individuals are not stimulated enough to react, and this under-sensitive reaction is called hypo-sensitivity, a decrease in response to stimuli. They, furthermore, show certain interests to certain sounds and images: "The auditory abnormalities in autism primarily comprised of auditory hyposensitivity, auditory hypersensitivity, phonophobia, and peculiar interests in certain sounds" (Tan et al., 2012). Challenges in social interaction, the use of language development, and imagination, along with repetitive behaviours form "the triad of impairments" (Wing & Gould, 1979, p. 13). In a study, autistic children are reported to have significantly reduced habituation, a decrease in reacting to certain stimuli, compared to neurotypical children in terms of auditory and visual stimuli (Jamal et al., 2021).

Approximately 90% of autistic individuals demonstrate atypical sensory responses including both hyper- and hypo-sensitivity (Balasco et al., 2019). Hyperacusis, a form of low tolerance to uncomfortable sounds, is highly prevalent in autistic individuals, and this hyper-sensitivity by causing atypical reactions may affect an autistic person's social and academic lives (Danesh et al., 2021), and this hyper-sensitivity results from a sensory processing difference (Baron-Cohen et al., 2009). It has also been stated that auditory hyper-sensitivity is not related to the auditory system (Lucker, 2013). A systematic desensitization is needed to modify autistic people's reactions so that they can be more comfortable with those sounds (Koegel et al., 2004). Autistic people may cover their ears to block auditory stimuli and try to avoid bright places (Christopher, 2019). Due to being oversensitive to auditory stimuli, autistic children also have difficulty in concentrating their focus on auditory tasks (Danesh & Kaf, 2012). Crowded and busy places may result in "disorientation and extreme stress" for autistic people (Elwin et al., 2012, p. 427). Autistic individuals may try to stimulate their senses by flapping their hands or looking at a pattern continually (O'Brien et al., 2009) similar to Glory's use of a crystal ball to stimulate her visual system in the movie *Jack of the Red Hearts*. In a study, autistic people are reported to be more hyper-sensitive to certain sensory stimuli than being hypo-sensitive (Robertson, 2012). It is clear in the selected novel and movie that the protagonists are shown to exhibit more hyper-sensitive responses than hypo-sensitive ones. In Haddon's novel, "[n]oises, sights, smells, feelings, [which] are all experienced as random, jumbled and meaningless" by Christopher (Gilbert, 2005, p. 249) are similar to Glory in the movie.

Hyper- and hypo sensitivity challenges in autistic individuals in *the Curious Incident of the Dog in the Night-time* and the movie *Jack of the Red Hearts*

Haddon's novel after its publication became instantly popular with both the young and adults. It won numerous literary prizes including the Whitbread Award. Its popularity promoted the representation of

ASD in fiction. Mark Haddon avoids using terms such as autism or Asperger's syndrome in his novel although it is clear that his protagonist is on autism spectrum disorder. In an interview, he says, "I don't want him to be labeled, and because, as with most people who have a disability, I don't think it's necessarily the most important thing about him" (qtd. in William, 2012, p . 1). However, it is clear that Christopher is on autism spectrum. Haddon's literary style in his novel is a skillful pastiche of Sir Arthur Conan Doyle's the Sherlock Holmes stories. Besides creating a pastiche of Doyle's renowned character Sherlock Holmes, Haddon places great importance on Christopher for him to be an active child detective rather than being a passive observer of a crime. Stefania Ciocia (2009, p. 331) marks that "the Romantic view of childhood as an age of innocence" no longer enchants people, and thus children are in contemporary fiction portrayed even as perpetrators and witnesses of violent crimes. This changing attitude in fiction towards children is notable in contemporary fiction. Christopher is not merely a victim of a crime but an active participant to solve it.

It has been argued that although Haddon's novel introduces a new way of understanding both the self and the world, it still focuses on an autistic child with savant abilities instead of focusing on an autistic child with severe symptoms (Chen, 2022). The novel focuses on Christopher's features related to ASD rather than recognizing his personality as a whole (Orlando, 2018). While ASD defines Christopher and includes him in an ostensibly homogenous group in the novel, the complexities of Christopher's personality are ignored. Autism in the novel is thus claimed to be used as a literary device, and the novel fails to present the complexities of ASD, which as a result maintains common stereotypes related to ASD (Burks-Abbott, 2008). Since the public opinion about ASD is that it is both "threatening and fascinating" (Nadesan, 2008, p. 79), literary texts mainly represent these two aspects. However, to introduce autistic individuals' hyper- and hypo-sensitive responses to the reader, the novel is crucial.

As an autistic person, Christopher finds it difficult to understand facial expressions and gestures, and figurative language is a challenging process for him. That is why he cannot use sarcasm, idioms, or figures of speech. It is clear in the DSM-5 that for autistic people, using the language appropriately is one of the biggest challenges (American Psychiatric Association, 2013), so it is safe to deduce that some autistic people's pragmatic competence is not similar to neurotypicals. They find it difficult to use the language flexibly with idioms, connotations and figures of speech. Christopher admits that neurotypicals are confusing for him due to their use of language: "I find people confusing. This is for two main reasons. The first main reason is that people do a lot of talking without using any words" (Haddon, 2004, p. 14). Using gestures and body language is incomprehensible for the protagonist. Thus, he is unable to decode them. Christopher lists some expressions and idioms the meanings of which he does not know:

> I laughed my socks off.
>
> He was the apple of her eye.
>
> They had a skeleton in the cupboard.
>
> We had a real pig of a day.
>
> The dog was stone dead. (Haddon, 2004, p. 15)

These expressions show that he has a literal understanding of the language. The dialogue between an inspector and Christopher reveals that he speaks directly without taking the speaker's intentions and agenda into consideration. The inspector intentionally asks whether he hurt the police officer on purpose, and Christopher responds directly:

> He said, "Did you mean to hit the policeman?"
>
> I said, "Yes."
>
> He squeezed his face and said, "But you didn't mean to hurt the policeman?"
>
> I thought about this and said, "No. I didn't mean to hurt the policeman. I just wanted him to stop touching me."
>
> Then he said, "You know that it is wrong to hit a policeman, don't you?"
>
> I said, "I do." (Haddon, 2012, p. 22)

In the dialogue above, both hyper-sensitive response to being touched and the failure in the pragmatic use of language are shown to the reader. Christopher does not use implications and blatantly says what he thinks regardless of possible downfalls and disadvantages. He loses his temper and hits a policeman. Another act of violence is presented through Sarah, one of Christopher's peers. He punches Sarah to stop her from pulling his hair. She loses consciousness and has concussion (Haddon, 2012, p. 45). Contrary to the popular belief, autistic individuals are reported not to be more violent that NTs. The popularity of Mark Haddon's novel has tremendous influence on shaping people's perceptions about people with ASD. Thus, a misunderstanding that autistic people are prone to violence may be formulated.

Apart from the use of language, Christopher is hypersensitive to particular sounds and lights. Noisy and crowded places are too overwhelming for him to bear; consequently, he avoids those places and certain people that are too loud. He says, "I do not like people shouting at me. It makes me scared that they are going to hit me or touch me and I do not know what is going to happen" (Haddon, 2004, p. 4). People are thus too unpredictable for him, which is one of the first things he hates. When one of the students starts screaming, he does not know how to react, and he covers his ears to block the noise: "Instead she started screaming again. I put my hands over my ears and closed my eyes and rolled forward till I was hunched up with my forehead pressed onto the grass. The grass was wet and cold. It was nice" (Haddon, 2004, p. 4). Christopher has clear sensory issues related to sound, light, and texture. He does not want to be touched by other people, even his father. He says, "We do this because sometimes Father wants to give me a hug, but I do not like hugging people so we do this instead, and it means that he loves me" (Haddon, 2004, p. 16). He finds alternative ways to show his affection instead of touching or hugging his father.

Christopher even lists his behavioural problems in a detailed way. He is portrayed as a boy with hyper awareness. Although it can be argued that a person is unlikely to have consciousness to that extent, his list, however, serves as a comprehensible guide to inform the reader about the common characteristics of ASD. Some of the common features he lists are not wanting to be touched, screaming and smashing things during a tantrum, and not noticing how other people feel. The author uses a playful language while listing Christopher's behavioural problems. Based on the list, it can be stated that Christopher has low tolerance for any kind of change in his surroundings. He hates crowded places since too much noise and light overwhelm and overload him. He also says that he does not like touching yellow or brown objects (Haddon, 2004, p. 46). All these sensory challenges make Christopher a target at school. He is bullied verbally by other neurotypical children. He says, "But that is stupid too because sometimes the children from the school down the road see us in the street when we're getting off the bus and they shout, 'Special Needs! Special Needs!' But I don't take any notice" (Haddon, 2004, p. 44). This level of exclusion is not encountered in the movie *Jack of the Red Hearts* since Glory goes to a school especially designed for autistic children.

In *Jack of the Red Hearts*, Glory is introduced to the audience through a scene with colourful lights. Glory's perception of her surrounding is reflected through her own eyes. She is mesmerized by the colourful lights filling the room. She is overloaded by them and refuses to go to bed. It is clear in this scene that being oversensitive to certain visual stimuli distracts an autistic person form their daily routines. Glory is unable to ignore visual inputs since she is highly engaged in them and fails to follow her routine. Glory was diagnosed at the age of four. In the movie, she has temper tantrums when she is overstimulated. One of her favourite objects is a crystal ball that refracts light. The light refraction engages her interest throughout the day. She enjoys looking at the world through coloured-plastics. The scenes, where the audience can see how Glory perceives the outer world, are bright, vibrant but uncomfortable. These scenes make it clear that Glory sees the world brighter, which results in her being overwhelmed and exhausted. Coping with bright colours and noises is not easy for Glory to succeed in, and these scenes reflect her struggle to adjust.

Glory has a limited verbal abilities and social skills; however, she is not entirely non-verbal. One of the first questions Jack asks is whether Glory is good at mathematics, and Kay says that she is not Rain Man. *Rain Man* (1988) is a movie directed by Barry Levinson. Dustin Hoffman plays an autistic adult named Raymond Babbitt with extraordinary memory. Raymond is brilliant at maths but fails to communicate with people. The contrast between an exceptional memory and poor social skills is captivating. The success of *Rain Man* both introduced autism spectrum disorder to the public and created a new cliché about autistic people that all of them possess eidetic memories that help them memorize information without difficulty. In the movie, the cliché of the autistic prodigy is not maintained. Glory is described as a girl who challenges in terms of have hyper- and hypo-sensitivity. She gets increasingly agitated when being touched. Autism spectrum disorder as a sensory processing disorder is reflected in the movie with various scenes using excessive lights.

Repetitive behaviours such as rocking her body, jumping, and clapping to soothe herself can be observed in Glory's behaviours. She has restrictive interests especially in lights and the sky. Her mother believes that she needs a new school since the state school is not suitable for Glory's needs. She, along with her education, has sessions with a speech and language therapist and an occupational therapist. Temple Grandin also took speech therapy sessions that helped her process the hard consonant sounds (Grandin, T. & Panek, May 1, 2013). Those therapies are also beneficial for Glory's progress. Glory is hypo-sensitive to verbal communication and ignores any dialogue held near her; however, sounds and noises engross her. The scene in which Jack takes Glory to the school bus show that Glory is generally undersensitive to sensory information coming from other people. She ignores Jack and continues to observe the sky and colours. There are scenes that show Glory's vantage point. These scenes make it clear that Glory unconsciously blocks her auditory perception since as the audience, we are unable to hear what neurotypicals say to Glory. These scenes are examples of Glory's hypo-sensitivity issues.

The common characteristics of autism are present in Glory's behaviours. She does not make eye contact even if her mother insists on maintaining eye contact with her. She has repetitive behaviours and speech patterns. Her fixation on a subject is so strong that Jack has great difficulty in making her focus on other subjects. She has a strict routine to follow while getting dressed, and any slight disruption in her routine causes her to have tantrums. Despite not being a common feature of ASD, she has the habit of eating dirt and mud. Glory's habit of eating dirt may be related to pica, which is defined as eating non-food items. In a recent study, nearly 1 in 4 parents of young autistic children reported that their children ate non-food items (Fields et al., 2021). Glory is portrayed as a girl with limited food preferences. She frequently eats sweet potatoes and hyper-sensitive to food textures.

Looking at an autistic boy wearing headphones, Kay attracts Jack's attention to the sensory challenges autistic children suffer from: "That kid has to wear those all the time. He can hear water running through the pipes. Lot of these kids have sensory issues. Autism pretty much sucks" (Grillo, 2015). The boy is clearly overloaded by auditory stimuli. To be able to cope with sounds around him, he has to wear headphones. Kay, in this scene, is highly critical of autism and with little empathy. As the mother of an autistic girl, Kay is expected by the audience to be a highly empathetic and open-minded character whereas the reality is the opposite. She encounters another mother and asks whether her son has recovered entirely. Kay assumes that autism is an illness that needs to be cured. Her use of the "cure autism now" cup also reflects that she is both judgemental and ignorant. The fact that autism is an identity is overlooked by her, and she takes Glory to all those sessions in the hope of finding a "cure" for her. Kay's aim is to normalize her daughter by taking her autistic identity away. Although she at times mentions that Glory has an exceptional personality, it is understood that her hidden agenda is to make Glory closer to neurotypicals. The boy's mother is clearly offended by Kay's remarks and leaves instantly by making an excuse. She repeats the verb "recover", and it shows that she is disappointed with her daughter's progress despite all her efforts since she still has not been "cured" properly. Kay's frame of mind is criticized in the movie intensely.

In a different scene, the reaction of another mother of an autistic child is given to show that not every mother of an autistic child is empathetic. Jack eavesdrops on a conversation between two mothers and hears about a new prestigious school where Glory will have an interview to get in. When Jack mentions Glory's interview, one of the mothers says, "I mean, she's low functioning. She'll never get in". The term "low-functioning" is no longer used due to its derogatory nature since it aims to classify autistic people according to their abilities and proximity to NTs. While autistic people with slight symptoms are valued more, those with severe symptoms are deemed less worthy. This unfair classification was eradicated with the introduction of DSM-V. People are no longer categorized based on their shortcomings and talents. The spectrum is so vast and diverse that there cannot exist any meaningful types of classification. Glory is assumed to fail in the interview since she exhibits severe symptoms, one of the most important of which is her communication challenge. The mother using the term "low-functioning" ulteriorly wants to emphasise that her child is better and more valuable. Using the both end of the spectrum to add value to autistic people or trivialize them is hurtful and degrading.

Conclusion

A comparison between Christopher and Glory shows that autistic people suffer from hyper- and hypo-sensitivity issues. While Christopher is able to communicate effectively with neurotypicals except some challenges in using and comprehending figurative language, Glory is almost non-verbal except using some phrases and repetitions. Despite their communicative differences, both characters exhibit hyper- and hypo-sensitivity to certain stimuli. Christopher is unable to cope with loud noises and seems at times aloof when people talk to him since he is interested mentally in other subjects, which make him look disassociated and unempathetic. Glory is hypo-sensitive to any form of communication when she is intensely concentrated. She is particularly mesmerized by lights in nature. Her crystal ball is a recurrent example of Glory's hyper-sensitivity to lights. In both Haddon's novel and Grillo's movie, autistic characters despite the severity of their symptoms suffer from visual and auditory overload. These fictional worlds offer the reader and the audience a chance to understand how especially hyper-sensitivity affect autistic individuals and the reason why they sometimes seem distracted and disconnected due to hypo-sensitivity.

References

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fifth edition). American Psychiatric Association.

Balasco, L., Provenzano, G., & Bozzi, Y. (2019). Sensory abnormalities in autism spectrum disorders: A focus on the tactile domain, from genetic mouse models to the clinic. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 1016. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.01016

Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, *364*(1522), 1377–1383. https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0337

Burks-Abbott, G. (2008). Mark Haddon's popularity and other curious incidents in my life as an autistic. In M. Osteen (Ed.), *Autism and representation* (pp. 289–296). Routledge.

Chen, S. (2022). Autism, representation and culture in Mark Haddon's The Curious Incident of the Dog in the Night-Time and Yonghong Hu's My Running Shadow. *Neohelicon*. https://doi.org/10.1007/s11059-022-00647-9

Christopher, S. (2019). Touch hypersensitivity in children with autism–An analysis. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, *6*(2), 616–622.

Ciocia, S. (2009). Postmodern investigations: The case of Christopher Boone in The Curious Incident of the Dog in the Night-time. *Children's Literature in Education*, *40*(4), 320. https://doi.org/10.1007/s10583-009-9093-0

Clarke, C. (2015). Autism spectrum disorder and amplified pain. *Case Reports in Psychiatry*, *2015*, 930874. https://doi.org/10.1155/2015/930874

Danesh, A. A., Howery, S., Aazh, H., Kaf, W., & Eshraghi, A. A. (2021). Hyperacusis in autism spectrum disorders. *Audiology Research*, *11*(4), 547–556. https://doi.org/10.3390/audiolres11040049

Danesh, A. A., & Kaf, W. A. (2012). DPOAEs and contralateral acoustic stimulation and their link to sound hypersensitivity in children with autism. *International Journal of Audiology*, *51*(4), 345–352.

Elwin, M., Ek, L., Schröder, A., & Kjellin, L. (2012). Autobiographical sccounts of sensing in Asperger Syndrome and high-functioning autism. *Archives of Psychiatric Nursing*, *26*(5), 420–429. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.apnu.2011.10.003

Fields, V. L., Soke, G. N., Reynolds, A., Tian, L. H., Wiggins, L., Maenner, M., DiGuiseppi, C., Kral, T. V. E., Hightshoe, K., & Schieve, L. A. (2021). Pica, autism, and other disabilities. *Pediatrics*, *147*(2), e20200462. https://doi.org/10.1542/peds.2020-0462

Gilbert, R. (2005). Watching the detectives: Mark Haddon's The Curious Incident of the Dog in the Night-Time and Kevin Brooks' Martyn Pig. *Children's Literature in Education*, *36*(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s10583-005-5972-1

Gomes, E., Pedroso, F. S., & Wagner, M. B. (2008). Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder. *Pro-Fono : Revista de Atualizacao Cientifica*, *20*(4), 279–284. https://doi.org/10.1590/s0104-56872008000400013

Gomes, E., Rotta, N. T., Pedroso, F. S., Sleifer, P., & Danesi, M. C. (2004). Auditory hypersensitivity in children and teenagers with autistic spectrum disorder. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, *62*(3B), 797–801. https://doi.org/10.1590/s0004-282x2004000500011

Grandin, T. & Panek, R. (May 1, 2013). *The autistic brain*. Slate. https://slate.com/technology/2013/05/temple-grandins-the-autistic-brain-an-excerpt-on-the-history-of-the-autism-diagnosis.html

Grillo, J. (Director). (2015). *Jack of the red hearts* [Film]. Sundial Pictures.

Haddon, M. (2004). *The curious incident of the dog in the night-time*. Knopf Doubleday Publishing Group. https://books.google.com.tr/books?id=loCovNA1a4IC

Jamal, W., Cardinaux, A., Haskins, A. J., Kjelgaard, M., & Sinha, P. (2021). Reduced sensory habituation in autism and its correlation with behavioral measures. *Journal of Autısm and Developmental Dısorders*, *51*(9), 3153–3164. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04780-1

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, *2*, 217–250.

Kanner, L. (1949). Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *19*(3), 416–426. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1949.tb05441.x

Koegel, R. L., Openden, D., & Koegel, L. K. (2004). A systematic desensitization paradigm to treat hypersensitivity to auditory stimuli in children with autism in family contexts. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *29*(2), 122–134. https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.122

Lucker, J. R. (2013). Auditory hypersensitivity in children with autismspectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *28*(3), 184–191. https://doi.org/10.1177/1088357613475810

Nadesan, M. H. (2008). Constructing autism: A brief genealogy. In M. Osteen (Ed.), *Autism and representation* (pp. 78–95). Routledge.

O'Brien, J., Tsermentseli, S., Cummins, O., Happé, F., Heaton, P., & Spencer, J. (2009). Discriminating children with autism from children with learning difficulties with an adaptation of the Short Sensory Profile. *Early Child Development and Care*, *179*(4), 383–394. https://doi.org/10.1080/03004430701567926

Orlando, M. (2018). Neurodiverse self-discovery and social acceptance in Curious Incident and Marcelo in the Real World. In *Journal of literary & cultural disability studies* (Vol. 12, Issue 3, pp. 321–335). Liverpool University Press. https://doi.org/10.3828/jlcds.2018.25

Robertson, A. E. (2012). *Sensory experiences of individuals with Autism Spectrum Disorder and autistic traits: a mixed methods approach* [University of Glasgow]. https://theses.gla.ac.uk/3769/1/2012robertsonphd.pdf

Saliba-Salman, H. (2018). Parody or pastiche in Mark Haddon's The Curious Incident of the Dog in the Night-Time. *Studies in Popular Culture*, *40*(2), 85–96. https://www.jstor.org/stable/26582186

Tan, Y.-H., Xi, C.-Y., Jiang, S.-P., Shi, B.-X., Wang, L.-B., & Wang, L. (2012). Auditory abnormalities in children with autism. Open Journal of Psychiatry, 02. https://doi.org/10.4236/ojpsych.2012.21005

William, J. M. (2012). Against the rhetoric of sadness: Theory of Mind and the writing process in The Curious Incident of the Dog in the Night-Time. *PSYART*, 1. https://www.proquest.com/scholarly-journals/against-rhetoric-sadness-theory-mind-writing/docview/1403747043/se-2

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(1), 11–29. https://doi.org/10.1007/BF01531288

82. "I want to tell the story again:" The Palimpsests of Jeanette Winterson's *Weight*[1]

Ansı SEV ATEŞ[2]

APA: Sev Ateş, A. (2022). "I want to tell the story again:" The Palimpsests of Jeanette Winterson's *Weight*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1359-1368. DOI: 10.29000/rumelide.1222268.

Abstract

Weight is Jeanette Winterson's retelling of the myth of Atlas. Winterson writes over the familiar story of Atlas in *Weight* and creates a unique narrative, still retaining the traces of the myth, which gives it a palimpsestuous structure. The novella links storytelling to a geological process through the image of the palimpsest. Winterson also brings together different genres, narrative worlds, and modes of discourse in the novella. The palimpsest is a term that explicates this pluralistic, multi-layered nature of the text, and it is also a device the author uses as a strategy to comment on the nature of storytelling; the palimpsest both shapes the structure of the text and functions as an element that informs the content. In other words, the author creates a palimpsestuous text which embodies distinct but connected palimpsests and invites the reader to read the text and its constituents as palimpsests that operate on several levels of signification. This study argues that the palimpsest, an oxymoronic structure of fragmentation and wholeness, constitutes the basis of Winterson's *Weight*, a text which epitomises this concept. Drawing on various critics' ideas on the concept, this paper aims to read *Weight* as a palimpsest and to explore the various palimpsests embedded in the text.

Keywords: Jeanette Winterson, *Weight*, intertextuality, myth, palimpsest

"Öyküyü yeniden anlatmak istiyorum:" Jeanette Winterson'ın *Atlas'ın Yükü* adlı eserinin Palempsestleri

Öz

Atlas'ın Yükü, Jeanette Winterson'ın Atlas mitinin yeniden anlatımı niteliği taşıyan eseridir. Winterson *Atlas'ın Yükü*'nde, bilinen metnin üzerine yazar ve önceki anlatının da izlerini taşıyan özgün bir anlatı ortaya çıkarır; bu özelliği metni palempsest niteliği olan bir yapıya dönüştürür. Bu kısa roman, palempsest imgesi aracılığıyla öykülemeyi jeolojik bir süreçle bağdaştırır. Yazar metinde farklı türleri, söylemleri ve anlatı dünyalarını da bir araya getirir. Palempsest, metnin bu çoğulcu, çok katmanlı yapısını açıklayan bir kavramdır; aynı zamanda yazarın, öykülemenin doğasını irdelemek için kullandığı bir araçtır; palempsest hem metnin yapısını hem de içeriğini şekillendirir. Diğer bir deyişle, yazar birbirinden farklı ama bağlantılı palempsestler içeren, ayrıca kendisi de palempsest yapısı gösteren bir metin yaratıp okuyucuyu, metni ve unsurlarını çeşitli anlam düzeylerinde var olan palempsestler olarak okumaya davet eder. Bu çalışma, parçalanma ve bütünlük karşıtlıklarını içinde barındıran bir yapı olan palempsestin, Winterson'ın *Atlas'ın Yükü* adlı eserinin temelini oluşturduğu ve bu eserin söz konusu kavramı örneklendirdiği savını tartışmaktadır. Çalışmada, çeşitli

[1] An earlier version of this paper with the title "I Want to Tell the Story Again:" Jeanette Winterson's *Weight* as a Palimpsest" was presented at Al Farabi 10th International Conference on Social Sciences on 16 November 2021.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili Ve Edebiyatı Bölümü (Kütahya, Türkiye), ansi.sev@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2109-853X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222268]

eleştirmenlerin görüşlerinden yararlanılarak metnin bir palempsest olarak okunması ve metinde var olan çeşitli palempsestlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Jeanette Winterson, *Atlas'ın Yükü*, metinlerarasılık, palempsest, söylence

Introduction

Weight, published in 2005 as a part of the Canongate Myth Series, is Jeanette Winterson's retelling of the myth of Atlas. The novella begins with a description of the formation of sedimentary rock. Stating that "[s]edimentary rock is formed over vast expanses of time" (2018, p. xi), the author conceives of this process of stratification as identical to storytelling. As the author puts it, books, like sedimentary rock, embody "a record of contemporary life" (p. xi). However, both records are "far from complete." As stratum upon stratum is added, the process is "interrupted by new periods" (p. xii) and involves erosions as well as "twist[ings] or fold[ings]" of the strata (p. xii). The outcome of this process of building stratum upon stratum, record upon record is "sedimentary rock" (p. xii). Through these images of erasure and formation, the text suggests the main trope and motif of the text, the palimpsest, and the author describes the act of writing as the construction of parchments or palimpsests: "The strata of sedimentary rock are like the pages of a book" (xii). Through this implied image of the palimpsest, the novella links storytelling to a geological process. Pursuing the metaphor of sedimentation, the narrative suggests that individual narratives, or "layers," are fragmentary; yet the palimpsestuous[3] structure constitutes a whole, albeit an incomplete one. This study argues that this oxymoronic structure of fragmentation and wholeness, the palimpsest, constitutes the basis of Winterson's *Weight*, a text which both anatomises and epitomises this concept. Drawing on various critics' ideas on the concept, this paper aims to read *Weight* as a palimpsest and to explore the various palimpsests embedded in the text.

In *Oxford English Dictionary* (1989, 2nd ed.), the word palimpsest is defined as "a parchment or other writing-material written upon twice, the original writing having been erased or rubbed out to make place for the second; a manuscript in which a later writing is written over an effaced earlier writing" (Oxford, Definition A. 2). Another definition of the word is related to geology: "Of a rock: partially preserving the texture it had prior to metamorphism. Also in *Geol.*, exhibiting features produced at two or more distinct periods" (Oxford, Definition B. 3). Both meanings are relevant to the discussion of *Weight* as a palimpsest. Winterson bases her narrative upon the various meanings of the concept, creating a plurality of references and contexts. Besides, by linking the image of sedimentary rock to storytelling, Winterson turns the palimpsest into a trope. The text is palimpsestuous by nature, and it embodies and implies different palimpsests. The literal and metaphorical contexts implied through the concept show in what ways this multi-layered and complex structure shapes the novella. The text retells the familiar story of Atlas and Heracles; besides, using the strategies of rewriting, it also modifies the earlier story and changes it in significant ways. In other words, Winterson writes over the myth and creates a unique narrative still retaining its traces, which turns the novella into a palimpsestuous structure. Thus, Winterson uses it as a structural element that shapes both the form and content of the text. Moreover, the main character of the story constitutes a palimpsestuous structure, too. Atlas rebels and loses the battle against the gods; his punishment is to hold up the universe. His punishment means a constant state of stasis; however, in Winterson's narrative, this state of inaction turns into a form of growth as he encounters Heracles and then Laika. Through narrative and structural strategies, Winterson turns the

[3] Sarah Dillon defines "palimpsestuous" in her work titled *The palimpsest: Literature, criticism, theory* as "a near synonym of involuted" (p. 4), adding that "[w]here 'palimpsestic' refers to the process of layering that produces a palimpsest, 'palimpsestuous' describes the structure that one is presented with as a result of that process, and the subsequent reappearance of the underlying script" (p. 4).

protagonist, Atlas, into a multi-layered text. Therefore, the protagonist, the text's structure, and the various constituents of the content may be read as instances of the palimpsest.

The Palimpsest and intertextuality

In *Weight*, Winterson uses the palimpsest image to write over the Atlas myth. Winterson's use of the image of the palimpsest conveys some of the premises of postmodernism. As Kubilay Aktulum states, the palimpsest is among the images authors use as a means of intertextuality (2014, p. 171). He further states that postmodern theorists and critics define the text as a palimpsest (p. 172); in fact, the author creates texts that are inevitably bound to other texts, sets of discourse, and words (p. 175). By using the palimpsest as a structural element, Winterson creates a plurality of narratives, and she defines storytelling as a constant process of rewriting; a process of creation in which each narrative is connected to previous narratives or layers.

In a parallel vein, Winterson turns it into a metaphor for the connection between the past, present, and future. Her retelling of the myth of Atlas is also an act of uniting these distinct periods under the same structure. As Dillon puts it,

> The 'present' of the palimpsest is only constituted in and by the 'presence' of texts from the 'past', as well as remaining open to further inscription by texts of the 'future'. The presence of texts from the past, present (and possibly the future) in the palimpsest does not elide temporality but evidences the spectrality of any 'present' moment which always already contains within it 'past', 'present' and 'future' moments. (2007, p. 37)

Winterson uses the trope of the palimpsest to suggest that just like sedimentary rock, narratives are products of a process of culmination and erasure; they are instances of the persistence of previous and future existence into the present. As the authorial voice puts it, "'Tell me the time' you say. And what you really say is 'Tell me a story'" (2018, p. 7). The text links narratives to existence since it is also implicitly defined as a construct created through narration. Janković notes that "Winterson in her narration/confession obliterates the boundaries between reality and fiction, past and present, myth and autobiography" (2008, p. 201). As a retelling of an ancient myth, *Weight* has multiple layers: The novella is an individual palimpsest that links the world of myth to "contemporary life" and brings together different story worlds and discourses; it is also a narrative "stratum" that constitutes one of the many layers of "sedimentary rock." In other words, *Weight* is a structure that "partially preserv[es] the texture it had prior to metamorphism" (Oxford, Definition B. 3), and also "exhibit[s] features produced at two or more distinct periods" (Oxford, Definition A. 2).

As a retelling of the myth of Atlas, *Weight* illustrates how a dialogue between multiple narratives becomes a productive medium for the meaning-making process. Allen relates this productivity to its defining characteristics: "Intertextuality seems such a useful term because it foregrounds notions of relationality, interconnectedness and interdependence in modern cultural life" (2006, p. 5). A palimpsest is a structure whose integral element is intertextuality. *Weight* also benefits from intertextual relationships and highlights the ideas of "interconnectedness and interdependence." Several critics point out that intertextuality denotes the pluralisation of texts and forms of discourse. As Julia Kristeva puts it, "[t]he text is therefore a *productivity*, and this means . . . that it is a permutation of texts, an intertextuality: in the space of a given text, several utterances, taken from other texts, intersect and neutralize one another" (1980, p. 36). In a similar vein, Dillon points out the dynamic and fertile nature of the palimpsest. She argues that "[a]lthough the process that creates palimpsests is one of layering, the result of that process is a surface structure which can be described by a term coined by Thomas De

Quincey – 'involuted'" (2007, p. 3), which suggests the interplay between the various "layers" of meaning. As an instance of intertextuality, this "involuted" structure makes the interaction between distinct layers possible. *Weight* is such a palimpsestuous structure, and this element defines and shapes several aspects of the text.

Rewriting, a form of intertextuality, may be defined as the process of adding layers to the many previous versions of a narrative. In his discussion of hypertextuality, Gérard Genette states that "the art of 'making new things out of old' has the merit, at least, of generating more complex and more savory objects than those that are 'made on purpose', a new function is superimposed upon and interwoven with an older structure, and the dissonance between these two concurrent elements imparts its flavor to the resulting whole" (1997, p. 398). At the beginning of the novella, Winterson notes that her source for this book is Robert Graves' *The Greek Myths*. Graves' work itself is a retelling of ancient narratives that have many previous versions. Winterson thus adds another narrative layer to the already existing ones, "making new things out of old." In other words, Winterson creates a structure that interacts with the previous versions of the myth; the novella is another layer added to the previous layers of narration, or of record. Each text may be read with reference to the metaphor Winterson uses at the beginning of the novella: that of sedimentary rock. As Winterson puts it, "[t]he strata of sedimentary rock are like the pages of a book… Each with a record of contemporary life written on it… Unfortunately the record is far from complete… The record is far from complete" (2018, p. xii). This early cadence brings the idea of incompleteness to the fore, and paradoxically, it is given at the beginning of the text, which implies that each narrative adds up to a whole that is made up of fragmentary layers, pages, or texts. Through such narrative strategies, Winterson creates an "involuted" text, the layers of which close upon, intrude, and shape each other.

Besides benefiting from the resources of rewriting, Winterson also undermines the non-pluralistic facets of myth in *Weight*. Although myths articulate the power structures embedded in them, they also epitomise the polyphonic and the palimpsestuous. Myths bring contesting modes of discourse and stances together. Aronofsky Weltman highlights the contradictory aspects of myth and observes that "[a]s a mode of discourse, classical mythology has been seized upon by feminist critics as both positive and negative. Some theorists derive from myth the principal imagery for a world of greater freedom for women, while others oppose what seems an essentializing stance" (1997, pp. 351-52). She also adds that "myth is genuinely powerful, providing the tools not only for reinterpreting women as politically significant but also for redefining gender itself in ways beyond traditional, empirical, rigidly bipolar logic" (p. 352). Although Winterson does not limit the text's focus to the issue of gender, this statement describes what the text achieves; it invites the reader to redefine and reinterpret the ideas that are the products of a "rigidly bipolar logic." In her retelling of the Atlas myth, Winterson undermines the implications of power structures intrinsic to myth and adopts a polyphonic, non-hierarchical narrative strategy in *Weight*. Thus, the novella does what Kostkowska suggests in her discussion of *The Powerbook*: "encourag[ing] relationships based on democracy rather than hierarchy" (2013, p. 71). Winterson replaces the dualistic logic by a pluralistic one, and her use of the motif of the palimpsest is one of her primary devices in achieving this pluralistic quality.

"Involuted" discursive contexts in *Weight*

The novella's form as well as its content display the characteristics of the palimpsest. It is both a structural element integrated into the text and a metaphor that figuratively shapes it; in fact, it is not possible to separate the two functions of it. As already pointed out, the novella begins with a description

of the formation of sedimentary rock, which is followed by an introduction that explains why the author has chosen the story of Atlas. In the introduction, the author declares that "[t]he recurring language motif of *Weight* is 'I want to tell the story again'" (2018, p. xvi), which is also the last statement of the introduction. This repetition is not limited to the introduction; "I want to tell the story again" is also the title of the first and the last chapters of the book. It is possible to read these repetitions as elements that highlight the "involuted" nature of the palimpsest. In between, there are other chapters or "layers" that narrate the story of Atlas. Each chapter is linked to one another through such repetitions or common metaphors and motifs. Staels points out the interconnected narrative levels of the text in her discussion of the text:

> The paratext preceding the introductory frame text self-reflexively comments on the novella's plural narrative levels and lays bare the device of one narrative level and ontological border intruding into another. In doing so, it uses the language of geology. . . . This paratext self-consciously deals with Winterson's creation of various story worlds, based on genre conventions, and metaphorically speaks about her violation of generic boundaries by means of transformative narrative techniques. (2009, p. 111)

As Staels argues, the novella consists of multiple narrative levels, and different narrative levels usually accommodate varying genre conventions. Similarly, Adıgüzel and Tekin claim that the text "establishes a combination of genre traditions of fantasy, epic tale, and autobiography through a revisionist perspective" (2021, p. 257). Different frames, genres, and modes of discourse are brought together to constitute the palimpsestuous structure of the text, and this structure enables Winterson to transgress various generic boundaries. Through the statement "I want to tell the story again," the author implies that the story may be told limitless times using different genre conventions and forms of discourse. The fact that this statement is the title also of the last chapter invites further narratives to emerge. In other words, the narrative does not end here but will continue to be written over, adding up to the palimpsest, or, to refer once again to the image used at the beginning of the novella, adding up to the several layers of sedimentary rock. The act of retelling is thus integrated into the narrative structure of the text.

The first chapter, or the next "layer," that follows the introduction begins with the statement, "The free man never thinks of escape" (2018, p. 3), which reminds the reader of existentialism's major premises. Immediately after this statement, the narrator refers to nothingness: "In the beginning there was nothing" (p. 3). In the following sentences, the formation of the stars and Earth is described through scientific discourse. The allusive quality of the novella is thus developed through a description of the beginning of the universe using the discourse of philosophy and of science. Combining philosophical references with scientific discourse and elements of myth constitutes another dimension of the palimpsestuous nature of the novella.

Besides, she also connects Atlas' story to her own. After alluding to her own life, she asks, "What was it that I carried?" (p. 99). Her answer comes a couple of paragraphs later, where she writes, "The more I did the more I carried. Books, houses, lovers, lives, all piled up on my back" (p. 99). Therefore, "weight" may be interpreted as a symbol that refers to the author as well as the protagonist. The parallels between Atlas and the author add an autobiographical aspect to the narrative. Seemingly irreconcilable narratives and modes of discourse are thus brought together and synthesised in the text. At the end of the novella, the authorial voice once again interferes and says that "[s]cience is a story. History is a story. These are the stories we tell ourselves to make ourselves come true" (p. 145), a statement which once again merges distinct spheres of discourse. All kinds of discourse are hence defined as elements of storytelling, and

storytelling is defined as an essential element of existence. Sellers comments on the function of storytelling and maintains that "[s]tory-telling shapes us as we use stories to shape the world" (2001, p. 31). Bringing together contesting forms of discourse to retell the story of Atlas is an instance of such a reciprocal process of interaction and of creation of worlds. As a palimpsestuous narrative that unites multiple ways of perception and various modes of discourse, *Weight* accommodates this formative aspect, too.

As *Weight* embodies various discursive contexts, it also brings together different voices. The novella unites different points of view, which reinforces the pluralistic nature of the narrative. When the story is narrated from first person point of view, the liminal subjectivity of Atlas becomes the focal point of the narrative. At some points in the narrative, he is the narrator of his own story; at others, the narrator tells it. As the narrative point of view shifts to third person omniscient, the narrative frame also changes. Heracles' voice is still another element that constitutes the palimpsest of voices in the text. As Staels notes, his "colloquial and vulgar speech contaminates the boundaries of the epic genre" (2009, p. 114). Each narrative level thus constitutes a layer that highlights the interdependence and interconnectedness of these distinct voices and points of view. Adıgüzel and Tekin state that Winterson "pushes the boundaries of the myth's narrative and establishes stances open to new ideologies" (2021, p. 263). This plurality of narrative voices and points of view reaffirms "the multiplicity that she herself seeks to engender" (Middleton Meyer, 2003, p. 211). The palimpsestuous nature of the text invites the reader to adopt a pluralistic perspective and recognise the multiplicity of forms of discourse, stories, and hence, worlds.

The Palimpsest as metaphor

In "The palimpsest of the human brain," De Quincey describes the creation process of the palimpsest, stating that "the monkish chemists . . . expelled the writing sufficiently to leave a field for the new manuscript, and yet not sufficiently to make the traces of the elder manuscript irrecoverable for us" (De Quincey, 1845). De Quincey uses the concept as a metaphor for the human brain and employs it as an illustration of the functioning of memory:

> What else than a natural and mighty palimpsest is the human brain? Such a palimpsest is my brain; such a palimpsest, oh reader! is yours. Everlasting layers of ideas, images, feelings, have fallen upon your brain softly as light. Each succession has seemed to bury all that went before. And yet, in reality, not one has been extinguished" (De Quincey, 1845).

Similarly, in *Weight*, Winterson invites the reader to see the text and its constituents as palimpsests that are all valid, operating on several levels of signification. From this perspective, the text may be read as a record of memory that embodies those "everlasting layers of ideas, images, feelings" within itself.

The structure of the palimpsest enables the cohabitation of those seemingly irrelevant, "everlasting layers." Dillon defines the palimpsest as a complex entity that consists of distinct elements which are in a dialogic relationship with each other: "The palimpsest is thus an involuted phenomenon where otherwise unrelated texts are involved and entangled, intricately interwoven, interrupting and inhabiting each other" (2007, p. 4). This description highlights the complex and multi-layered nature of the concept. It may be employed as a concept that refers to the different versions of a narrative or the several narrative layers that constitute a text. Also, it may be a metaphor used to describe the interaction between various layers of meaning embedded in the text. In her discussion of the palimpsest, Dillon highlights its "refiguration of concepts as diverse as history, subjectivity, temporality, metaphor and

sexuality" (2007, p. 3). In *Weight*, as in her several other works, Winterson invites the reader to reflect on these issues and suggests multi-layered alternatives of perception.

As a term, the palimpsest does not indicate mutual exclusivity between the surface and deeper levels of meaning. Rather, as the literal palimpsest suggests, it may be defined as the sum that the interplay of the various layers of narratives and voices brings about. Genette states that "on the same parchment, one text can become superimposed upon another, which it does not quite conceal but allows to show through" (1997, pp. 398-9). Distinct elements are thus brought together and constitute a unique and organic whole. It has the capacity both to preserve and transform its constituents. In the same vein, Dillon remarks that the palimpsest has a "continuing capacity to reinscribe otherwise traditional literary, critical and theoretical modes of thought" (2007, p. 126). She also adds that "[t]he concept of the palimpsest is not only determined by, but structurally *embodies*, this historicity of critical terms *and* their perpetual openness to critical and imaginative reinscription – an openness that is necessary for the exposure, affirmation and reworking of that historicity, as well as for their present and future effectivity" (p. 125). Therefore, the palimpsest is a structure that brings together and critically re-establishes and reforms various modes of discourse. It creates a space both for preservation and modification. The multi-dimensional aspect of the concept makes it a convenient structural element that embodies multiple layers of thought and discourse.

Atlas and the Palimpsest

Winterson states that, in the novella, she "wanted to explore loneliness, isolation, responsibility, burden, and freedom too" (2018, p. xvi). These existential themes are explored primarily through Atlas, "the long-suffering one" (p. 22). He is a figure of both strength and suffering; symbolically, Winterson uses Atlas as an element that materialises human existence. However, Winterson reinscribes this mythological figure to create a palimpsest which suggests that the complex nature of existence cannot be reduced to or read through binary logic and its structures. The narrative seems to suggest that just like sedimentary rock, Atlas, too, is built of layer upon layer. When he refers to his mother and father from first person narrative point of view, for instance, he constructs a self-image that unites contraries: "My father loved the strong outlines of my mother's body. He loved her demarcations and her boundaries. […] My mother loved my father because he recognised no boundaries" (p. 11). Atlas brings together those contrasting aspects in his being; they may be read as layers that constitute Atlas' identity. "I am as turbulent as my father. I am as brooding as my mother" (p. 14), he says, adding that he "fought for freedom," and was punished for it. He depicts the scale of his being in images that refer to a universal paradox: "I am the Kosmos – the all that there is, and at the same time I was never more outside, never more than nothing" (p. 15). The fact that he is all and nothing conveys once again the contrasts that Atlas combines in his being. Adıgüzel and Tekin also touch upon the contesting aspects of Atlas' identity as they write, "Atlas's situation, caught between 'desires and boundaries' and 'choice and fate', completely overlaps man's entity from Sartre's existentialist vision" (2021, p. 257). These contrasting aspects accentuate the existentialist ideas explored in the text, and construct Atlas as a palimpsestuous element.

In his narrative, Atlas constantly refers to his burden and the associated boundaries imposed upon him as well as to his "*longing for infinite space*" (2018, p. 16). Adıgüzel and Tekin highlight the symbolic potential of his burden: "what he carries is not the cosmos but, in reality, is himself moving between 'boundaries and desire'" (2021, p. 258). He seems to be characterised by his ebbs and flows between his boundaries and his desire for freedom, or perhaps chaos. This is a state of in-betweenness, and it is the cause of his stasis. As Simon Goldhill remarks, "the book is as much about the 'wait' as 'weight'" (2005,

p. 49). At some point, Heracles questions the purpose of being: "Why are we doing this," he asks Atlas (2018, p. 49). Atlas dismisses the question saying that "[t]here is no why" (p. 50). Yet, this is also the moment when he begins seeking an answer to the question.

His encounter with Laika, the dog that was sent to space in a sputnik in 1957, enables him to find an answer. His discovery of the sputnik, which "lay there like a lamed insect on his palm" (p. 126), is a critical moment for him. He opens the sputnik, finds the dog, and frees it. This encounter, which brings together Atlas and a "speck-sized dog in the star-stretched universe" (p. 126), is when Atlas notices that he does not feel the burden any longer: "Atlas had long ago ceased to feel the weight of the world he carried, but he felt the skin and bone of this little dog. Now he was carrying something he wanted to keep, and that changed everything" (p. 127). The friendship between Atlas and Laika symbolises any positive bond based on mutual recognition. The text hence brings together a Titan and a little dog, lifting off the "weight" that dominates the earlier part of the novella. The purposefully naïve emphasis on the companionship of the two symbolically suggests a possible way of experiencing existence. At the end of the narrative, the narrator remarks that "[a]ll that we can see is only a fraction of the universe" (p. 151), adding that what we see "could be Atlas holding up the universe. But I think it is Atlas and Laika walking away" (p. 151). The act of walking away is a moment of growth for Atlas. This is when he decides to act. This is also the point at which the narrative ends. Paradoxically, the title of the last chapter, too, is "I want to tell the story again." This ambiguous ending of the novella is in tune with Winterson's authorial stance, one which Middleton Meyer calls "a poetics of uncertainty" (2003, p. 212). By ending the narrative with this statement, she creates an open-ended structure that welcomes the future narrative layers of the palimpsest.

Conclusion

Although the defining aspect of Atlas' punishment is inaction or stasis, Atlas' effort to find an answer to Heracles' question marks the critical point in the palimpsestuous development of the character. At the end of this state of stasis, Atlas discovers that he can leave the burden aside, saying, the weight "doesn't need me any more. Strangely, I don't need it either" (2018, p. 146). Thus, stasis is replaced by change. Throughout the narrative, what the reader witnesses is an apparent state of inaction and liminality caused by Atlas' burden, which comes to an end with his eventual discovery. He decides to "put it down" (p. 149), which implies and entails agency. Therefore, although inaction imposed by "boundaries and desire" is the predominant aspect of the plot, the text gradually leads to Atlas' existential discovery. Staels points out that the text depicts the subject in the process of evolving from a hero confined by his burden to an individual: "In *Weight*, Atlas is shown to change from being an absolutely bounded and preformed epic hero, in a story world dominated by a single unifying perspective, to becoming a novelistic character who gains a new perspective on himself" (2009, p. 113). His rebellion and punishment as well as his encounter with Heracles and later with Laika may be read as the layers of experience that mark Atlas' palimpsestuous development. *Weight*, then, is a narrative that depicts an individual in the process of making, or, to refer once again to the opening metaphor of the text, a narrative that depicts the formation of sedimentary rock.

The novella illustrates some aspects and points of emphasis of postmodern literature. The text implicitly reminds the reader of Derrida's statement that "there is nothing outside the text" (1997, p. 163); however, it does not cancel meaning, either, as it follows certain patterns and frames of signification. In *Weight*, Winterson creates multiple narrative layers all of which interact with and complement one another; she thus destabilises dualistic notions and received assumptions about human nature, the self,

and the other. What she ultimately does is to undermine binaries, creating a space beyond the boundaries that she alludes to throughout the text. Therefore, the apparent self-reflexivity of the text achieved through its palimpsestuous structure is also used as a strategy to comment on the complex nature of existence.

By means of palimpsestuous structures, Winterson invites the reader to challenge their own received thoughts about such concepts as existence, freedom, and power. The boundaries that the text violates do not pertain only to genre conventions; they are also boundaries that constitute dominant modes of discourse and hierarchical oppositions. Winterson welcomes the pluralisation of voices to resist those limits. In *Weight*, Winterson creates palimpsestuous structures as a means of reinscribing, preserving and transforming contesting elements and democratising them. She uses the palimpsest to create a polyphonic structure in *Weight*, and the novella unifies contesting voices and forms of discourse through several palimpsests incorporated into its texture. She fuses form with content, the literal with the metaphorical. Rather than annulling the previous layers or constituents, this characteristic implies a standpoint that acknowledges the existence and validity of each layer, foregrounding the multiplicity achieved through the various palimpsestuous structures embedded in the text.

References

Adıgüzel, L., & Tekin, K. (2021). Jeanette Winterson as the trickster-artist in *Weight*. *Van YYU The Journal of Social Sciences Institute*, 52, 253-268. Retrieved October 15, 2021, from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/63566/962259

Aktulum, K. (2014). *Metinlerarası ilişkiler*. Kanguru Yayınları.

Allen, G. (2006). *Intertextuality*. Routledge.

Aronofsky Weltman, S. (1997). Mythic language and gender subversion: The case of Ruskin's Athena. *Nineteenth-Century Literature*, 52(3), 350-371. Retrieved October 9, 2021, from https://www.jstor.org/stable/pdf/2933999.pdf

De Quincey, T. (1845). *Suspiria de profundis*. Standard Ebooks. Retrieved October 8, 2021, from https://standardebooks.org/ebooks/thomas-de-quincey/suspiria-de-profundis/text/the-palimpsest-of-the-human-brain

Derrida, J. (1997). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press. (Original work published 1967).

Dillon, S. (2007). *The palimpsest: Literature, criticism, theory*. Continuum.

Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (C. Newman & C. Doubinsky, Trans.). University of Nebraska Press. (Original work published 1982).

Goldhill, S. (2005). The wisdom of the ancients. *New Statesman*. 31 Oct 2005, 48-50. Retrieved October 16, 2021, from https://www.newstatesman.com/node/163172

Janković, J. (2008). 'Let tell the story from the beginning': About the stage cantata *Atlas* by Anja Djordjević. *New Sound*, 12, 200-209. Retrieved October 8, 2021, from http://newsound.org.rs/pdf/en/ns32/16.%20Jelena%20Jankovic.pdf

Kostkowska, J. (2013). *Ecocriticism and women writers: Environmentalist poetics of Virginia Woolf, Jeanette Winterson, and Ali Smith*. Palgrave Macmillan.

Kristeva, J. (1982). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (L. S. Roudiez, Ed., T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Trans.). Columbia University Press.

Middleton Meyer, K. (2003). Jeanette Winterson's evolving subject: 'Difficulty into dream'. *Contemporary British Fiction* (R. J. Lane, R. Mengham & P. Tew, Eds.). Polity, 210-225.

Oxford. Palimpsest. (1989, 2nd ed). In *Oxford English dictionary*. Retrieved October 1, 2021, from oed.com/oed2/00169695

Sellers, S. (2001). *Myth and fairy tale in contemporary women's fiction*. Palgrave.

Staels, H. (2009). *The Penelopiad* and *Weight*: Contemporary parodic and burlesque transformations of classical myths. *College Literature*, 36(4), 100-118. Retrieved October 1, 2021, from https://www.jstor.org/stable/20642058

Winterson, J. (2018). *Weight*. Canongate Books. (Original work published 2005).

83. A touch of edtech to create "compelling" blended learning environments

Sibel ERGÜN ELVERİCİ[1]

APA: Ergün Elverici, S. (2022). A touch of edtech to create "compelling" blended learning environments. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1369-1381. DOI: 10.29000/rumelide.1222279.

Abstract

It is true that current technological advancement has a great influence on the lives of individuals in the world. This advancement inevitably brought their use to education. When the undeniable importance of learning and teaching English is taken into consideration, one of the most important concerns of English language education may be creating compelling input in learning environments. In this sense, the increasing popularity of mobile technologies as well as technology use for educational purposes has attracted serious attention in terms of questioning their effects in various settings for language education. Therefore, this study investigates whether Web 2.0 tools like Edmodo would support English classes in a way to form compelling input in blended learning environments and whether it would have an impact on high school students' overall academic performance and most specifically speaking performance. The mixed methods research design was used to collect data so data came from a needs analysis, Oxford Placement Test (OPT), Key English Test (KET) and student follow-up interviews. The data were analysed by using descriptive analysis techniques and t-tests. The results of the study suggest that despite the possible other factors affecting the overall results at the end of the intervention, it is still possible to claim the benefits of using Web 2.0 tools in creating compelling blended learning environments in English language education.

Keywords: Educational technology, compelling input, blended learning, Web 2.0, ELT

"Edtech" dokunuşuyla etkileyici harmanlanmış öğrenme ortamları yaratmak

Öz

Mevcut teknolojik gelişmelerin dünyadaki bireylerin yaşamları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu gelişmeler kaçınılmaz olarak onların eğitimde kullanımlarını da beraberinde getirmiştir. İngilizce öğrenmenin ve öğretmenin yadsınamaz önemi göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce eğitiminin en önemli sorunlarından biri, öğrenme ortamlarında etkileyici girdiler yaratmak olarak sayılabilir. Bu anlamda mobil teknolojilerin artan popülaritesi ve eğitim amaçlı teknoloji kullanımı, onların dil eğitimine yönelik çeşitli ortamlardaki etkilerinin sorgulanması açısından merak uyandırmıştır. Bu nedenle bu çalışma, Edmodo gibi Web 2.0 araçlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında etkileyici girdiler oluşturma yolunda İngilizce derslerini destekleyip desteklemeyeceğini ve lise öğrencilerinin genel akademik performansı ve özellikle konuşma performansı üzerinde bir etkisi olup olmayacağını araştırmaktadır. Veri toplamada karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır, bu nedenle veriler ihtiyaç analizi, Oxford Yerleştirme Testi (OPT), Key English Testi (KET) ve öğrenci izlem görüşmelerinden elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz teknikleri ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, müdahalenin sonunda genel sonuçları etkileyen olası diğer faktörlere rağmen, İngilizce eğitiminde etkileyici

[1] Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), sibelelverici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6921-5013 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222279]

harmanlanmış öğrenme ortamları yaratmada Web 2.0 araçlarını kullanmanın yararlı olduğunun iddia edilebileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim teknolojisi, etkileyici girdi, harmanlanmış öğrenme, Web 2.0, ELT

Introduction

There has been research investigating and also proving the superiority of comprehension-based approaches when compared with traditional approaches (Ikbal, 2017; Krashen, 2003; Mason, 2011). Although compelling input tends to be associated with literacy, it is possible to claim that it has a significance in other domains of language as well. This may be because "Compelling means that the input is so interesting you forget that it is in another language" (Krashen, 2004). Being aware of the idea that "comprehensible input alone can result in significant improvement in a second language" (Mason, 2011, p. 4), this study takes it one step further and aims to investigate the effects of using an educational technology tool on students' academic performance with designing a "compelling" blended learning environment.

According to Krashen (1994), communicative approach is based on two hypotheses, the first of which is the skill-building hypothesis. The skill-building hypothesis claim that grammatical competence is acquired by first understanding rules and practising these rules in output activities. This hypothesis suggests that "a substantial part of our language proficiency comes from deliberate practice and study" (McQuillan, 2019, p. 129). This is suggested to provide learners with an opportunity to make the rules "automatic" as well as a chance to get errors corrected (Isik, 2014, p.21). The second hypothesis suggests that language is acquired when we attempt to communicate and feel the need to reformulate what we said to help our listener understand. The input the students are exposed to will help them and their interlocutors create mutual meaning if it is integrated into communicative activities such as discussion and storytelling (Lichtman & VanPatten, 2021, p. 298) Consequently, it can be suggested that communication plays a vital role in communicative classes where learners are given the opportunity to reformulate language which may be considered to be in line with the comprehension hypothesis. So how is all this related to educational technology via Web 2.0 tools?

As seen by the growing acceptance of using technology in language teaching methods, language acquisition, assessment and sociolinguistics, recent technological developments have had a substantial impact on language teaching and learning (Barrot, 2021, p.1) which paved the way to investigate the possible contributions of the internet for language learning (Chapelle & Sauro, 2017).

In this context, the relevant question might come as "So what are Web 2.0 technologies?" In its simplest form they are web-based online systems which are formed by internet users (Peltier-Davis, 2009). They allow interaction either individually or collectively giving the opportunity of sharing and accessing various kinds of information in many ways such as videos, blogs, podcasts or just simply photo sharing. They have a great importance in people's lives as they are also found to be entertaining. Likewise, the best performances of learners are revealed when they are highly exposed to engaging and amusing activities (Labus, Despotović- Zrakić, Radenković, Bogdanović, & Radenković, 2015; Okan, 2003). Subsequently, this study aims to investigate whether a Web 2.0 tool would support language learning with designing "compelling input" in the language environment and how it affects students' performance, speaking in particular.

Literature review

Web 2.0 tools are first defined by O'Reilly (2007) as second generation of web tools which foster communication, collaboration and information sharing and, as aforementioned, web 2.0 tools' use is increasing day by day at a rapid pace. According to the data provided by DataReportal, a total of 5 billion people around the world use the internet today which is equivalent to 63 percent of the world's total population. DataReportal also shows that 92.1% of internet users worldwide use a mobile phone to access the internet at least some of the time and mobile phones now make up more than 55% of our online time and nearly 60% of all web traffic, (DataReportal) which means that they are part of everyday lives in most parts of the world.

Since the growing technology is everywhere, in order to improve communication with their students, teachers search for ways to integrate technology into their classes and encourage technology-supported language education. The potential web-based programs have attracted the interest of researchers as they are considered to be effective tools that can be applied to foreign language education (Greenhow & Askari, 2017; Lin, 2018; Schmidt & Strasser, 2018). They are thought to promote interaction among users, allowing learning environments to move from constrained time and space situations to locations outside of traditional classroom boundaries (Peeters, 2018; Yang, 2012). These tools help to accommodate learners' different learning needs and styles and many studies have suggested using them in English language learning settings for various objectives. These objectives range from enhancing English language proficiency to socialising, becoming more motivated and building self-esteem so that students can learn a foreign language (Aşıksoy, 2018; Grant, 2016). It should be remembered that when discussing language acquisition in particular, language learning includes as much shared information as possible with continuous input with as much interaction as possible (Ma, 2017).

Using technology in education is not free from its demerits some of which are inactive behaviour, lack of academic language use, teacher interest/training and privacy concerns (Bahati, 2015; Godwin-Jones, 2019). However, considering the growth of the emerging technologies in education, it is also suggested in the literature that their integration to the language classroom needs to be considered more seriously especially regarding different skills (Chugh & Ruhi, 2018; Zheng, Yim & Warschauer, 2018) In addition, "research results demonstrate that students are more interested in living the language than merely using it in a classroom setting" (Ockert, 2006, p. 336). In this context, referring back to Krashen's idea of compelling input, he states that "[i]t is by now well-established that input must be comprehensible to have an effect on language acquisition and literacy development. To make sure that language acquirers pay attention to the input, it should be interesting" (p. 1). Yet, input being interesting itself is not enough as it should be "compelling" to lead language acquisition according to Krashen (2011). When you are exposed to compelling input, you acquire language regardless of your being interested in improving the language or not (Ockert, 2105).

As for the term blended learning, there is a wide range of definitions since the time it was coined in the 21st century and basically blended learning meets individuals in learning environments which unite face-to-face instruction with technology-mediated instruction. Blended learning is also referred to as hybrid learning (Graham, 2009) and one of the most common definitions is the "thoughtful" combination of online and traditional face-to-face learning (Garrison & Kanuka, 2004). In language education, possible benefits of blended learning are cited to a great extent by researchers in the field (Banditvilai, 2016; Tawil, 2018) and the importance of including different tools in the curricula may come from examining their possible benefits that may support education in a wide perspective.

In the context of this study, it may be argued that supporting the formal language environment with a Web 2.0 tool may help to provide compelling input in the blended learning environment since the participants are already exposed to different uses of technological tools in many different contexts.

The present study

Even as early as 1999, before technology was not so much in our lives Kramsch and Andersen (1999) mentioned that computers and the Internet "seem to realize the dream of every language teacher -to bring the language and culture as close and as authentically as possible to students in the classroom" (p.31). Dreams do not always come true and of course the idea of this study is not to promote using or refusing the Web 2.0 tool itself but to investigate its use with a different approach. As Salaberyy (1996) suggested, what Web-based technologies have transferred to the language classroom does not stem from "the nature of the technological medium per se" (p.22), it is actually giving the learner a central position with the new approach to learning that it brings (Guarda, 2012, p.17)

Therefore, the research questions of this study are formed as follows:

1. Can a Web 2.0 tool, namely Edmodo, help to provide a compelling learning environment?
2. Would using Edmodo be effective in terms of students' overall performance?
3. Would using Edmodo be effective in terms of students' speaking performance?

The context of the study

The program and the participants

Integrating a Web 2.0 tool in a language program is not found to be very common in Türkiye. One of the reasons might be because teachers do not have enough knowledge about using Web 2.0 tools for educational purposes. Students' having access to the computers and the internet may also be considered to be an obstacle in technology integration. In this sense, the students who participated in this study were also great users of technology in their daily lives. They all had a smart phone with internet access as well as a tablet. Their school supported technology use so they provided tablet PCs for each student with a monthly internet package. There were also computers with internet access for each student in the school. Hence, it was considered to be suitable to include a Web 2.0 tool as part of their language course. After evaluating the responses of the students in the needs analysis an instructional design was planned that included a well-known Web 2.0 tool which has an interface like the social media tool Facebook, Edmodo, to be used as part of the English classes.

Edmodo

Edmodo is an education network which was founded in 2008. Edmodo has had over 100 million users as of 2022. Apart from its being widely used and known, the reason to choose Edmodo application was that because it is free of charge, allows practising different skills, has an easy interface design and can also be used in mobile phones. Edmodo has an easy design similar to social networking sites in its use so students, teachers and parents can easily join (Çankaya et al., 2013) One of the most important features of Edmodo was that it allows forming a safe learning environment while also benefiting from the power of social media. Users can easily share their ideas as it also allows cooperation and feedback.

Teachers can use Edmodo for many cases such as lesson preparation, lesson delivery, as well as after-class studies and discussions while also they can add quizzes and assignments. As of December, 2020, the number of resources shared on Edmodo is 700 million (expandedramblings.com) Consequently, considering the objectives of the study, the instructional design consisted of two elements: in-class instruction and after-class Edmodo-based activities.

In-class instruction: In the school the study was conducted, input was tried to be made comprehensible with interesting activities parallel to the principles of comprehension hypothesis. This was aimed to be achieved by including the topics that were of particular interest to the students while also keeping track of the daily events that they would be interested and including them in the activities. In-class activities included listening, speaking, reading and writing skills relevant to the topics followed in the class while also introducing and practising new vocabulary items as well as grammar exercises. The reason to choose these skills and topics to be integrated was because they were already in the school syllabus and the intervention was not supposed to interfere with the current one and apply a totally different program from the ongoing syllabus of the school. However, this should not be mistaken because the Edmodo-based learning activities were, of course, intended to get students involved in contextualized, subject-specific settings where they can communicate and interact with others while trying to make input as compelling as possible. The communication involved writing and speaking activities as well. Apart from after school hours, the students were also asked to respond to the activities provided in Edmodo in class hours twice a week for two hours.

After-class instruction: The Edmodo-based activities were designed to support students relevant to the topics covered in class. The activities focused on engaging students in contextualised, content-related language environment through Edmodo encouraging them to have interaction with each other following the topics covered in class. The students were given tasks mostly focusing on improving students' overall performance in English but in particular activities focusing on speaking skill as speaking is emphasised more in students' answers in the needs analysis.

Intervention

The design includes supporting the blended English language prep class with a Web 2.0 tool, namely Edmodo, in and outside school environment. There were communicative activities in English classes parallel to the curriculum and the students benefited from educational technology tools in the sense that they had smart boards and the students had access to the computers as well as the internet in and out of school. The intervention was that the class had activities supported with Edmodo, specifically integrated according to the syllabus of the school both in the school hours as well as after school hours.

The participants in the group received extra support for 7 weeks. They were given the tasks every week on Mondays and the tasks were renewed weekly. The students were also given extra two hours every week within the school time to allocate their time to the activities provided in Edmodo. Each week one specific theme was assigned to work on including sub-themes such as colours followed by colour formation and colour blindness. Students were introduced to the theme by using a variety of ways such as reading a text, watching a video and introducing the vocabulary items, finding the main ideas or highlighting use of English peculiar to the text. There were also some writing activities to practise as well as speaking tasks to perform in class. To be more specific, when the topic was oceans and one of the goals was finding main ideas in a text, the students were introduced to the text by watching a video about oceans, then were asked to talk about it with questions like "What is the difference between the ocean

and the sea? What films have you watched about oceans or large animals like sharks and whales?" They were then referred to the text and were exposed to different types of comprehension questions. The following topics were made up of seaweeds, killer whales and sharks. The students studied finding main ideas and practised them. For further study, they were assigned to read about Bermuda Triangle and followed the discussions started on Edmodo. They were then introduced to using and practising connectors in a text about the life of J.Y.Cousteau. They then practised the skill, used connectors and the related vocabulary items. The students were also asked to draw a mind map depending on the subject of the topic and share it on Edmodo. For example, if the unit was about Brain that included sub-topics such as the differences between male and female sleep, differences of Einstein's brain and how our brain works at sleep, the students formed their own concept map and uploaded it on Edmodo. An example of a student's work uploaded in Edmodo can be seen below in Figure 1.



Figure 1 An example concept map uploaded in Edmodo

The teacher regularly followed the tasks and kept tracks of the students participating in the activities while also encouraging them to participate more. To ensure participation, the students were informed that those who successfully completed and followed the tasks in Edmodo, would receive higher grades for their performance grades. They were asked to participate in the discussions and upload related information about the given topic every evening by the teacher. Because it was a prep class in a newly opened school the students had English classes every day. The teacher had already followed students' progress in a checklist in the first term by giving tick and crosses for assignment check. There is no definite evaluation of how much time each student dedicated to the activities but the day after the tasks were assigned, the teacher provided positive feedback to ensure more participation. The students were familiar with their progress' being checked so during the intervention the teacher regularly monitored the students' participation and referred to their opinion each and every day they had an English class. The participation was ensured by attaining a performance grade to this intervention process. Besides, the students knew that if they were not interested, their parents would be involved and ask them to join anyway.

Methodology

This study used mixed methods design. Mixed method model uses the quantitative and qualitative methods together highlighting the strong points of each method (Creswell & Plano Clark, 2007).

Participants

The purposive sampling method is used for the study. The participants were English high school students learning English in a prep class and all were in their first year in the same school. They all used the same book published by a well-known international publishing company. There were 30 students in the group and all had the same English teachers. The students followed the syllabus of the Ministry of Education for prep schools but it was enriched with extra materials and assignments as well as projects. Because the students were in their first year and it was a whole year dedicated to English language, they were willing to participate in the activities suggested by the school. This was seen in the school's application to Erasmus projects, too because all the students wanted to participate in the two projects prepared by the school teachers. The intervention was started in the second term of the academic year.

Data collection

The data were collected by using a mixed-methods research design via needs analysis for the students, Oxford Placement Test (OPT), Key English Test (KET) and student follow-up interviews.

Needs analysis

Before the intervention began, the students were given a needs analysis in order to find out their expectations from learning English and design a sound instruction suitable for blended learning environments. The needs analysis was developed in the students' own language, Turkish, by the researcher and referred to the opinion of another researcher in the same field.

Exams

Oxford Placement Test and Key English Test are both internationally valid and approved exams. Before the intervention started, the students were given an adapted version of OPT (Oxford Placement Test) Use of English part that served as a pre-test. The same test was applied to the students after the intervention ended.

According to the needs analysis, speaking appeared to be the most challenging part of English lessons for the students. Consequently, in order to find out students' speaking performance, they were given an adapted version of KET speaking exam before the intervention as well as after the intervention.

Follow-up interviews with the students

To get a detailed understanding of the Edmodo-based English classes, the researcher conducted a follow-up interview with the students after the intervention ended. The follow-up interview focused on the use of Edmodo as part of English classes and how students approached using this tool as part of their English classes. The students were asked about their views about the intervention in their own language with the questions below.

1. Does Edmodo help you to improve your overall English performance?
2. Does Edmodo help you to improve your speaking performance?
3. What do you think about using Edmodo in English classes?

Data analysis

The results of the needs analysis

Table 1. Responses to the first question about students' future goals

Items	Percentage (%)
Speak English well and feel self-confident	90.3%
Finding a job	77.4%
Conducting more academic studies	74.2%
Watching films or series	48.4%
Doing some voluntary work	45.4%

The first question was to determine the students' objectives in learning English in terms of their future goals. According to the answers, 90.3% of the students wanted to speak English well and feel self-confident while talking to somebody in English. This was followed by 77.4% interested in finding a job. Conducting more academic studies appeared as 74.2% which is followed by watching films or series with 48.4%. Doing some voluntary work came as 45.4% Because the number of students responded to other items in the needs analysis was small, their percentages are neglected. This is applied for the other items of the needs analysis with a small percentage as well.

Table 2. Responses to the second question about the most challenging thing in English classes then.

Items	Percentage (%)
Speak in English with their friends	74.5%
Talk in English to people who have community services such as teachers, doctors, etc.	74.5%

For the second item, which indicated the most challenging thing in English classes, 74.5% of the students wanted to speak in English with their friends and the percentage was the same ,74.5%, for willing to talk in English to people who have community services such as teachers, doctors, etc.

The third item asked students to indicate what they were good at from the strongest to the weakest among grammar, vocabulary, listening, speaking, reading, writing and pronunciation. According to the answers, the students felt most confident in their reading skill and they were least confident in speaking. Reading was followed by pronunciation, listening, vocabulary, writing and grammar.

In response to the activities that help them the most when learning English, students mostly believed in the importance of watching movies. This is followed by chatting in English, doing more grammar activities, vocabulary work, carrying out work in pairs or groups and school trips. Individual work was given the least priority among the other options.

In the last item, when they were asked about their opinions to add, almost all the students (n=28) mentioned about communicating in English easily. This can be seen in one of the remarks as "I think the most important factor that contributes to learning English is chatting in English because it is a beneficial activity in the sense that we make an effort to speak in the language we are exposed to as well as trying to understand and speak at the same time in that language." They also required more grammar work and believed if they improved their grammar, their performance in other skills would also increase.

On the whole, when the answers of the needs analysis were evaluated, it was seen that the students were generally pleased with the general conduct of the English classes but required extra studies to improve their performance, especially speaking and grammar.

Pre and post test results

The OPT Use of English test was used as pre and post tests and the number of students were 30 so Kolmogorov-Smirnov normality test is applied and the significance level is found as .17. You can see the results below in Table 3.

Table 3. Kolmogorov-Smirnov normality test

Statistic	df	Sig
.13	30	.17

Analysis continued with paired sample t-test. You can see the results of the paired sample t-test below in Table 4 and estimate of gains in Table 5.

Table 4. Paired sample t-test results for OPT use of English

	Mean	**sd**	**Std. error mean**
OPT pre	25.30	4.29	.78
OPT post	32.20	6.77	1.23

Table 5. Estimate of gains

n	Mean	sd	t	d (effect size)	p
30	6.90	2.63	-14.36	-2.62	.000

The KET speaking exam was applied and two scorers evaluated the speaking tests. The scorers were officially certified Cambridge Young Learners Speaking Examiners. The interrater reliability was not calculated because both raters, one of which was the researcher and the rater was from the school the study was conducted, attended the application of the exam at the same time just as in the actual KET speaking exams. Results of the pre and post-test of KET speaking exam is given in the table below.

Table 6. Paired samples statistics for KET speaking

Mean	n	Std. deviation	Std. Error Mean
30.33	30	7.16	1.30
31.63	30	7.22	1.32

Table 7. Paired samples correlations

n	correlation	sig
30	.969	.000

Table 8. Results of the pre and post-tests of KET speaking

	Mean pre	Mean post	t	d (effect size)	P
Speaking	30.33	31.63	-3.99	-0.72	.000

Qualitative data

The students' views about the intervention were analysed by using descriptive analysis technique.

1. Does Edmodo help you to improve your English performance?
2. Does Edmodo help you to improve your speaking performance?
3. What do you think about using Edmodo in English classes?

For the first question, 93% of the students (n= 28) mentioned that Edmodo helped them to improve their English performance.

For the second question, 40% of the 12 (n= 12) mentioned that Edmodo helped them to improve their speaking performance. Since the third question was open-ended, themes were formed from the student interviews.

Table 9. The themes from the interviews

Themes	Frequency
Easy access	11
Beneficial practice	11
Timely feedback	10
Fun	8

In opening up the themes, when the students mentioned about easy access, they meant being allowed to use mobile phones or computers whenever they wanted at home. This is because the students had problems when accessing the internet and their computers not because of the expenses but because of their parents' concern about spending too much time in front of the screen. One of the students mentioned that "My mum would never allow me to have my mobile phone just after dinner if it weren't for Edmodo".

Students found Edmodo beneficial because the tasks and activities there were in line with their syllabus and what they followed during school hours. They also mentioned about Edmodo's being beneficial because it provided a good opportunity to practise. One of the students reflected as "It was nice to have the homework there and then getting similar questions or activities in class as well. I think it helped me a lot".

Another theme that the students mentioned was timely feedback. Students found it beneficial to have immediate feedback for their sharings. One of the students mentioned as "I really liked your being on the other side of the screen and telling me what I should do when I was stuck".

The last theme that came up from the interviews was using Edmodo's being fun. When they mentioned fun the students expressed their views in combination with the application's allowing some free time to share what they really liked about the topics. One of the students mentioned that "I mean I could share my favourite video and we all had a laugh. It was amazing."

Discussion

Using technology-based activities in foreign language education is still the "hot topic". For using Edmodo in education, various recommendations can be found in the field (Durak, 2017; Biçen, 2015). Benefiting from technological tools and suggested and this is not only for one specific skill. In language education, technology-based activities should be included "[t]o develop students' basic communication abilities such as listening, speaking, reading and writing, deepening their understanding of language and culture and fostering a positive attitude toward communication through foreign languages" (Mext, 2003, p. 1).

In this context, when the research questions of this study are considered, it can be said that Edmodo can help to provide compelling input in blended learning environments and yes using Edmodo can be effective in terms of students' English performance, speaking in particular. The facilitative role of Edmodo is parallel to many studies in the field (Aji, 2017; Gay & Sofyan, 2017; Pardede, 2019).

Consequently, the results of this study may be interpreted as a step to understand the attempts to create a compelling blended learning environment by using a well-known Web 2.0 tool and its reflections on students' English performance, speaking in particular. Although there may be other factors affecting the overall results of the intervention, the results of the study make it possible to claim that when the course is designed to integrate technology use in blended learning environments, in this study a Web 2.0 tool Edmodo, this may result in better language performance.

However, there are drawbacks as in every study and the results can only be taken as suggestive. This is because while the intervention consisted of more hours supported with Edmodo and the intention was to make input more interesting in and out of school, other factors such as more input itself may have played an important role. Moreover, the students cooperated and participated in the activities provided in Edmodo because they were going to receive performance grades while also regularly guided and monitored by their teacher. It is doubtful whether they would be interested in the Web 2.0 tool if they had not been given supervision and regular guidance. Also, it may be assumed that the students may have received similar results even if they had not been introduced to Edmodo but continued their lessons in the conventional way.

Yet, it can be suggested that according to the class observations, the students did not reflect extra interest in the application itself. They were more interested in the activities being "compelling" themselves. Therefore, it would be unfair to attain the significant result on the Web 2.0 tool itself.

Moreover, the class size and the time appointed to this study is rather limited so it would be misleading to generalise the results without further studies on the subject.

Finally, though more interesting and less challenging it seems, integrating a Web 2.0 tool requires more work on the part of the teacher as the teacher is in charge of creating content, checking, monitoring and giving feedback to students' work not only during school hours but outside school hours as well. Considering the amount of work required from the teachers all over the world and the pay they receive, it would be plausible enough to provide, at least, more flexible hours to work on using extra tools in language classes.

On the whole, new modes of educational environment appear because new technologies come into play. It can be claimed that new tools have led to the transformation of the way of teaching and learning

(Chinnery, 2006). Considering the growing popularity of new tools, it might be wise to search for finding ways to include them in the curricula for the benefit of language education with keeping in mind the importance of not focusing on one specific tool but investigating uses of other educational technology tools as well.

Notes on Contributors: I would like to thank Prof. Dr. Ali Işık for his great mentorship and lead during the conduct of this study.

References

Aji, M. P. P. (2017). English listening blended learning: The implementation of blended learning in teaching listening to university students. *Kajian Linguistik dan Sastra*, *2*(1), 25-32.

Aşıksoy, G. (2018). ELT Students' Attitudes and Awareness Towards the Use of Web 2.0 Technologies for Language Learning. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(2), 240-251.

Bahati, B. (2015). Extending student discussions beyond lecture room walls via Facebook. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 160-171.

Barrot, J. S. (2021). Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer Assisted Language Learning*, 1-29.

Biçen, H. (2015). The role of social learning networks in mobile assisted language learning: Edmodo as a case study. *Journal of Universal Computer Science, 21*(10), 1297–1306.

Chapelle, C., & Sauro. S. (eds.). (2017). The handbook of technology in second language teaching and learning. Hoboken: Wiley-Blackwell

Chinnery G. (2006), Emerging Technologies. Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. Language Learning & Technology, 10 (1), 9-16.

Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605-616. https://datareportal.com/global-digital overview#:~:text=A%20total%20of%205%20billion,12%20months%20to%20April%202022

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Durak, G. (2017). Using social learning networks (SLNs) in higher education: Edmodo through the lenses of academics. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *18*(1), 84-109.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. internet High. *Educ*, *7*(2), 95-105.

Gay, E., & Sofyan, N. (2017). The effectiveness of using Edmodo in enhancing students' outcomes in advance writing course of the fifth semester at FIP-UMMU. *Journal of English Education*, *2*(1), 1-11.

Godwin-Jones, R. (2019). In a World of SMART Technology, Why Learn Another Language? *Educational Technology &Society*, 22 (2), 4–13.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, *1*, 3-21.

Grant, S. (2016). Peer review process completion rates and subsequent student perceptions within completely online versus blended modes of study. System, 62(1), 93-101.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and information technologies*, *22*(2), 623-645.

Guarda, M. (2012). Computer-mediated-communication and foreign language education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *8*(3), 15-27.

Ikbal, Z. (2017). The Dative Case for Comprehension-Based Grammar Teaching.

Isik, A. 2014. A test of the effect of interesting and relevant subject matter on second language acquisition. The International Journal of Language Teaching.

Kramsch C., Andersen R.W. (1999), Teaching Text and Context Through Multimedia, Language learning & Technology, 2 (2), 31-42.

Krashen, S. 1994. The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press. pp. 45-77.

Krashen, S. 2003. Explorations in Language Acquisition and Language Use; The Taipei Lectures. Portsmouth: Heinemann.

Krashen, S. 2004. The power of reading. Westport: Libraries Unlimited. Second Edition.

Lichtman, K., & VanPatten, B. (2021). Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals*, *54*(2), 283-305.

Labus, A., Despotović-Zrakić, M., Radenković, B., Bogdanović, Z., & Radenković, M. (2015). Enhancing formal e-learning with edutainment on social networks. Journal of Computer Assisted Learning, 31(6), 592–605. doi:10.1111/jcal.12108

Lin, L. F. (2018). Integrating the problem-based learning approach into a web-based English Reading course. *Journal of Educational Computing Research*, *56*(1), 105-133.

Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: a socio-cultural perspective. *Computer assisted language learning*, *30*(3-4), 183-203

Mason, B. (2011). Impressive gains on the TOEIC after one year of comprehensible input with no output or grammar study. The International Journal of Foreign Language Teaching (IJFLT), 7(1).

McQuillan, J. (2019). Where do we get our academic vocabulary? Comparing the efficiency of direct instruction and free voluntary reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *19*(1), 129-138.

Ockert, D. (2015). Skype-based English activities: A case for compelling input? Correlational changes before and after Skype exchanges. *Teaching English with Technology*, *15*(3), 47-60.

Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk?British Journal of Educational Technology, 34(3), 255–264. doi:10.1111/1467-8535.00325

O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generations software, September 2005.

Pardede, P. (2019). Pre-Service EFL Teachers' Perception of Blended Learning. *Journal of English Teaching*, *5*(1), 1-14.

Peltier-Davis, C. (2009). Web 2.0, library 2.0, library user 2.0, librarian user 2.0: Innovative services for sustainable libraries, Computers in Libraries, November/December, 16-21

Salaberry R.M. (1996), A theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer-mediated communication, CALICO Journal, 14 (1), 5-34.

Schmidt, T., & Strasser, T. (2018). Media-Assisted Foreign Language Learning—Concepts and Functions. In *Teaching English as a Foreign Language* (pp. 211-231). JB Metzler, Stuttgart.

Tawil, H. (2018). The blended learning approach and its application in language teaching. International Journal of Language & Linguistics, 5(4), 47–58. https://doi.org/10.30845/ijll.v5n4p6.

Zheng, B., Yim, S., & Warschauer, M. (2018). Social media in the writing classroom and beyond. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-5.

84. Spiritual transformation through divine teaching in medieval dream poem *Pearl*[1]

Seher AKTARER[2]

APA: Aktarer, S. (2022). Spiritual transformation through divine teaching in medieval dream poem *Pearl*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1382-1390. DOI: 10.29000/rumelide.1222291.

Abstract

This paper aims to analyse the spiritual transformation of the Dreamer/Narrator on his way from a sinful nature to divine virtue in medieval dream poem *Pearl* by the *Gawain*-poet. At the beginning of the poem, the bereaved dreamer is grieving for the loss of a girl, most probably his daughter and mourns for his lost "pearl". He cannot comfort himself by any means and fails to surrender to the divine will as a consolation. As a typical aspect of the genre, the dreamer, then, sleeps and finds himself in a vision where he meets the "Pearl Maiden". The maiden looks like his pearl, yet he notices that she has been transfigured. She marks that she lives blissfully as a queen in the New Jerusalem now as one of the brides of the Lamb. Through a theological argument, the Pearl Maiden intends to teach him divine values and make him abandon his worldly desires to which he is too loyal. After this peculiar experience, the dreamer wakes up and realizes that he is also transformed into a person who can now comfort his intense grieving by submitting himself to heavenly virtues. In this light, the paper examines the way the dreamer in *Pearl* changes his perspective from a penchant for worldly desires to a total heavenly conduct under the guidance of the Pearl Maiden.

Keywords: *Gawain*-poet, literature of revelation, dream poetry, *Pearl*, medieval poetry

Orta çağ rüya şiiri *İnci*'de ilahi öğreti yoluyla ruhani dönüşüm

Öz

Bu çalışma, *Gawain*-şairi tarafından yazılan *İnci* isimli orta çağ rüya şiirindeki rüya gören kişinin/anlatıcının, günahkâr bir mahiyetten ilahi fazilete giden yolundaki ruhani değişimini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Şiirin başında, matemli anlatıcı muhtemelen kızı olan kaybı ardından kederlidir ve "inci" için yas tutar. Hiçbir şekilde kendini rahatlatamaz ve teselli olarak ilahi iradeye teslim olamaz. Türün tipik bir özelliği olarak anlatıcı incisini kaybettiği bahçede uyuyakalır ve kendini "İnci Bakiresi" ile karşılaştığı bir tasavvurda bulur. Bu kız, kendi incisine benzer ama anlatıcı onun değişmiş olduğunu fark eder. Kız, ona artık Yeni Kudüs'te, Hz. İsa'nın gelinlerinden biri ve kraliçe olarak mutlu bir şekilde yaşadığını ifade eder. Dini bir tartışma yöntemi aracılığıyla, İnci Bakiresi ona ilahi değerleri öğretmeyi ve çok bağlı olduğu dünyevi arzuları bıraktırmayı amaçlar. Bu özel tecrübeden sonra, rüya gören kişi uyanır ve artık ilahi idareye teslim olarak yoğun yasını dindirebilen birine dönüştüğünü fark eder. Bunların ışığında, bu çalışma *İnci* eserindeki rüya gören kişinin

[1] This paper is a revised and extended version of the study entitled "Healing through Divine Teaching in Medieval Dream Poem *Pearl*", orally presented at International Başkent Conference: "Health and Healing in Culture and Literature", Başkent University, Ankara, Turkey, 13-15 March 2019. The main theme of the study is examined in detail in the first chapter of my ongoing dissertation entitled "She ys ded!": Loss and Transformation in Medieval Dream Poetry: The *Gawain*-poet's *Pearl*, Geoffrey Chaucer's *The Book of the Duchess* and Robert Henryson's *Orpheus and Eurydice*.

[2] Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Rize, Türkiye), seher.aydogan@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8890-3532 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222291]

kendini İnci Bakiresi rehberliğinde, dünyevi arzulara karşı olan güçlü meyilinden tamamen ilahi bir yaşam tarzına olan değiştirme şeklini incelemektedir.

Anahtar kelimeler: *Gawain*-şairi, vahiy edebiyatı, rüya şiiri, *İnci*, orta çağ şiiri

Introduction

Classified as the MS. Cotton Nero A.x. in the British Library (Bond, 1991, p. 3), the four poems of the anonymous poet, often referred as the *Gawain*-poet, are one of the most distinguished works of the late fourteenth century. Written in the alliterative tradition, one of these works is *Pearl* which is in the category of devotional works in medieval dream poetry. Among all medieval poems, *Pearl* is authentic for not only its subject matter but for its complex and high artistic structure, as well. The poem consists of 1212 lines and 101 stanzas, each of which includes 12 four-stress lines. All the stanzas, except for one, are designed in groups of five and there is a consistent rhyme-scheme. This ornate style complies with the subject matter of the poem as the poet gradually paves the way for the Dreamer to attain the ultimate truth and perfection, that is heavenly order. There are numerous discussions about the genre of the poem. It is considered as an elegy, total allegory, an exemplum, a Biblical epic or even "an interior drama" (Blenker, 1968, p. 221). Specifically, John Conley (1955) discusses it as a conventional "Christian *consolatio*" (p. 347). Conley's assertion does not seem too far-fetched once the central motive of the whole poem is considered. Juxtaposing earthly and heavenly realms, the *Gawain*-poet converts a unique and individual experience to a universal one through his devotional poem. The poet conveys this transition from earthly values to the heavenly ones with the help of shifting symbols, images and debate. However, it should be noted that the work is an example of dream poetry. It is a unique work which incorporates all the above-mentioned genres as minor entities. In a conventional dream poem- secular or devotional- the dreamers are expected to reach a higher truth and knowledge. Accordingly, the knowledge the Dreamer acquires in *Pearl* results in his transformation of his approach to loss and life. Furthermore, this particular change is only achieved by his visionary experience.

In *Pearl*, the dreamer conveys his experience over the loss of a girl and grieves in an inconsolable and traumatic state. The girl is most probably his daughter as he mentions that "Ho watz me nerre pen aunte or nece"[3] (*Pearl* 233) and "þou lyfed not two 3er in oure 3ede"[4] (*Pearl* 483). In a dream vision, he meets the "Pearl Maiden" who is crowned with precious gems and living happily in a heaven-like landscape. He cannot be sure if she is the pearl that he has lost. She expresses her new life as a queen married to the Lamb. After talking about her life, she aims to teach the virtues of God to the Dreamer. These teachings sometimes take the form of scolding for the Dreamer who is too stubborn and insistent on his worldly perception of grief during this Boethian-like argument. So as to reinforce her argument, she refers to various scriptural texts, including "The Parable of the Vineyard". She also depicts the alternate place she lives in, the New Jerusalem. After witnessing the life she leads there, the sacrifices of the Christ and the splendor of the new landscape, the Dreamer longs to live there with her. In a futile effort to cross the river, the dreamer is involuntarily woken up and only then could he understand the full implications of finding peace under God's guidance. As a result, the dreamer is transformed into a person who can now overcome his intense mourning by submitting himself to God. Throughout their conversation, the heavenly nature of the maiden and the earthly values of the dreamer are constantly juxtaposed. The maiden uses their discussion to cure his misplaced idea of grief, which allows him to become a true

3 "she was nearer to me than aunt or niece." - All the modern English translation in this paper is taken from Andrew, Malcolm and Ronald Waldron (2007). *The Pearl Manuscript in Modern English Prose Translation*. Liverpool, Liverpool University Press."

4 "You lived not two years in our land."

Christian. It is upon this transformation that he can find the true remedy for his grief in the order of heavenly values. The discourse between the two is designed to make him understand Christian doctrine and thus to release him from his grief.

The significance of dream poetry

In analysing the aspects of dream poetry, A. C. Spearing (1976) specifies that dream vision poems have "a set of clearly discernible conventions" (p. 2). In this specific tradition, the dream itself is employed as the most significant component of the poems in conveying the transcendental experience of the dreamer. Conventionally, the dream persona is preoccupied with some troubles and goes to sleep with these thoughts. What is called the dream proper starts hereafter. During the dream process, the poets feature a number techniques in dealing with this transcendental voyage. Therefore, the poets pay particular heed to the process in dream poems. In this tradition, as Stephen Russell (1988) puts it,

> the dream vision begins by announcing itself to be a certain kind of experience: it does this by introducing a certain sort of persona or speaking voice and determining a specific relationship between that persona and the reader. The text is in the hands of or proceeds from the muse of a specific individual, and all of the words have this person as their ultimate source. Thus, the lyric persona is both the reporter of the narrative (or complex of emotions) and also the text's ultimate (and probably only) subject [...] the dreamer is regularly depicted as troubled, depressed, and alienated from the comforts of society: he may be suffering from love languor or be in mourning or he may, like "Long Will" or the dreamer who dreams of the Palace of Fame, be suffering from a deeper, more pervasive anguish or depression. In any case, he is the sort of person who has dreams, the sort of sensibility we might expect in a lyric poet but one in whose hands we might not feel terribly secure. (pp. 115-116).

This precarious situation of the dreamer is due to his lack of truth and the whole poem is intended to teach him this truth step by step. As a result, he cannot be reliable and is slow to learn in the development of the poem but becomes a dynamic figure through the end of this "spiritual adventure" (Spearing, 1976, p. 6). In addition, Steven F. Kruger (1992) points out that dream narratives, in which the personae are instructed in secular or divine matters, are "consistent with the belief that the dream provides a route to higher knowledge" (p. 124). The most significant result is that they are "given oneiric access to a higher moral or eschatological realm, he or she awakens enlightened, ready to lead an improved life" (Kruger, 1992, p. 124). Therefore, it may well be inferred that unwritten aftermath of the poem may be predicted through a thorough reading of the process in the poem.

A bereaved father in search of consolation

The poem begins with the dreamer who enters the same "erbere"[5] (*Pearl* 9) where he has lost his pearl. He mourns for his loss in this isolated garden "turning away from the social world to dwell in his grief" (Barootes, 2016, p. 746). He states that she used to be the source of all his bliss on Earth. These opening stanzas obviously indicate that the Dreamer is conveying a very personal experience of loss and it is through his eyes that this unique story is told. After all, his change is going to be in the foreground throughout the poem. The dreamer assures that an equal in value to the "perle plesaunte"[6] (*Pearl* 1) who "pleases prynces"[7] (*Pearl* 1) can never be found even in the Orient. It is with these lines at the beginning of the poem that the dreamer gives away the first hints of his earthly and partly selfish nature. He focuses too much on his loss and sorrow and the first mention of the image of pearl here is obviously a worldly depiction. The prince here is an earthly ruler and the image of pearl used by the dreamer is an earthly,

5 "garden"
6 "lovely pearl"
7 "pleases a prince"

material gem. When he repeatedly mentions his "perle withouten spot"[8] (*Pearl* 12-24-36-48-60) in the first group of stanzas, he saliently means a visible and earthly gem which is "clad in clot"[9] (*Pearl* 22) now. However, trying to deal with his pain, he is also aware that having so much grief is a blasphemous approach. He states:

> A deuely dele in my hert denned,
> Paz resoun sette myseluen sa3t.
> I playned my perle pat der watz penned,
> Wyth fyrce skyllez pat faste fa3t.
> Paz kynde of Kryst me comfort kenned,
> My wreched wylle in wo ay wra3te.[10] (*Pearl* 51-56).

The irony here is that before experiencing it, the dreamer is predicting the central motive of the poem, that is the opposition between earthly and heavenly values. However, he cannot fully grasp the merits of faith. Although he acknowledges that both reason and Christ could give him comfort, he consciously ignores them and affirms it when he speaks of his "wreched wylle"[11] (*Pearl* 56). After falling asleep and the dream proper begins, he finds himself in a new landscape in his dream. He describes it as a quest where marvels occur. It is an extremely beautiful setting, the most remarkable spot of which is a stream and a Paradise-like city behind it. The place is beyond the perceptions of the material world since it is "[s]o al watz dubbet on dere asyse / þe derþe þerof for to deuyse/ Nis no wy3 worþe þat tonge berez"[12] (*Pearl* 97-100). The beauty, brightness and radiance of this landscape are strongly emphasized, and he considers that Fortune has brought him there, thereby ignoring God's plans and highlighting the haphazard nature of Fortune. He knows his deficiencies and thus states that his earthly heart could not be enough to absorb all this beauty. Everything that is presented to him on this realm are worldly beauties and he desires to see and learn "more and more" (*Pearl* 132-144-156-168-180), the repetitive words ending this stanza group. At this point, he imagines that these material assets could assuage his pain and cause him to forget all his grief. When he sees the Maiden for the first time, his initial impressions are depicted in a courtly manner. The Maiden is "[a] mayden of menske"[13] (*Pearl* 162) and she is thus portrayed in a courtly language. She is fair, radiant; wears a crown and royal arrays adorned with bright pearls and other gems. In this fourth group of stanzas where her physical appearance is depicted, the repetitive rhyme is various forms of "precios perlez" (*Pearl* 192-204-216-228), signifying the idea of an earthly gem once more. Additionally, when he starts talking to the Maiden for the first time, he refers to himself as a "joylez juelere" (*Pearl* 252) and accentuates his inconsolable grief:

> 'O perle,' quoþ? I, 'in perlez py3t,
> Art þou my perle þat I haf playned,
> Regretted by myn one on ny3te?
> Much longeyng haf I for þe layned,
> Syþen into gresse þou me agaly3te.

8 "spotless pearl"
9 "clad in mud"
10 "A desolating grief lurks in my heart / Though reason wiser comfort sought. / I mourned my pearl that was prisoned / With arguments that fiercely fought; / Though Christ's grace bade me understand /My wretched will fresh sorrow brought."
11 "wretched will"
12 "arrayed in so entirely splendid fashion [that] no one capable of speech is able to describe the glory of it."
13 "a courteous maiden"

Pensyf, payred, I am forpayned,
And þou in a lyf of lykyng ly3te,
In paradys erde, of stryf vnstrayned.
What Wyrde hatz hyder my juel vayned,
And don me in þys del and gret daunger?
Fro we in twynne wern towen and twayned,
I haf ben a joylez juelere.'[14] (*Pearl* 241-252)

Amazed by this transfigured girl, the Dreamer explicitly expounds that what he has lost was of earthly value and is buried in the grass now. That is why he calls himself a joyless jeweler who thinks more of the material value of a gem. This underscores his misplaced material understanding of loss and grief. Mary Vincent Hillmann (1945) goes as far as to say that "his inordinate love of earthly goods" (p. 242) is an indicator of greed, one of the seven deadly sins. Milton R. Stern (1955) agrees with her when he marks that his approach to loss is "accompanied with pride" (p. 73) on the grounds that he is aware of his "lack of faith" (p. 73), yet he is not ready to act accordingly at present. What he really needs is "a complete renunciation of wealth and hence earthly standards of wealth" (Moorman, 1969, p. 117).

The Pearl Maiden as a Divine Instructor

Upon being asked if she is the pearl he has lost, the maiden makes her first verbal existence by warning him that "[his] account is mistaken" (*Pearl* 257), he speaks heedlessly and unlike his cogitation, his pearl is not entirely lost (*Pearl* 258). She condemns him for having "a mad porpose" (*Pearl* 267):

'Bot, jueler gente, if þou schal lose
þy joy for a gemme þat þe watz lef,
Me þynk þe put in a mad porpose,
And busyez þe aboute a raysoun bref;
For þat þou lestez watz bot a rose
þat flowred and fayled as kynde hyt gef;[15] (*Pearl* 265-270)

She concludes her remarks by calling him an "unnatural jueler" (*Pearl* 276). He is unnatural for her as her idea of a jeweler is totally different from that of the Dreamer. While the Maiden's notion has a heavenly connotation, the Dreamer's perception certainly possesses an earthly nature. By evoking the medieval flower and leaf tradition, the Maiden highlights that he cannot get any good from the mortal rose he has lost. Only if he imagines a figure of a rose in heavenly terms, could he attain an everlasting love of his pearl. Moreover, his "crooked" (*Pearl* 307) words are an instance of pride for the Maiden. Calling his statements "vnavysed"[16] (*Pearl* 292), the Maiden blames him on account of his three faults: believing his eyes, considering that he can live with her there, and he is able to pass the stream. She maintains that he constantly speaks of nothing but his own grief after his repeated mentions of his own

[14] 'O pearl,' I said, 'arrayed in pearls, / are you my pearl that I have mourned, / grieved for alone at night? / I have concealed much longing for you, / since you slipped away from me into the grass. / Sorrowful, wasted, I am overcome by pain, / and you [are] settled in a life of pleasure, / in the land of paradise, untroubled by strife. / What fate has brought my jewel hither, / and caused me this sorrow and great deprivation? / Since we were severed and parted from each other / I have been a joyless jeweller.'

[15] 'But, courteous jeweller, / if you are going to lose your joy for a gem / that was dear to you, / it seems to me that you are set on a mad purpose, / and concern youself on account of a transitory cause; / for what you lost was only a rose / that flowered and withered as nature allowed it;

[16] "thoughtless"

loss and pain. Even though he is slightly relieved by the blissful state of the maiden in the "heavenly lot" (*Pearl* 385), he acknowledges that he is still "a man disconsolate"[17] (*Pearl* 386) and demands to learn more about the life she is leading there. Much to his surprise, she announces, "Bot my Lorde de Lombe purz Hys godhead, / He toke myself to Hys maryage"[18] (*Pearl* 413-3). The Maiden informs him that he is taken by the Lamb as one of his brides and she is very happy. Learning that she is a queen, the Dreamer cannot comprehend her status as she only spent two years on Earth and openly mentions it: "Bot a queen!- hit is to dere a date"[19] (*Pearl* 492). The appalled dreamer cannot figure out how God could do such a "wrong" (*Pearl* 498) to make her a queen in a single day and remove the crown of Mary. Obviously, his understanding of heavenly grace is limited by his nature as an earthly man and having no other choice, the maiden has to refer to a scriptural story by using a "sermon technique" (Andrew and Waldron, 1978, p. 77). She tells the "Parable of the Vineyard" as told in Matthew 20:1-16 in which the workers in the vine receive the same amount of money regardless of the unequal hours they spend working. The story is about God's merit and grace and underlines the fact that God is equal in justice to everybody regardless of the time they have spared in work. At the end of the parable, Jesus Christ announces: "þe laste schal be þe first þat strykez, / And þe fyrst þe laste, be he neuer so swyft,"[20] (*Pearl* 570-572). Incorporating the parable in this section, the poet specifies that "the penny paid for a day's work in the vineyard becomes a metaphor for salvation" (Bahr, 2020, p. 731). Nevertheless, owing to his blind obedience to earthly values, which is the main problem of his extreme grief, the dreamer finds this story "vnresounable" (*Pearl* 590) and the maiden fails in her attempt.

Focusing on the repetitive lines of "God is gret inoghe" (*Pearl* 612-624-635-648-660) in the next group of stanzas, the Maiden uses the innocence as the focal point so as to convince the Dreamer. It takes her five stanzas to make him understand that only the innocent have the right to salvation. To exemplify it, she defines the great pearl she is wearing and associates it with that in the "Parable of Pearl of Price" from Matthew 13:45-6 (Andrew et al, 1978, 88). With its "wemlez, clene and clere"[21] (*Pearl* 737) nature for which a man gives all he could, this pearl on her breast signifies purity, salvation and hence heaven. The Maiden also tries to transform the idea of pearl in the Dreamer's mind and introduces the idea of a heavenly pearl by calling Christ a jeweler and thereby signifying the idea of heavenly pearl. She advises: "I rede þe forsake þe worlde wode / And porchace þy perle maskelles."[22] (*Pearl* 743-744). The dreamer, then, begins to recognize some heavenly values when he asks her who had formed her heavenly figure (*Pearl* 747). It is apparent here that he starts to comprehend that she should not be depicted in an earthly fashion, since he says "þat wro3t þy wede he watz ful wys"[23] (*Pearl* 748). Upon being called "vnblemyst"[24] (*Pearl* 782), she does not agree that she is matchless since she is one of the 144.000 brides of the Lamb in the New Jerusalem. Aspired to see the New Jerusalem, the dreamer requests it from the Maiden. The vision of the New Jerusalem is the climax of the poem as during this vision the maiden makes a comparison between the Old Jerusalem, where her "Lemman was slayn"[25] (*Pearl* 805) and the heavenly one. Through this comparison, the maiden aims to compare the heavenly and earthly values, "in the form of Christ's suffering in the Old one and her new life in the new one" (Moorman, 1978, p. 118):

> 'Of motez two to carpe clene,

17 "sorrowful"
18 "My Lord My Lamb put his divinity. / He took me in marriage to Him."
19 "but a queen! – it is too exalted a rank."
20 "The last shall be the first who comes, / and the first shall be last, however swift he be"
21 "flawless, fair and bright"
22 "I advise you to forsake the mad world / and buy your flawless pearl."
23 "Whoever made your clothing was most skillful"
24 "unblemished"
25 "love was slain"

And Jerusalem hy3t boþe nawþeles—
þat nys to yow no more to mene
Bot "cete of God" oþer "sy3t of pes"—
In þat on oure pes watz mad at ene;
With payne to suffer þe Lombe hit chese;
In þat oþer is no3t bot pes to glene
þat ay schal laste withouten reles.[26] (*Pearl* 949-956).

Emphasizing His innocent nature, the Maiden uses Biblical allusions to interpret the crucifixion. On the other hand, when she is depicting the New Jerusalem, she is interrupted by the curious dreamer who cannot discern the meaning of having no dwelling-places with "castel-walle" (*Pearl* 917). His earthly values outmatch here one more time and as E.V. Gordon (1966) observes, here "the dreamer thinks of the heavenly city as a feudal town, consisting of a castle with a cluster of buildings set within the castle wall" (p. 77). By underlying the innocence again, the maiden tells the avid dreamer that he has no power to enter there "[b]ot þou wer clene, withouten mote."[27] (*Pearl* 972). However, in an attempt to alleviate his anguish, he is allowed to a sight of it. He perceives that it is the same as John the Apostle described it in the Apocalypse. The precious gems here do not possess materialistic value as he calls them "gentyl"[28] (*Pearl* 991) now. It is a majestic city embellished with a number of precious jewels. It is a city which needs "ne sunne and mone" (*Pearl* 1044) since "God watz her lombe"[29] (*Pearl* 1045). A very bright river runs from the throne of the Lord, and only the ones without stain can enter this heavenly city. After witnessing the pain of Christ for all humanity and his "lyttel quene" (*Pearl* 1146) is "with lyf" (*Pearl* 1145) there, his perspective begins to change, and he notifies that his pain disappears:

þen sa3 I þer my lyttel quene
þat I wende had standen by me in sclade.
Lorde, much of mirþe watz þat ho made
Among her ferez þat watz so quyt!
þat sy3t me gart to þenk to wade
For luf-longyng in gret delyt.[30] (*Pearl* 1146-1152)

His fears and doubts begin to fade away upon witnessing the happiness she is leading in the New Jerusalem. In spite of all the warnings, he hastily takes an inconsiderate step and intends to cross the river. He is aspired to join the maiden in her blissful life. The dream proper ends here as he is woken up by this careless attempt. However, as soon as he wakes up, the first thing he says shows that he has abandoned his previous selfish rebels: "Now al be to þat Pryncez paye"[31] (*Pearl* 1176). He surrenders himself totally to the teachings of God. In addition, addressing his pearl, he marks,

If hit be ueray and soth sermoun

26 "To speak plainly of two cities, / both nevertheless called Jerusalem / that means no more to you than "city of God" or "vision of peace" / in the one our peace was made certain: / the Lamb chose it to suffer pain in; / in the other there is only peace to be gleaned, / which will last for ever without end."
27 "Unless you were pure, without stain."
28 "noble"
29 "God Himself was their lamp"
30 "then I saw there my little queen / who I thought had stood beside me in the valley/ Lord, how happily she behaved, she who was so pure, among her companions/ That sight caused me to resolve to wade across fore love-longing in my great desire"
31 "Now may all be to that Prince's satisfaction."

> Þat þou sostrykez in garlande gay
> So wel is me in þys doel-doungoun
> Þat þou art to þat Prynces paye[32] (*Pearl* 1185-1188)

He is still sad and sorrowful, but now is closer to being consoled in his loss and contended that his pearl has pleased God (Hillmann, 1945, p. 244). From the directions he has acquired in his vision, he goes through a transformation "from mourning to no less intense by the ordering of a new metaphysics" (Andrew et al., 1978, p. 30). Furthermore, he is excessively regretful of his lack of faith before, wishing that he had desired no more than that was allowed to him and been satisfied with what had been given to him. Moreover, he expands the experience to all human beings by declaring, "Lorde mat hit arn þatagayn þestryuen/ Oþer proferen þe o3t agayn þy paye"[33] (*Pearl* 1199-1200). It is evidently indicated in these lines that he has already forsaken his subjective approach to the understanding of loss. He is no longer an "unnatural jeweller" since he adopts God's teachings and makes universal comments about the mankind's situation as a humble servant to the heavenly pearl:

> To pay þe Prince oþer sete sa3te
> Hit is ful eþe to þe god Krystyin;
> For I haf founden Hym, boþe day and na3te,
> A God, a Lorde, a frende ful fyin.[34] (*Pearl* 1201-1204)

He ends the poem by echoing the first line- "[a]nde precious perlez vnto His pay"[35] (*Pearl* 1212). The prince here is not the earthly one as in the beginning, but the Lamb. In this cyclic frame of the poem, the garden he wakes up is not the "erber" in the beginning but is now the "erber wlonk"[36] (*Pearl* 1171). It is with his vain attempt to cross the water that he ultimately comes to realize he is not allowed to go beyond it due to his earthly nature and previous refusal of the virtues of God. Upon waking up regretfully, he succeeds in reaching a consolation by totally understanding and submitting to Christian doctrines. He now knows the limits of the mankind and could be happy to imagine that his pearl is happy in the kingdom of God. Edward Vasta (1970) aptly encapsulates the poem and states that *Pearl* is,

> a religious poem in which the narrator becomes more than reconciled with the loss of a loved one. He becomes reconciled with himself, re-establishing the interior harmony of his soul's faculties [...] with the laws of physical universe, [...] with the mortality of earthly beauty, coming to see that the changeless beauty of Heaven is far more splendid [and] finally with the "kynde of Kryst", that is with the moral and spiritual orders of reality in which one good must give way to a higher good and one life must be lost that a higher life may be gained (p. 185).

Conclusion

Through a revelatory "gostly drem"[37] (*Pearl* 790) the Dreamer, whose intense lamenting was once keeping him from saving his soul, fulfils a spiritual transformation. This change throughout the poem becomes the key point and it is only achieved by his encounter with the Pearl Maiden and her doctrinal teachings. As a result, benefiting from the divine instructions he takes from the Pearl Maiden, the

32 "If it is a true and real account / that you go thus in your bright garland [i.e. crown], / then it is well for me in this dungeon of sorrow / that you are to that Prince's pleasure."
33 "Lord, those who strive against You are mad, / or who propose anything against Your pleasure."
34 "To please the Prince or be reconciled [to Him] is very easy to the good Christian; / for I have found Him, both day and night [i.e. at all times], / a God, a Lord, an entirely perfect friend."
35 "precious pearls to His pleasure."
36 "fertile garden"
37 "spiritual vision"

Dreamer heals himself by applying those doctrines to his own conduct and reaches a higher reality. Thus, the bereaved father at the beginning of the poem shifts his focus from his own mourning to the acknowledgement of heavenly order. His transformation could be achieved through his vision. As a consequence, he is supposed to have a refashioned understanding of life in his waking world.

References

Andrew, Malcolm and Ronald Waldron. (1978). "Introduction". in *Gawain*-poet. *The Poems of the Pearl Manuscript: Pearl, Cleanness, Patience, Sir Gawain and the Green Knight*. (pp. 15-50). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Andrew, Malcolm and Ronald Waldron (2007). *The Pearl Manuscript in Modern English Prose Translation*. Liverpool, Liverpool University Press.

Bahr, Arthur. (2015). "The Manifold Singularity of Pearl." *ELH,* 82.3, 729-758.

Barootes, B. S. W. (2016). "O Perle: Apostrophe in Pearl." *Studies in Philology,* 113.4, 739-764.

Blenkner, Louis. (1968). "The Theological Structure of Pearl." *Traditio,* 24, 43-75.

Bond, George Doherty. (1991). *The Pearl Poem: An Introduction and Interpretation*. New York: The Edwin Mellen Press.

Conley, John. (1955). "*Pearl* and a Lost Tradition". *The Journal of English and Germanic Philology*, 54.3, 332-347.

Gawain-poet. The Poems of the Pearl Manuscript: Pearl, Cleanness, Patience, Sir Gawain and the Green Knight. (1978). Malcolm Andrew and Ronald Waldron. (Eds.). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Gordon, E. V. (1980). "Notes" to the *Pearl* by the *Gawain*-poet. (pp. 45-86). Oxford: Clarendon Press.

Hillmann, Mary Vincent. (1945). "Some Debatable Word in *Pearl* and Its Theme. *Modern Language Notes,* 60.4, 241-248.

Kruger, Steven F. (1992). *Dreaming in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lynch, Kathryn L. (1988). *The Medieval High Dream Vision: Poetry, Philosophy, and Literary Form*. Stanford: Stanford University Press.

Moorman, Charles. (1969). "Communication: The "Pearl"-Poet Concordance." *The Chaucer Review,* 3.4, 304-308.

Russell, J. Stephen. (1988). *The English Dream Vision: Anatomy of a Form*. Ohio: Ohio University Press.

Spearing, A.C. (1976). *Medieval Dream-Poetry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, Milton R. (1955). "An Approach to 'The Pearl'." *The Journal of English and Germanic Philology,* 54.4, 684-692.

Vasta, Edward. (1970). "Pearl: Immortal Flowers and the Pearl's Decay." John Conley (Ed.), in *The Middle English Pearl: Critical Essays* (pp. 185-202). Indiana: University of Notre Dame Press.

85. Virginia Woolf'un *Mrs. Dalloway* adlı eserinde manik depresif hastalığın dilsel temsili

Serda GÜZEL[1]

APA: Güzel, S. (2022). Virginia Woolf'un *Mrs. Dalloway* adlı eserinde manik depresif hastalığın dilsel temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1391-1400. DOI: 10.29000/rumelide.1222294.

Öz

Mrs. Dalloway (1992) romanı ölüm, bireyin kendini yetersiz ve anlamsız hissetmesi ile travmanın yarattığı ruhsal sorunların insan hayatında ne gibi sonuçlar doğurduğuna odaklanmaktadır. Roman *Mrs. Dalloway*'ın verdiği parti hazırlıklarıyla başlar. Romanın başlarında iki önemli olgu göze çarpmaktadır ve bu kavramlar parti kavramı ve savaş algısıdır. Parti kavramı sıradan hayatın sıradan, mutluluk hallerini temsil etmektedir. 1. Dünya Savaşından sonra oluşan travmaların insan hayatına etkilerini romanda görmekteyiz. Septimus Smith karakteri savaş mağduru olarak tasvir edilmektedir ve bu bağlamda ölümü, hayattan kopuşu çağrıştırmaktadır. Parti, savaş, ölüm, mutluluk kavramları romanın dilbilimsel dizgisinde iç içe geçmiştir ve bu zıt kavramlar olarak adlandıracağımız kelimeler romanın manik depresif dil inşasını ve anlamını yaratmaktadır. Karakterlerin iç dünyalarında yaşadığı yolculuklar bilinç akımı tekniği kullanılarak yansıtılmıştır. Buna bağlı olarak bipolar bozukluğun, depresyonun, manik depresif hastalıkların romanda dilsel davranışlarla nasıl yansıtıldığı bu makalenin amaçlarından biridir. Çalışma nitel bir çalışmadır, metin analizi ve söylem analizi makalede kullanılan yöntemlerdir. Okuyucu olarak, Clarissa Dalloway ve Septimus karakterlerinin ruhsal hastalıkları ve sancılarını karakterlerin iç monologlarında ve diyaloglarında görmekteyiz. Bu çalışmada, yazarın dilbilimsel davranışları sözcük ve cümle bağlamında incelenerek romanda inşa edilen manik depresif dil olgusu araştırılacaktır. Yürütülen araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan birisi, ataerkil toplum ve düzen, aynı bağlamda uzantısı olan militarist ideoloji ve söylem romandaki karakterlerin travmatik hayat yaşamasına neden olan durumlardır.

Anahtar kelimeler: Dil, söylem, bağlam, Virginia Woolf, Mrs. Dalloway, manik depresyon

Linguistic representation of manic depressive disease in Virginia Woolf's *Mrs. Dalloway*

Abstract

Mrs. Dalloway (1992) focuses on death, the person's feeling of inadequacy and emptyness, and the consequences of trauma for the spiritual life of the human being. The novel begins with *Mrs. Dalloway*'s party preparations. At the beginning of the novel, two important facts are seen and these concepts are the concept of party and the perception of war. The concept of party represents the ordinary, happy states of ordinary life. In the novel, we see the effects of the traumas that occurred after the First World War on human life. The character of Septimus Smith is depicted as a war victim, and in this context, death evokes separation from life. The concepts of party, war, death, happiness are intertwined in the linguistic sequence of the novel, and the words we will call these opposite concepts create the manic-depressive language construction and meaning of the novel. The journeys

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Arel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), serdaguzel@arel.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5212-9891 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222294]

of the characters in their inner worlds are reflected using the stream of consciousness technique. Accordingly, one of the aims of this article is how bipolar disorder, depression, and manic-depressive illnesses are reflected in linguistic behaviors in the novel. The study is a qualitative study, text analysis and discourse analysis are the methods used in the article. As the reader, we see the mental illnesses and pains of Clarissa Dalloway and Septimus characters in their inner monologues and dialogues. In this study, the manic depressive language phenomenon constructed in the novel will be investigated by examining the author's linguistic behaviors in the context of words and sentences. One of the findings of the research the patriarchal society and order, the militarist ideology and discourse, which are the extensions in the same context, which cause the characters in the novel to live traumatic lives.

Keywords: Language, discourse, context, Virginia Woolf, Mrs. Dalloway, manic depression

Giriş

Virginia Woolf, yirminci yüzyılın önemli yazarları arasında yer almaktadır (Goldman, 2006). Woolf'un romanlarında karakterler ve olaylar (olay örgüsü) geleneksel roman tekniğine uymayarak okuyucuya aktarılmaktadır (Mc Laurin, 1985:145). Yazar, *Mrs Dalloway* adlı eserinde de "bilinç akımı" tekniğini kullanmıştır ve düşüncelerini dolaylı olarak belirtmiştir (Daiches, 1960). Eserde, düşünceler ve duygular belirli bir mantık düzeninde değildir, karakterlerin duygu ve düşünce kalıpları serbest psikolojik çağrışım yoluyla okuyucuya aktarılır. Woolf, eserdeki karakterlerin derinliklerini ve insan ruhunun karmaşıklığını bilinç akımı tekniğiyle dile getirir (Warner, 1985:83). Eserde karakterlerin duygu ve düşünceleri zaman ve mekân bağlamından bağımsız olarak ifade edilir, romanda, duygular ve düşünceler serbest psikolojik çağrışımlara bağlı kalınarak tasvir edilmiştir. Bu kopuk olaylar, duygu ve düşünceler zaman ve mekân algısından sıyrılarak dağınık bir şekilde okuyucuya aktarılır (Bennett, 1984:119).

Eserde bilinç akımı tekniği kullanılarak olaylar, durumlar, zamanlar arasında mantıksal düzlemde bir bağlantı görülmemektedir (Goldman,2006). Roman karakterleri fiziksel bağlamda bir mekânda ve zamanda görülürken aslında kendi iç yolculuklarında ya da iç dünyalarında çok farklı ve bağlamdan zaman ve mekân açısından kopukturlar (Wang, 2005). Woolf 'un eserlerine akıl ve dış dünya arasındaki ilişki temel oluşturmaktadır (Mc Laurin, 1985:145). Woolf'un eserlerinde, kadınların maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik istismar, yalnızlık, evlilik kurumu, hayat ve ölüm arasındaki çizgi, toplumsal ve dinsel sorunlar rol almaktadır (Apter,1979). Eserlerinde karakterlerin iç yolculuğu ve dünyaları üzerine odaklanılmıştır ve karakterler dış dünya ile duygusal bağ kurmakta zorlanır, karakterler yalnız ve çaresiz olarak tasvir edilir. Eksiltili cümleler, sayıklamalar, zamandan ve mekândan kopuk dilsel ifadeler karakterlerin dış dünyayla olan bağının zayıflığını temsil etmektedir (McLaurin, 1985:145).

Bu bağlamda, Virginia Woolf'un "*Mrs. Dalloway*" eserinde karakterlerin iç dünyalarına ve iç yolculuklarına odaklanarak ve kendi iç dünyalarında kurdukları iç monologları ve dış dünyayla kurmaya çalıştıkları dilbilimsel yolculuklarını inceleyerek hâkim olarak gözlenen depresif dili çözümlemeyi amaçlamaktadır. Kavram olarak depresyon olgusunun dilbilimsel davranışa nasıl yansıdığı ya da dilbilimsel davranışların depresyon hastalığını nasıl inşa ettiğini inceleyeceğimiz bu makalede depresyon tanımı ön plana çıkmaktadır. Psikolojik, ruhsal durumlar edebiyat yapıtlarında sıkça işlenen konuların arasında yer alır (McLaurin, 1985). Depresyon önemli bir psikolojik rahatsızlık olarak tanımlanır çünkü insan ruhuna, davranışlarına ve hislerine olumsuz etkileri vardır (Paris,2002). Depresyon bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı baskılanma ve çatışmalardan köken alır (Baldessarini,2000).Depresyonun yarattığı bu baskılanma hissi yaşama sevincinin kaybı, bireyin

kendisine zarar verme arzusu ya da eğilimi ve son olarak intihar düşüncesini ön plana çıkarır (Jamison,1993).

Modern tıp biliminde dört temel duygudan bahsedilir. Bu duygular mutluluk, öfke, korku ve üzüntüdür (American Psychiatric Association (2000). Hastanın hem "manik" hem de "depresyon" halinde olması bipolar bozukluk (iki uçlu bozukluk) olarak tanımlanır (American Psychiatric Association (2000). İki uçlu bozukluk, bipolar bozukluk ya da manik depresif olarak adlandırılan ruhsal hastalık ciddi ruhsal değişimlare yol açmaktadır (Jamison,1993). Kişi manik haldeyken aşırı mutlu, enerjik bir tutum sergilerken, depresif haldeyken bunun tam tersi bir tutum takınır (Baldessarini,2000). Romanda Clarissa karakteri feminen ve mani halini temsil ederken (partiye hazırlanması, çiçek alması) Septimus eril ve depresyon halini temsil etmektedir (var sanma ya da sanrı, ölüm teması). Romanın dilbilimsel davranışını incelediğimizde (karakterlerin iç monologları ve diyalogları) bu dört temel duygunun dilbilimsel olarak inşa edildiğini görmekteyiz. Romanda manik depresif kriz inşalarını anlamak için 20. yy. İngiliz sağlık sistemini anlamanın önemli bir rolü vardır. *Mrs. Dalloway* romanı travma sonrası stres bozukluğunun temsili olarak düşünülebilir (Briggs,2005). Buna bağlı olarak, ataerkil ve baskın ideolojilerin (militarist ideoloji) yarattığı ruhsal travmalar ve hastalıklar ile sağlık sistemi Septimus Smith karakteri üzerinden sorgulanmaktadır (Dally, 1999). Septimus karakterinin savaşa gönüllü olarak gitmesi ve en yakın arkadaşı savaşta öldüğünde gurur duyması toplumun dayattığı militarist ideolojinin içselleştirilmesine örnek olarak gösterilebilir.

Dr. Bradshaw bu sistemin ideolojik ve baskıcı karakteri olarak romanda yer alır. "Doktor" ünvanının romanda dilbilimsel olarak kullanılması baskıcı ideolojileri ve devletin ideolojik aygıtlarını temsil eder (Althusser,1971). Dr. Bradshaw ısrarla Septimus Warren Simith'in evde dinlemesini istemektedir. Ev kavramı kaynak metinde hapishane olarak nitelendirilebilir. Dr. Bradshaw Septimus'u evde tutarak dış dünyayla ve toplumla ilişkisini kesmeye davet etmektedir. Bu düşünce sistemi aslında 20. yy İngiliz toplumunda psikolojik sorunlar yaşayan bireyleri toplumun baskı düzenine isyan eden bireyler olarak gören zihnin ürünüdür (Baldessarini,2000). 20. yy. İngiliz modern tıp bilimi teşhis ve tedaviden öte insanları psikolojik hastalıklarıyla yaftalamaktadır (Samuelson,1958). *Mrs. Dalloway* romanında ruhsal hastalığın yaftalandığı, hapsedildiği ve toplumdan uzaklaştırılmak istendiğini Septimus karakterinin söylemleri vasıtasıyla görmekteyiz.

Araştırma sorusu

Makalede, Septimus ve Mrs. Dalloway karakterlerinin ruhsal sancıları, halüsinasyon diğer bir söylemle paranoyalarının romanın dilbilimsel davranışına nasıl yansıdığı incelenecektir. Romanda kullanılan sözcükler ve dil bilgisi yapıları incelenerek romanda inşa edilen manik depresif dil yapısı incelenecektir. Manik depresif dil yapısı dilbilimsel aktivite ve davranışlarla nasıl oluşturulduğu ve bu sözü edilen kavram dilbilimsel davranışlarla nasıl anlamlandırılmaya çalışılmıştır soruları makalenin ana araştırma sorularıdır.

Araştırmanın amacı

Savaş sonrası oluşan ruhsal travmaların romanın diline nasıl etki ettiğini ve yaşanan psikolojik süreçlerin romanın dilini nasıl şekillendirdiğini araştırmak makalenin amaçlarıdır.

Araştırmanın modeli

Çalışma nitel bir çalışmadır, metin analizi ve söylem analizi makalede kullanılan yöntemlerdir. Metinde depresif dil temsili söylem çalışmaları kapsamında, Hurford ve Heasley (1987)'in sözcenin anlık durumu, sözcenin bağlamı, söylem evreni ve gerçeklikler evreni kavramları bağlamında incelenecektir. Söylem evreni, bireyin maruz kaldığı kültür, başka kültürler, topluma özgü kültürler çerçevesinde oluşur (Hurford ve Heasley,1987). Bu bağlamda, romanın içinde bulunduğu zaman dilimi (1. Dünya Savaşı sonrası), kültür bağlamında İngiliz Kültürü ve Toplum yapısı romandaki manif depresif dil anlayışını çözümlerken söylem bağlamında inceleyeceğimiz temel konulardır. *Mrs Dalloway*, Virginia Woolf'un en ünlü romanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Romanla ilgili birçok çalışma, feminist söyleme ve yazım tekniğine odaklanmıştır. Bu çalışmada ise, romanda dilbilimsel özellikler incelenerek manik dil hâkimiyeti bunun ötesinde metin analizi yapılarak romanda karakterlerin dil kullanımına ve sözcük kullanımına bağlı kalınarak dilbilimsel iç yolculukları yorumlanmaya çalışılacaktır.

Mrs. Dalloway eserinde manik depresif dilin söylem analizi

Romanda ana karakter olarak nitelendirebileceğimiz iki karakter bulunmaktadır. Bu iki ana karakter Septimus ve romana da ismini veren Mrs. Dallowaydir. Romanın ana örgüsünü Septimus'un intiharı ve Mrs. Dalloway'ın partisi oluşturmaktadır (Simon,2014).Septimus karakteri, Mrs Dalloway'ın iç dünyasının kırgınlıklarını da ayna tutan bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Septimus karakterinin intiharı Mrs. Dalloway'ın ölüm içgüdüsünü yansıtmaktadır (Williams,2013). Daha öncede ifade edildiği gibi, roman olay örgüsü iki zıt gibi görünen iki paralel konudan oluşmaktadır. Mrs Dalloway'ın ihtişamı olarak nitelendirilecek partisi ve emekli asker Septimus'un intiharı ölüm ve yaşam arasındaki o ince bağlantıyı ifade etmektedir. Bu iki ana karakter birbirilerini tanımamaktadır ve roman boyunca dilbilimsel bağlamda diyalogları bulunmamaktadır. Fakat bu iki karakteri bağlayan ortak unsur nedir? Romanı okuyan okuyucuların bu iki karakteri dilbilimsel ve söylem bağlamında bir beden ve tek bir ruh olarak görme nedenleri bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. "Ölüm" kelimesi ve olgusu *Mrs. Dalloway* romanının ana hatlarını oluşturmaktadır. Septimus ve Mrs. Dalloway karakterlerine "ölüm" kelimesi ve olgusu bir hayalet gibi kendi iç dünyalarını ele geçirmektedir. Bu sözü edilen iki karakterin ölüm olgusuna duydukları güçlü arzu dilbilimsel zihin modelimizi şekillendirmektedir. *Mrs. Dalloway* karakteri hayatın kırılgan gerçekliğini anlayan bir karakter olarak okuyucu karşına çıkarken, Septimus deliliğin gerçekliğini yaşayan ve deneyimleyen bir karakter olarak okuyucuya yansır. Virginia Woolf'un kendi iç dünyası bağlamında roman ve yazın tekniği incelendiğinde "Septimus" ve "Mrs. Dalloway" karakterleri yazarın iki farklı iç dünyasını yansıtmaktadır (Williams,2013). Romanın zaman olgusu Birinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelmektedir. Bu bağlamda, savaşın travmatik etkileri ve sonuçları karakterlerin ruhunda görülmektedir (Zwerdling,1977). Septimus karakteri savaşın ağır travmatik etkilerini taşıyan emekli bir asker olarak karşımıza çıkmaktadır. Savaş boyunca Septimus milliyetçilik ve askeri söylemler etkisinde kalarak kendi iç dünyasında ataerkil düzenin empoze ettiği erkeklik olgusunu geliştirmiştir. Bu bağlamda, savaş boyunca duygularını bastırmayı öğrenmiştir. En yakın arkadaşı Evans öldürüldüğünde hiçbir duygusal tepki vermemiştir hatta militarist söylemlerin ve ideolojilerin etkisiyle bu durumdan gurur duymuştur. Savaş sonrasında Septimus'un hayatı değişmiştir. Savaşın etkisiyle sanattan ve edebiyattan uzaklaşmış, karısıyla duygusal ve fiziksel bağ kuramamış ve çocuk sahibi olma fikri onu rahatsız etmektedir. Psikosomatik olarak nitelendirilebilecek baş ağrısı, uykusuzluk, korku ve kâbuslar yaşamaktadır. Bunlara ek olarak; en yakın arkadaşı Evan'ın gölgesinden kurtulamamaktadır. (Edmondson,2012). Savaşın acımasız etkileri ruhunda ağır psikolojik hastalıklara yol açmıştır, savaş bitmesine rağmen savaşın yıkıcı etkileri nedeniyle korku içinde yaşamaktadır. Caddede duyulan araba seslerini zihninde savaşın sesleri olarak anlamlandırmaktadır. Bradshaw gibi

karakterler modern tıp bilimi vasıtasıyla tedavi olabileceği konusunda kendisine telkinler vermektedir ve eşinden ayrılmasını tavsiye etmektedir. Bu bağlamda, savaş ve evlilik kavramlarını dilbilimsel olarak incelediğimizde her iki kavramda militarist ve ataerkil düzene hizmet eden unsurlardır. Her iki olgu da insan ruhunu ve bedenini ideolojilere hapseden unsurlardır. İnsan bedenin ve ruhunun özgürlüklerini kısıtlayan ve öldüren savaş, buna karşılık ataerkil düzenin ürettiği evlilik ise ruhsal olarak insanın hayal dünyasını körelterek manevi olarak öldüren yapılar olarak romanda karşımıza çıkmaktadır. Savaşın yıkıcı etkisi ve evliliğinin duygusal ve cinsel tatmin etmeyen birçok yönüyle Septimus bu cümleyi tekrarlar.

> "I will kill myself" (Woolf, 1992:17). "Kendimi öldüreceğim."(Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

İngilizce dilinde gelecek zaman ifadesi "Will" veya "Be going to" yapılarıyla verilir. Kaynak metinde geleceği yansıtan bu ifade "Will" yapısıyla verilmiştir. "Will" İngilizce dilinde gelecekle ilgili anlık kararlar alırken kullanılır. "Be going to" yapısı ise gelecekle ilgili planlanmış ve tasarlanmış eylemlerde kullanılır. Septimus'un intihar etme eğilimi gelecekle ilgili anlık karar verme yapısını içeren "Will" ifadesiyle verilmiştir, oysaki Septimus'un iç dünyasında yaşadığı yolculuk intihar yoluna giden tasarlanmış ve planlanmış bir eylem olarak düşünülebilir.

> But he himself remained high on his rock, like a drowned sailor on a rock. I leant over the edge of the boat and fell down, he thought. I went under the sea. I have been dead, and yet am now alive, but let me rest still; he begged (he was talking to himself again–it was awful, awful!); and as, before waking, the voices of birds and the sound of wheels chime and chatter in a queer harmony, grow louder and louder and the sleeper feels himself drawing to the shores of life, so he felt himself drawing towards life, the sun growing hotter, cries sounding louder, something tremendous about to happen (Woolf,1992:68-69)
>
> "Ama kendisi kayanın tepesinde kaldı, kayada yatan boğulmuş bir denizci gibiydi. Teknenin kenarından sarktım ve düştüm, diye düşündü. Denizin dibine gittim.
>
> Ölmüştüm ama yine de yaşıyorum, ama izin verin de dinleneyim, diye yalvardı (yine kendi kendine konuşuyordu- korkunçtu bu; korkunç!); insan uyanmadan önce kuş sesleri ve tekerlek gürültüleri garip bir uyum içinde nasıl çın çın öterse, sonra gitgide yükselirse ve uykudaki kişi hayatın kıyılarına çekildiğini hissederse, Septimus da kendisinin hayata doğru öyle çekildğini hisssetti, güneş daha da ısıtıyor, çığlıkların sesi yükseliyordu, müthiş bir şey olmak üzereydi." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012)

"Yalvarmak", "korkunç" "çığlık" kelimelerinin zihin modellerinde kültürel bağlamda olumsuz çağrışımları vardır. Bu kelimeler Septimus karakterinin iç dünyasını okuyucuya sunmaktadır. Bu paragraf Septumus karakterinin ruhsal travmasını anlatmasını yönünden önem teşkil etmektedir. Kelimelerin tekrar edilişi hayatın monoton ve tek dize akışını temsil etmektedir ve yazar bu durumun değişmez bir gerçeklik olduğunu bu söylem stratejisiyle belirtmiştir. Umutsuz ve acı veren yaşantıların Septimus'un hayatına egemen olduğunu olumsuz çağrışımlar yapan bu kelimelerin tekrar yazımlarıyla görmekteyiz. Paragrafı manik depresif dil bağlamında incelediğimizde, iki uçlu duygu durum bozukluğunu romanda yansıtmak için zihinsel modellerde birbirinin tam tersi anlama gelecek kelimeler kullanılmıştır. "Ölmüştüm ama yine de yaşıyorum." ifadesi buna örnek gösterilebilir. "Korkunç" ve "müthiş" kelimeleri manik depresif duygu durumunu açıklamaktadır. Septimus karakterinin bu dilbilimsel davranışını incelersek, "öldüreceğim" fiilini kullanarak gelecek zaman yapısını kullanmaktadır. Bu dilbilimsel aktivite ve davranış özelliğinden anlaşılacağı gibi, Septimus'un intihar eylemi planlanmış ve tasarlanmış bir eylemdir. Bu bağlamda, Mrs. Dalloway karakteri çiçekleri aldıktan sonra eve döndüğünde yaşadığı bir anlamda nefes aldığı (alamadığı) evi mezara benzetmektedir. Evi mezara benzetme durumu Septimus karakteriyle benzer iç dünyayı taşıdığını göstermektedir. Mrs. Dalloway'ın çevresindeki insanların samimiyetten yoksun oluşu ve çevresine hâkim olan kasvetli ortam hayatın yaşanmaya değer

olmadığını Mrs. Dalloway'e düşündürmektedir. Ellili yaşlarını yaşayan bir kadın olarak hayatını harcanmış, toplumun ataerkil yapısına göre "yaşlanmış" ve "değersiz" olarak düşünmektedir.

> "We are a doomed race, chained a sinking ship." (Woolf, 1992:85) "Mademki biz batmakta olan bir gemiye zincirlenmis lanetli bir ırkız"(Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Bu ifadeyi incelediğimizde, İngilizce dilinde "doomed" kelimesinin sözlük anlamı mahkûm olmak, hapsolmak kelimesine karşılık gelmektedir ve bir anlamda bu mahkûmiyetten kurtuluşun olmadığını zihinsel dil modellerinde çağrıştırmaktadır. Karakterin "We" "Biz" öznesini kullanması bu ruhsal mahkûmiyetin kişisel olmadığını tüm insanlığın mahkûmiyet ve esaret altında olduğunu vurgulamaktadır. "Sinking" ifadesi Türkçe dilinde batmış ve batan anlamına gelmektedir ve Mrs. Dalloway'ın ruhsal olarak çöküntüsünü dile getirmektedir. Aynı bağlamda, "doomed" mahkûm olmak kelimesini çağrıştıran yakın eş anlamlı sözcük olarak nitelendirebileceğimiz "chained" kelimesi de bu ruhsal çöküntüden ve esaretten kurtulmanın zor olduğunu ve bu ruhsal kırgınlığın tüm hayatını zincirlediğini karakterin kelime seçimlerinden görmekteyiz. Bu kelime seçimleri karakterin depresyon ve melankoli halini ve iç dünyasını yansıtmaktadır. Septimus ve Mrs. Dall0way karakterleri iç dünyalarında yalnızlığın hâkim olduğu bir hayat sürmektedirler. Septimus karakteri en yakın arkadaşını savaşta kaybetmiştir ve bunun yasını kendi iç dünyasında yaşamaktadır. Eşi onun yanında olmaya çalışsa da Septimus'un iç dünyasını ve acılarını, kırgınlıklarını anlamaktan uzaktır. Romanda "doktor" kelimesi otoriteyi, gücü, baskıcı ideolojileri temsil etmektedir. Septimus'un doktoru Septimus'u toplumdan izole ederek tedavi edebileceğini dile getirmektedir (Blanchard,1972). Mrs. Dalloway'ın dilsel davranışında kullandığı mahkûm olmayı çağrıştıran kelimeler öbeği hasta ve doktor arasında olan güç ilişkisini ya da hiyerarşiyi temsil etmektedir. Septimus'un doktoru Septimus'u fiziksel ve bedensel olarak toplumdan izole ederek, uzaklaştırarak Septimus'un bir anlamda ruhsal ve bedensel özgürlüğünü modern tıp bilimi zemininde, modern tıp bilimi meşrutiyeti bağlamında hapseder (Blanchard,1972). Dr. Bradshaw'ın söylemi modern tıp biliminin hasta olarak nitelendirilen bireylerle olan ilişkisine örnek olarak gösterilebilir.

> "Life was good." (Woolf,1992:102). "Hayat güzeldi/ güzeldir." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Bu söylem, Dr. Bradshaw'ın hastalarıyla bağ kuramadığını ve hastalarını ciddiye almadığını gösteren bir söylemdir. Bu ifade, 20. yüzyılda doktorların hasta ile bağ kuramadığının göstergesi olduğu gibi kurbanları, mağdurları ya da hastaları suçlayıcı bir tavrı da barındırmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu söylem Lucrezia kendi iç dünyasını gösteren bir durumdur.

> "I am alone, I am alone." (Woolf, 1992:26). "Ben yalnızım, Ben yalnızım." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

"Ben" öznesinin bu ifadelerde tekrar edilmesinin sebebi Lucrezia'nın Septimus tarafından sürekli cinsel ve duygusal olarak ihmal edilmesinin yansıması olarak söylenebilir. Bu ifade de kendi kırılmış ve ihmal edilmiş ya da yok sayılmış öz benliğini "ben" öznesini tekrar ederek kendini değerli hissetme çabasına girmektedir. Mrs. Dalloway karakteri de kendini yalnız hissetmektedir ve bu yalnızlık duygusundan kurtulamamaktadır. Çiçek alma eylemi her ne kadar mutlu bir atmosferi okuyucu zihninde çağrıştırsa da Mrs. Dalloway kendini kaybolmuş yalnız ve üzgün hissetmektedir. Çiçek alma eylemi mutluluk, heyecan gibi duyguları çağrıştırsa da aynı zamanda yaşamanın çok tehlikeli olduğunu hissetmesi de bu duyguların aksine ölüm düşüncesine ne kadar yakın olduğunu temsil etmektedir. Romanın başlangıç cümlesi romanda manik dil temsiline örnek verilebilir.

> Mrs. Dalloway said: she would buy the flowers herself (Woolf, 1992). "Mrs. Dalloway çiçekleri kendisinin alacağını söyledi."

Yukarıdaki alıntıyı manik dil bağlamında incelediğimizde, "çiçek" hayatı, hayatın doğal ve saflığını temsil ederken, aşağıdaki alıntıda görülen "taksi" sözcüğü kapitalist düzeni, hayatın hızlı akan sert ve öfkeli yönünü temsil etmektedir. Yazarın seçtiği bu dilbilimsel davranış manik depresif iki uçlu duygu durumunu yansıtmaktadır.

> "She had a perpetual sense, as she watched the taxi cab, of being out, out, far out to sea and alone; she always had the feeling that it was very, very dangerous to live even one day" (Woolf, 1992:9)
>
> "Taksileri seyrederken dışarıda, uzakta, ta deniz kıyısında ve bir başına olduğu duygusu vardı içinde sürekli, bir tek gün yaşamanın bile çok, çok tehlikeli olduğunu hissetmişti hep". (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).
>
> Savaş başladığında Seprimus karakteri savaşa katılmak isteyen gönüllü askerlerden biriydi. Fakat, savaş sonrasında insanlığa olan medeniyete, insan sevgisine olan güveni yara almıştır. Adeta savaş sonrasında ruhu parçalanmış haldedir. (Blackstone,1949:79).

Lucrezia ile beş yıldır evli olmasına rağmen ve Lucrezia "erkek" bir çocuk istemesine rağmen, çocuk sahibi olma düşüncesini yok saymaktadır. Savaş, Septimus karakterini "aşk" "sevgi" kavramlarına uzak hale getirmiştir. Lucrezia'nın çocuk sahibi olmak istemesi ve özellikle erkek çocuk sahibi olmak istemesi ataerkil düzenin bir ürünüdür. "Erkek" çocuk sahibi olmaya duyduğu özlem Lucrezia karakterinin ataerkil, militarist ideolojiyi içselleştirmesine bir örnek olarak verilebilir. Erkek çocuk potansiyel olarak potansiyel savaş (lar) için kullanılacak bir malzeme olarak düşünülebilir, bu bağlamda Lucrezia karakteri Septimus karakterinin aksine savaşın izlerini taşımaktan öte militarist ataerkil ideoloji düzenini temsil ettiği ifade edilebilir. Mrs. Dalloway'ın aşk ve evlilik kurumuyla ilgili durumunu manik depresif dil temsili olarak incelediğimizde karşımıza şu öğeler çıkmaktadır. Mrs. Dalloway menopoz dönemindedir ve dar yatağı romanda mezara benzetilmektedir. Mezar benzetmesi Mrs. Dalloway'ın içinde aşk duygusunun öldüğünü temsil edebilir. Richard ile aynı yatağı paylaşmaması ve aralarındaki cinsel hayatın bitmesi Mrs. Dalloway'ın yatağının mezara benzetilmesinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Mrs. Dalloway ve Septimus'un cinsel hayatının olmamaları ve aşk kavramından uzaklaşmaları savaştan sonra insanların aşk, duygusal ve fiziksel yakınlıktan uzaklaştığını gösteren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Romanda manik depresif dil temsili olarak Mrs. Dalloway'ın partisi ve Septimus'un intiharı algılanabilir. Parti; mutluluk, umut, heyecan gibi hayata dair duyguları dilsel zihinlerimizde çağrıştırırken, intihar; hayattan vazgeçme ve hayatın sert ve acı yönünü bize göstermektedir. Yazarın seçtiği bu iki kavram manik depresif dilin temsili bağlamında önemli sayılabilecek bir dilsel davranıştır. Partinin mutlu atmosferi aslında derin bir hüzünü de aynı zamanda barındırmaktadır. Yazar, romanda birçok davetlinin gülen, neşeli yüzlerinin ötesinde yaşlanmaktan korktuklarını ve bu mutlu atmosferde ölümün hayalet gibi aralarında dolaştığını ifade etmektedir. Başta partiyi düzenleyen Mrs. Dalloway olmak üzere partinin davetlileri de iç dünyalarında ölümün gölgesini yaşamaktadırlar. Septimus karakteri ölümün gölgesini aşarak intihar etmiştir ve bir anlamda modern tıp biliminin kurbanı olmayı red etmiştir. Bu bağlamda, ataerkil, militarist bir dünya anlayışını red ederek ruhunu özgürleştirmiştir.

> "If it were now to die,'twere now to be most happy" (Woolf,1992:202) "Eğer şimdi ölecek olsaydım, en büyük mutluluğu şimdi yaşardım." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Yazarın, dilbilimsel davranışını incelediğimizde ölmek ve mutlu olmak kavramlarını metinde yan yana görmekteyiz, İngilizce "if clause" yapısının kullanılması yine romanda manik depresif dilin incelenmesi

bağlamında önem teşkil etmektedir. Mutluluk ve huzur kavramları, mutlu ve huzurlu olma duygusu ölüme koşullanmıştır.

"Most happy" kavramı yine romanda manik depresif dil temsili bakımından önemli bir yapıdır. En büyük mutluluk ifadesi, mutluluğu yaşamak adına ölümden başka çare olmadığını okuyucuya aktarmaktadır. Septimus'un intihar haberinin partide öğrenilmesi ölümün aslında mutluluk olduğunu vurgulamaktadır çünkü "parti" kelimesi zihinsel modellerde mutluluk duygusunu çağrıştırmaktadır.

Septimus karakterinin intihar etmesi parti esnasında öğrenilir. Manik depresif hastalığın iki zıt duygu durumunu barındıran temsil eden sözler yine iki zıt farklı zihinsel modele denk gelen parti (sevinç, mutluluk, hayat) ve ölüm (intihar) kelimeleridir.

Clarissa'nın intihar imgesi gerçekçidir adeta intihar eylemini hayal etmekten, düşünmekten zevk alır. Ruhsal ve fiziksel olarak tatmin olamadığı evliliğinden ve toplumun yapısından arınmak için ölüm olgusunu hayal ederek bedeni ve ruhunu tatmin etmektedir. Septimus karakterinin intiharı ölüm hakkında onu daha derin düşünmeye sevk eder.

> "Death was defiance. Death was an attempt to communicate; people feeling the impossibility of reaching the centre which, mystically, evaded them; closeness drew apart; rapture faded, one was alone. There was an embrace in death." (Woolf,1992: 197).
>
> "Ölüm, bir meydan okuyuştu. Ölüm, iletişim kurma çabasıydı, insanlar, nedense kendilerinden kaçan öze ulaşmanın olanaksızlığını hissediyorlardı; yakınlık uzağa düşüyordu; daha az kendinden geçiyordu insan, yalnız kalıyordu. Ölüm bir kucaklaşmaydı." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Ölüm kelimesinin bitmek, sonlanmak sözlük anlamının ötesinde meydan okumak, iletişim kurmak ve kucaklaşmak gibi hayatın canlılığını ve heyecanını ifade eden birebir yan yana kullanılması ve ölüm tanımının canlılık gibi sunulması yine manik depresif dil örneğinin ifadelerinden biridir. Aynı bağlamda, Septimus karakterinin intihar ederken sözleri iki zıt duygu durum bozukluğunu (bipolar bozukluğu) ifade eden örneklerdir.

> "He did not want to die. Life was good. The sun hot." (Woolf,1992: 160). "Ölmek istemiyordu. Hayat güzeldi. Güneş ısıtıyordu." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Septimus "güneş" kelimesini kullanarak zihinsel modellerde oluşan ölüm ve soğuk kavramlarını iç dünyasında normalleştirmiştir. Okuyucu olarak, bu söylemlere bakarak şunu düşünebiliriz ki; Mr. Holmes karakteri gelmeseydi, Septimus intihar etmeyebilirdi. Bu açıdan bakıldığında, intihar nedeni doktorlar (sistem, baskıcı ideoloji/ler) tarafından kendini tehdit altında görmesi olarak açıklanabilir. Septimus karakterinin intihar eylemi ruhsal travmanın ötesinde sisteme olan bir isyan ve baş kaldırı özelliği de taşımaktadır.

Sonuç

Bu makalenin amacı, karakterlerin dilbilimsel davranışlarını inceleyerek ruhsal travmalarının dil kullanımlarında nasıl temsil edildiğini açıklamaktır. *Mrs. Dalloway* romanında 1. Dünya savaşı sonrası oluşan ruhsal travma ve hastalıklar karşımıza çıkmaktadır, buna bağlı olarak 20 yy. İngiliz sağlık sisteminin eleştirisini Septimus Warren Smith ve Mrs. Dalloway karakterlerinin oluşturduğu sözcenin anlık durumu, sözcenin bağlamı, söylem evreni ve gerçeklikler evreni şeklinde görmekteyiz (Hurford, Heasley,1987). Septimus karakteri 20. yy. İngiliz sağlık sistemine ve bu dönemde ruhsal bir hastalıkla yaşamanın toplumda nasıl karşılandığına dair ayna olmaktadır. Yazar, bilinç akımı tekniğini kullanarak Clarissa karakterinin kırılgan iç dünyasını ve yaşadığı ruhsal buhranlarla başa çıkma çabasını ve Septimus karakterini intihara sürükleyen halüsiyonasyonlarını okuyucuya ifade etmeye çalışmıştır.

Yazarın kullandığı söylem stratejileri (imgeler, benzetmeler, kelime tekrarları) karakterlerin fiziksel, zihinsel ve dış dünyayla olan ilişkilerini tasvir etmektedir. Romanda devletin ideolojik aygıtlarını temsil eden ünvanlar ve öğeler kullanılarak (doktor, politikacı) baskıcı düzen ve ideolojilerin ruhsal travmaların en önemli nedenlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Septimus karakterinin ağır savaş deneyimi kendisini yok etme sürecine kadar ona eşlik etmiştir. Clarissa karakterinin kendini ölüme yakın hissetmesi, ölümü her an yanında hissetmesi toplumun kadın bedeni ve ruhu üzerinde yarattığı baskıların bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Romandaki karakterler duygusal ve fiziksel bağlamda iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Romanda tekrar eden söylemler manik depresif dil bağlamında kullanılan dilsel stratejiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel modellerde zıt anlamları çağrıştıran kelimeler yaşamdan kopuş ve hayata bağlanma gibi iki farklı uç duyguyu temsil etmektedir.

> "Communication is health; communication is happiness, communication" (Woolf, 1992:141) "İletişim sağlıktır, iletişim mutluluktur." (Çeviren, İlknur Özdemir,2012).

Sonuç olarak, karakterlerin sıradan, mekanik ve yapay var oluşları ve buna bağlı olarak söylemleri makalenin ana konusu olan depresif dili temsil etmektedir.

Kaynakça

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), Lenin and philosophy and other essays. New York: Monthly Review Press.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: APA.

Apter, T. E. (1979). Virginia Woolf: A Study of her Novels, London: The Macmillan Press Ltd.

Baldessarini, R. J. (2000). A plea for integrity of the bipolar disorder concept. *Bipolar Disorder, 2*, 3–7. doi: 10.1034/j.1399-5618.2000. 020102.x

Bennett, Joan. (1984) Virginia Woolf: Romancı olarak sanatı Çevirmenler: Feyza Kantur, Haldun Onuk İstanbul: Alaz Yayıncılık.

Blanchard, M. (1972). Socialization in Mrs Dalloway. College English, 287-305.

Briggs, J. (2005), Virginia Woolf: An Inner Life, London: Penguin Books Ltd.

Daiches, David (1960) Virginia Woolf: The Novel and the Modern World, Chicago: University of Chicago.

Dally, Peter (1999). The marriage of heaven and hell. Manic depression and the life of Virginia Woolf. New York: St. Martin's Griffin. ISBN 0-312-27273-1.

Edmondson, A. (2012). Narrativizing Characters in Mrs Dalloway. Journal of Modern Literature, 17-36.

Goldman J. (2006). The Cambridge Introduction to Virginia Woolf. New York: Cambridge UP.

Hurford, J. R. & Heasley, B. (1987). Semantics: A Coursebook. Cambridge: Cambridge University Press.

Jamison, K. R. (1993). Suicide and manic-depressive illness in artists and writers. National Forum, Winter93, Vol. 73, Issue 1, ISSN 01621831, Retrieved December 1, 2022 from Business Source Premier database.

Mc Laurin, A. (1985). "Consciousness and Group Consciousness in Virginia Woolf" Virginia Woolf: A Centenary Perspective, London: The Macmillan Press.

Paris, J. (2002): Chronic suicidality among patients with borderline personality disorder. Psychiatry Service 53, 738-742, June 2002. Retrieved June 24, 2022 from http://ps.psychiatryonline.org/cgi/content/full/53/6/738

Samuelson, R. (1958). The Theme of "Mrs Dalloway". Chicago Review, 57-76.

Simon, M. (2014). Modernism and Virginia Woolf's novel Mrs Dalloway. Annals of the Constantin Brancusi University of Targu Jiu, 120-124.

Wang, S.(2005). Selected Readings in British Literature, Beijing: Higher Education Press.

Williams, H. (2013). A Single Day: Isolation and Connection in Virginia Woolf's Mrs. Dalloway and Christopher Isherwood's A Single Man. Shepherd University Shepherdstown, 43-65.

Woolf, V. (1992). Mrs. Dalloway, London: Penguin Books Ltd.

Woolf, V. (1992). Mrs. Dalloway (Çev**.** İlknur Özdemir). İstanbul: Kırmızı Kedi.

Zwerdling, A. (1977). Mrs. Dalloway and the Social System. PMLA, 69-82.

86. Stylistic analyses of Philip Larkin's *Ambulances* and Harold Pinter's *Victoria Station*

Veysel İŞÇİ[1]

APA: İşçi, V. (2022). Stylistic analyses of Philip Larkin's *Ambulances* and Harold Pinter's *Victoria Station*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1401-1419. DOI: 10.29000/rumelide.1222297.

Abstract

Stylistics can be defined as analysing literary texts by employing some linguistic tools. Thus, there is a powerful relationship between stylistics and literary criticism and combining them while doing literary analysis helps literary critics to be more aware of the process of the interpretating literary texts. In this context, this study sets out to examine two significant works in 20th-century English literature within the framework of concepts and theories introduced in the studies of stylistics. The study first analyses *Ambulances* (1961) by Philip Larkin, a prominent author in post-war England and a nationally favourite poet. While doing so, it focuses on Larkin's repeating themes and subjects, involving pessimism, death, and fatalism. Then, the present study examines Harold Pinter's *Victoria Station* (1982). An English playwright and eminent British dramatist who has won many awards, Pinter has written a lot of plays and dramatic sketches. In his plays, one can mostly see complex ambiguities, elegiac mysteries, and comic uncertainties. Therefore, this study is centred on Pinter's authorial and textual styles in *Victoria Station* by often referring to his explicitly political critiques. In both cases, the study employs Mick Short's stylistics toolkit, a methodology provided as an online course at Lancaster University (2005).

Keywords: Stylistics, Philip Larkin, *Ambulances*, Harold Pinter, *Victoria Station*

Philip Larkin'in *Ambulances* ve Harold Pinter'in *Victoria Station* adlı eserlerinin biçembilim açısından değerlendirilmesi

Öz

Biçembilim edebi eserleri bazı dilbilimsel araçlar kullanarak analiz etme olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, biçembilim ile edebi eleştiri arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu ikisini bir araya getirmek edebiyat eleştirmenlerine edebi eserlerin yorumlanması sürecinde daha bilinçli olma imkanı tanır. Bu bağlamda, bu çalışma 20. yüzyıl İngiliz Edebiyatında iki önemli eseri biçembilim çalışmalarında atıfta bulunulan kavram ve kuramlar ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma ilk olarak, savaş sonrası İngiltere'de önemli bir yazar olan ve ulusal olarak da oldukça tutulan bir şair olan Philip Larkin tarafından kaleme alınan *Ambulances* (1961) adlı şiiri ele almaktadır. Şiiri incelerken, çalışmanın ana odak noktası Larkin'in eserlerinde tekrar eden karamsarlık, yazgıcılık ve ölüm gibi tema ve konular olacaktır. Mevcut çalışma, daha sonra Harold Pinter'in *Victoria Station* (1982) adlı oyununu inceleyecektir. Ödüllü bir İngiliz oyun yazarı ve senarist olan ve modern zamanların önemli bir İngiliz tiyatrocusu olarak kabul edilen Pinter pek çok oyun ve skeç kaleme almıştır. Eserlerinde çoğunlukla karmaşık ikircimler, matemli gizemler ve komik belirsizlikler yer almaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada da Pinter'in *Victoria Station*'daki üslup ve metin içi biçemi açık siyasi eleştirilerine

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Trabzon, Türkiye), veyselisci@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-5187-5120 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222297]

odaklanılarak incelenecektir. Her iki analizde de, çalışmanın yöntemi Mick Short tarafından Lancaster Üniversitesinde (2005) çevrimiçi bir ders olarak da okutulan biçembilim araçlarını kullanmak üzere inşa edilecektir.

Anahtar kelimeler: Biçembilim, Philip Larkin, *Ambulances*, Harold Pinter, *Victoria Station*

1. Introduction

In his *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Mick Short defines stylistics to be "a new approach to the analysis of literary texts using linguistic description" (1996, p. 18). He further states that "there is a strong relationship between literary criticism and stylistics" (1996, p. 63). Therefore, bringing them together enables literary critics to become more conscious about the process of the interpretation of literary texts. There are various studies examining authorial styles. Many of these studies are built on stylistics and its tools. In a similar way, this study sets out to examine *Ambulances* (1961) by Philip Larkin and Harold Pinter's *Victoria Station* (1982) by employing concepts and theories put forth by Short and his school.

Philip Larkin, a prominent author in post-war England, was a nationally favourite poet that was mostly defined as 'England's other Poet Laureate' till his death in 1985. His poetic style has been identified by Eugene V. Moran as "combining an ordinary, colloquial style with clarity, a quiet, reflective tone, ironic understatement, and a direct engagement with commonplace experiences" (2002, p. 130). However, the 'mature' Larkin's style is tied with his repeating themes and subjects, involving pessimism, death, and fatalism. Similarly, Jean Hartley (2008) defines his style as a "piquant mixture of lyricism and discontent". He further argues that Larkin's poetry is "that of the detached, sometimes lugubrious, sometimes tender observer". As will be illustrated below, these features can also be seen in one of his last popular poems, "*Ambulances*".

Similarly, Harold Pinter is an award-winner English playwright and screenwriter. Being a prominent modern British dramatist, Pinter has authored 29 plays and 15 dramatic sketches and co-authored two works for stage and radio. His works involve complicated ambiguities, elegiac secrecies, and comic uncertainties. Pinter accepts the impact of Samuel Beckett on his works and his style. Similar to that of Beckett, the absurdism of Pinter is best represented in his early plays. However, in his later career, Pinter's works tend to be shorter and more explicitly political, offering critiques of suppression, persecution, and other abuses of human rights, associated with the obvious invulnerability of strength. In this respect, although not one of Pinter's best-known plays, *Victoria Station* (1982) still becomes a significant short play for the reasons that will be discussed below.

2. A stylistic analysis of Philip Larkin's *Ambulances*

For ease of reference, below is presented the whole transcript of the poem with line numbers before a general overview of the poem's textual interpretation is provided.

(1) Closed like confessionals, they thread

Loud noons of cities, giving back

None of the glances they absorb.

Light glossy grey, arms on a plaque,

They come to rest at any kerb:
All streets in time are visited.

Then children strewn on steps or road,
Or women coming from the shops
Past smells of different dinners, see
A wild white face that overtops
Red stretcher-blankets momently
As it is carried in and stowed,

And sense the solving emptiness
That lies just under all we do,
And for a second get it whole,
So permanent and blank and true.
The fastened doors recede. Poor soul,
They whisper at their own distress;

For borne away in deadened air
May go the sudden shut of loss
Round something nearly at an end,
And what cohered in it across
The years, the unique random blend
Of families and fashions, there

At last begin to loosen. Far
From the exchange of love to lie
Unreachable inside a room
The traffic parts to let go by

Brings closer what is left to come,

(30) And dulls to distance all we are.

2.1. General remarks

As Philip Larkin grows old, he becomes more and more worried about the theme of death. In his poem *Ambulances*, he makes use of an ambulance to reflect the state of being lonely when someone gets aged and/or is on the verge of death. He also reminds the reader of the fact that death arrives at everybody, sooner or later. Here, the ambulance is actually similar to the Grim Reaper, who is assigned to claim souls and take them into heaven or hell. Larkin uses many similes in the poem so as to strengthen this effect. Therefore, *Ambulances* totally celebrates the values of consciousness. It humbly but strongly obtains proof of common life to represent a reality that is globally accepted. In this respect, the poem makes one feel unhappy and without hope for the future. The title itself refers to a depressing theme as ambulances drive through a region and stop solely for a very ill man to take him to a hospital.

Everybody stares at an ambulance as it patrols through the roads although the ambulance does not look back at anybody. The diseased man is carried to a hospital and the feeling of loss that the onlookers may have experienced suddenly fades away. The man, who is taken to the hospital in the ambulance, leads a significant life that mixes family relationships and involves observing the fashions of the time. However, that life now finishes and actually loses all its meaning.

In brief, this poem symbolises the inevitability of death and the common fear that it is always just around the corner for us all. Larkin manages to evoke a sense of foreboding in the poem although he is just analysing the visit of an ambulance to a street. The poem makes us all stop for a second and reflect upon a loved one who is no longer with us or perhaps our own death. It creates an uneasy tension between the reader and the poem. We can all sympathise with Larkin when he reminds us of the fact that human reacts to have sympathy with and pity for the poor anonymous person in the ambulance. However, he also highlights that we often stop to look at ambulances and be thankful that it is not us, or indeed a loved one. Therefore, *Ambulances* is a profound poem and, similar to many of Larkin's poems, it deals with death in a manageable manner so that we can identify ourselves with it.

2.2. Lexical features

To do a stylistic analysis, the present study first starts with open-class words in the poem. Open-class words are words that mostly have meaning in a language, contrary to closed-class (grammatical) words like determiners (e.g. this, that, the) and prepositions (e.g. in, at, on). Table 1, below, demonstrates how the open class words are scattered in the poem and what functions they have such as nouns, verbs, adjectives, or adverbs.

Table 1: Open Class Words found in "*Ambulances*"

NOUNS	MAIN VERBS	ADJECTIVES	ADVERBS
Confessional	Listen	closed	momently

Noons	Thread	loud	just
Cities	giving	glossy	nearly
Glances	Absorb	grey	**3**
Arms	come (x2)	wild	
Plaque	Rest	white	
Kerb	are visited	red	
Time	(are) strewn	solving	
Children	See	permanent	
Steps	Overtops	blank	
Women	is carried	true	
Shops	(is) stowed	fastened	
Smells	sense	poor	
Dinners	Lies	deadened	
Face	Do	sudden	
stretcher-blankets	Get	unique	
Emptiness	Recede	random	
Second	whisper	unreachable	

Doors	(is) borne	shut	
Soul	Go	**19**	
Distress	cohered		
Air	begin		
Loss	Loosen		
End	let go		
Years	brings		
Blend	is left		
Families	Are		
Fashions	Past		
Exchange	**28**		
Love			
Room			
Traffic			
Parts			
Distance			
34			

As the table above illustrates, the poem consists mainly of nouns, verbs, and adjectives. Out of 34 nouns, 15 - nearly half - are abstract, which represents the elusive nature of the poem's subject - death. On the other hand, the other half of the nouns in the work are concrete, and this mixture of nouns from two distinct semantic categories can be claimed to illustrate the allegorical analogy of the ambulance with death. Therefore, it represents both intangible and observable processes of death in the same way and shows this duality through similitude.

When the verbs in the poem are examined, it might be said that they make a sense of immediacy and generality due to the prevalence of present simple verbs. Only in the fourth stanza, line 22, the verb 'cohere' is in the past form. Apart from that exception, all the verbs in the poem are in present simple or present progressive forms. This clearly illustrates the idea that we, as human beings, are so close to death. Even, we are *in medias res* of the things that could result in our death. It is also strengthened by the three adverbs of manner, which have a sense of suddenness (*momently, just*) and proximity (*nearly*).

Moreover, the use of relatively large numbers of adjectives is also worth examining in terms of stylistic analysis. Out of 84 open-class words included in the poem, 19 (nearly 23%) are adjectives. This figure is three times as many as Ellegard's norm (1962) for written English (7.4%), which has been based on the Brown corpus of American English. It can be argued that this unusual density of an open-class word category has an effect on style and meaning. Actually, it basically contributes to the allegorical effect that Larkin wishes to create in the poem. Since an analogy is established between an ambulance and death in the poem, this must be strengthened through the use of descriptive adjectives in order to have an effect of parallelism. For instance, the first line starts with 'closed-like confessionals'. Confessionals are closed stalls in a Roman Catholic Church where parsons listen to confessions, and the enclosed door of the confessional is akin to the limited area of an ambulance after its doors are closed.

In addition, the colour of the ambulance is a 'light glossy grey' in the poem and it has a plate with the emergency services' coat of arms on the side. It suits the idea that an ambulance is coloured grey as they often refer to the grey area between life and death. Some people who get into the ambulance alive might die in it. Moreover, the phrase 'Light glossy grey' may also allude to the various stages in life. While the Light represents the infant stage, the Glossy reminds the reader of the prime of youth and the grey is, of course, the elderly people. It reiterates how individuals from all walks of life are vulnerable to the universal phenomenon of death. Also, the man carried in the ambulance is denied any identity. Thus, he is basically identified with a 'wild white face'. It can be inferred that the person in the ambulance becomes aged and that the whole blood has been taken away from his/her face on account of fear or sickness. Wild may mean that the patient is frightened or has some psychosis, seizure, or other sicknesses that require hospitalization. The contrast between the 'wild white face' and the 'Red stretcher-blankets' also adds to the impact Larkin is attempting to create. A similar contrast is observed in the first line of stanza four. The word 'borne' is a good example of Larkin's way of playing with words. He employs a pun on the patient being taken by simply highlighting the contrast between being born and dying.

2.3. Graphological and phonological features

As stated above, Larkin's poetic style is ordinary and colloquial. It has a clear, quiet, and reflective tone. Therefore, it represents a direct engagement with commonplace experiences. In *Ambulances*, Larkin's graphology mostly conforms to traditional poetry norms. In each line, the first word starts with a capital letter. The transition between stanzas is through conjunctions such as 'then, for, and, at last'. This parallelism demonstrates a linear effect that represents the respective process of human life from cradle

to grave. Even the last stanza starts with a time adverbial 'at last', which contributes to the climactic effect, meaning that life is over and now we are close to death. 'And' is used four times in the third stanza, this stresses the continuous process of the realisation that death is unavoidable and comes to us all. Enjambment is then used by Larkin between stanzas four and five to show the loosening hold on the life of the patient as the ambulance transports him/her away from all that is familiar.

However, the proper use of punctuation and regular formation of the poem diverges the domain of language from the colloquial to the religious field. This is an internal deviation for Larkin since it is different from the ordinary and daily tone in many Larkin poems. It is be considered by Keith Tuma that this creates an effect of solemnity and dignity in the poem and is intended to build up a sombre tone, which is parallel with the similar nature of the poem's subject, death (2001, p. 18). Larkin implies the reader that this is a religious sermon about death rather than a simplistic description of a daily routine. The poetic form of the text also reminds us of the Holy Scripture and the inclusion of ecclesiastical terms such as 'confession' and 'soul' represents Biblical doctrines, as well.

The phonology of the poem is also significant regarding stylistic features. Larkin's regular rhyme scheme and rhythm reflect the regularity of the scene he is describing. Death can be happening anywhere at any time. Unique rhyme type (ABCBCA), iambic tetrameter, and other poetic features such as alliteration, assonance, and consonance make up a musicality effect and therefore create a resemblance to hymns that are chanted by church choirs. Such examples of alliteration and assonance can be found in line 4 'glossy grey', line 10 'wild white', line 17 'poor soul', and line 24 'families and fashions'. On the other hand, the sound of the ambulance is described in the second line. 'Loud noons of cities' represent both the uneasiness and disturbance when death comes near. The 'silence' of death is juxtaposed against the 'loud noons of the cities.' Therefore, it emphasizes the cacophony within the city as the ambulance urges to its emergency. In the third stanza, a snippet of conversation – 'Poor soul' is used to emphasise a realisation that we will be touched by death, too. This idea is strengthened by the final line of the stanza: 'They whisper at their own distress', an onomatopoeia being used to help create a clear picture of the reaction of the onlookers.

2.4. Grammatical features

Another important stylistic effect foregrounded in the poem is the difference between active and passive uses of predicates. Although most of the verbs are in active form, the phrase in line 12 'As it is carried in and stowed' is a significant grammatical deviation. Larkin uses these passive words to emphasize that the body in the ambulance is no longer human and could be carried as an item. Moreover, syntactic inversions and enjambments between lines are also significant deviations in the poem. These deviations strengthen the musical effect that Larkin tries to create. Therefore, they contribute to the objective of transforming the poem into a hymn. The syntactic parallelism of the sentences makes a major contribution to the musicality of the poem, as well. For instance, the first three lines of stanza 1 have the same syntactic order: "Closed like confessionals, they thread / Loud noons of cities, giving back / None of the glances they absorb". The Object + Subject + Verb order of the lines are similar and so create a parallelism effect. As a result, they provide an ease of composing and chanting the poem in a sombre way.

2.5. Semantic features

In these lines: “Light glossy grey, arms on a plaque / They come to rest at any kerb / All streets in time are visited” the coming of the ambulance resembles the motion of a man. Normally, ambulances do not have ‘arms’. Therefore it is semantically a deviant concept. Also, ‘resting’ is an action that demonstrates relaxation that may never be linked to an ambulance, which is also an indicator of disturbance.

Moreover, in stanza 3, “And sense the solving emptiness / That lies just under all we do,” there is an effect of deviation, too. In written English, solving does not come together with the abstract noun emptiness, nor does ‘emptiness’ need any adjective. However, in the quote above, solving interestingly collocates with emptiness to signify the cognitive theme that we understand the fact of death as it estranges our beloveds. ‘Solving’ is a verb that has favourable meanings. However, it is linked with ‘emptiness’, having a negative one. Thus, contrasting aspects are included in the same line in order to emphasize the firm fact that death is inescapable and no one can abstain from it.

In the fourth stanza, "For borne away in deadened air / May go the sudden shut of loss / Round something nearly at an end" there are some other semantic deviations, as well. In the collocation of 'deadened air', the gloomy ambiance is emphasized and it is narrated through a uniquely created adjective 'deadened'. The action verb 'go' essentially points to a hollow emotion which is felt when any beloved one is taken away by death. This means an end to everything about life, relations, wishes, etc. 'Shut' is also a non-traditional adjective collocated with loss as we have a 'sense of loss'. However, 'shut' is chosen here to refer to the portrayal of stopped life. Therefore, this untypical collocation also becomes a significant aspect of cognitive metaphors.

3. A stylistic analysis of Harold Pinter's *Victoria Station*

Although not one of Pinter's best-known plays, *Victoria Station* (1982) is still a significant short play for various reasons. In this respect, this part sets out to examine Pinter's authorial and textual styles in *Victoria Station* by mostly referring to Mick Short's stylistics toolkit, a methodology provided as an online course at Lancaster University (2005).

3.1. General remarks

Victoria Station comprises of a radio dialogue between a minicab controller (or dispatcher) and a driver (called #274) who waits by the side of a gloomy park in Crystal Palace, supposedly listening to further orders. After the stage directions "Lights up on office. CONTROLLER sitting at microphone and Lights up on DRIVER in car" (Pinter, 1993, p. 98), the play alternates between these settings. The controller tries to tell the driver to take a customer from Victoria Station. However, the driver refuses to go, being obsessed with his current customer who is seemingly not moving, maybe even dead, in the rear seat. The Controller's spirit changes through different phases of mystification towards irritation and later probably compassion, concealing some worse intents of what to do with the Driver.

Lasting less than ten minutes, the play's style is often comic as the Controller gets more and more irritated at the Driver's disobedience. But, when the play gets on, the Controller's instructions get gradually perturbative threats. Still, the Driver discloses that this customer is a young woman with whom he has fallen in love and that he does not want to depart from her. He dreams that he will even get married to her and that they will die together in the car. However, he previously admits that he is already married to a wife with a little daughter. The play gets more sombre in style as the Controller

attempts to ensure the frightened and mistrustful Driver that things are going to be fine, eventually persuading him to remain exactly where he is when the Controller gets prepared to abandon his gloomy, cold office.

3.2. Gricean analysis

Paul Grice's Cooperative Principle theory suggests that we cooperate to achieve mutual conversational ends through the use of certain conversational maxims that include quantity, quality, relation, and manner (1989, p. 188). By violating or floating these maxims in a foregrounded way, we intend to put some extra meaning (implicature in Grice's terms) into our speech. In *Victoria Station*, these maxims are frequently floated in order to create an effect of oddness within the play. For instance, at the very beginning of the play, the two characters cannot communicate in a healthy way due to the driver's consistent floating of conversational maxims. The extract below clearly demonstrates this ambiguity:

Lights up on office. CONTROLLER sitting at microphone.

CONTROLLER (1)

274? Where are you?

Lights up on DRIVER in car.

CONTROLLER (2)

274? Where are you?

Pause.

DRIVER (3)

Hullo?

CONTROLLER (4)

274?

DRIVER (5)

Hullo?

CONTROLLER (6)

Is that 274?

DRIVER (7)

That’s me.

CONTROLLER (8)

Where are you?

DRIVER (9)

What?

Pause.

CONTROLLER (10)

I'm talking to 274? Right?

DRIVER (11)

Yes. That's me. I'm 274. Who are you?

Pause.

CONTROLLER (12)

Who am I?

DRIVER (13)

Yes.

CONTROLLER (14)

Who do you think I am? I'm your office.

DRIVER (15)

Oh yes.

CONTROLLER (16)

Where are you?

DRIVER (17)

I'm cruising.

As illustrated above, both characters employ a vague speech tone rather than being brief, clear, and orderly. Therefore, they float Grice's maxim of manner. Moreover, they are not relevant while answering each other's questions and thus float the maxim of relation. For example, in turns 16-17, the controller asks the driver where he is but he simply does not answer the controller's question and instead says what he is doing. As seen above, the speeches are quite short, and there is silence on more than one occasions. Considering the fact that this is the first time they have met, the sentence length is also a float of Grice's quantity maxim. In addition, in turns 58-59, when the driver is asked to "go to Victoria Station", he

simply says that "I don't know it" (Pinter, 1993, p. 99). The driver lies because he does not want to leave the woman in the rear of the car, with whom he has just fallen in love. This is also a significant float of quality which creates a foregrounded implicature within the play. This conversational maxim analysis clearly shows that Pinter violates these maxims deliberately and so establishes a foregrounding effect by the use of these maxim floats. He also deviates from our schematic knowledge, which consists only of an appropriate relation between a cab driver and controller. Therefore, he adds ambiguity and weirdness into the play, which are important requirements for the absurd drama.

3.3. Power relations

In order to examine power relations between the two characters, a short extract from the play is presented below, which will be analysed in accordance with turn-taking mechanisms suggested by Culpeper, Short, and Verdonk (1998, p. 2).

> CONTROLLER (18)
>
> What do you mean?
>
> *Pause.*
>
> Listen son. I've got a job for you. If you're in the area I think you're in. Where are you?
>
> DRIVER (19)
>
> I'm just cruising about.
>
> CONTROLLER (20)
>
> Don't cruise. Stop cruising. Nobody's asking you to cruise about. What the fuck are you cruising about for?
>
> *Pause.*
>
> 274?
>
> DRIVER (21)
>
> Hullo. Yes. That's me.
>
> CONTROLLER (22)
>
> I want you to go to Victoria Station. I want you to pick up a customer coming from Boulogne. That is what I want you to do. Do you follow me? Now the question I want to ask you is this. Where are you? And don't say you're just cruising about. Just tell me if you're anywhere near Victoria Station.
>
> DRIVER (23)
>
> Victoria what?

Pause.

CONTROLLER (24)

Station.

Pause.

Can you help me on this?

DRIVER (25)

Sorry?

CONTROLLER (26)

Can you help me on this? Can you come to my aid on this?

Pause.

You see, 274, I've got no one else in the area, you see. I've only got you in the area. I think. Do you follow me?

DRIVER (27)

I follow you, yes.

CONTROLLER (28)

And this is a good job, 274. He wants you to take him to Cuckfield.

DRIVER (29)

Eh?

CONTROLLER (30)

He wants you to take him to Cuckfield. You're meeting the 10.22 from Boulogne. The European Special. His name's MacRooney. He's a little bloke with a limp. I've known him for years. You pick him up under the clock. You'll know him by his hat. He'll have a hat on with a feather in it. He'll be carrying fishing tackle. 274?

DRIVER (31)

Hullo?

CONTROLLER (32)

Are you hearing me?

DRIVER (33)

Yes.

Pause.

CONTROLLER (34)

What are you doing?

DRIVER (35)

I'm not doing anything.

When the number of turns in the quote above is analysed, it is seen that both characters have the same turns: the Driver (9), and the Controller (9). However, as seen in the table below, there is a great difference regarding the length of the turns.

Table 2. Turn-length by character

The Driver	9 turns	22 words	Average: 2.4 per turn
The Controller	9 turns	234 words	Average: 26.0 per turn

It can be expected that the controller, as the most powerful participant socially, has more words per turn than the driver. So, he actually speaks ten times as many words per turn as the driver. This turn-taking pattern which suits schematic assumptions helps us understand how the force of the controller's personality is affecting the turn-taking mechanism in the play. However, no interruptions are observed during the speech between the Controller and the Driver.

On the other hand, there are seven non-fluency markers. These are the non-lexical word 'Eh?' and pauses as a stage direction. They mostly occur in the driver's speech. He uses 'Eh?' once and the pause marker occurs 6 times. These both suggest hesitancy in the driver's speech. Similarly, as his name suggests, the controller effectively controls the topic of the conversation, which contributes to the portrayal of his powerful personality and discourse style. Therefore, the controller quickly becomes the initiator of most of the conversational exchanges although the driver does not seem to be concerned about the conversation.

Likewise, the controller addresses the driver with his licence number. This is not unusual when we consider the social discourse between a cab driver and the controller on a radio conversation. It signifies the power relations and dominant position of the controller. The controller then asks some intimate questions to help establish a different social relationship. There are various speech acts used by the Controller in the play. These are questions (11), imperatives (5), and an offer (1). In brief, the controller uses a rich array of speech acts, suggesting that he is more at ease than the driver.

This detailed analysis of the turn-taking mechanism clearly demonstrates the powerful and dominant position of the controller and so adds up to the effect of superiority authorized by him. However, this power relation fades away towards the end of the play when the characters develop a more intimate relationship. This dramatic shift deviates from our schematic knowledge and therefore creates an effect of weirdness, typical for the genre of absurd drama

3.4. Politeness

Politeness is a concept that the linguists utilize to mean various linguistic and non-linguistic strategies. It displays to the hearer that "the speaker (i) has a positive opinion of the hearer and (ii) does not want to impose on him/her" (Short, 1996, p. 5). So as to carry out a discourse analysis in terms of politeness theory, a short extract from the play is presented below for further examination.

> CONTROLLER (106)
>
> Drop your passenger. Drop your passenger at his chosen destination and proceed to Victoria Station. Otherwise I'll destroy you bone by bone. I'll suck you in and blow you out in little bubbles. I'll chew your stomach out with my own teeth. I'll eat all the hair off your body. You'll end up looking like a pipe cleaner. Get me?
>
> *Pause.*
>
> 274?
>
> *Pause.*
>
> You're beginning to obsess me. I think I'm going to die. I'm alone in this miserable freezing fucking office and nobody loves me. Listen, pukeface –
>
> DRIVER (107)
>
> Yes?
>
> *Pause.*
>
> CONTROLLER (108)
>
> 135? 135? Where are you?
>
> DRIVER (109)
>
> Don't have anything to do with 135. They're all bloodsuckers. I'm the only one you can trust.
>
> *Pause.*

In the quote above, the Controller loses his temper after the driver's continuous irrelevant speech style. The Driver becomes irritating since he threatens the controller's negative face by impeding his attempt to achieve his goal, which is making the Driver take a customer from Victoria station. Therefore, the Controller gets obsessed and begins threatening the Driver's positive face by uttering unpleasant things. In response, however, the Driver enhances the Controller's positive face by simply saying that "I'm the only one you can trust". Thus, a more intimate relationship is established between the two characters from now on.

CONTROLLER (112)

Put your passenger on to me. Let me have a word with him.

DRIVER (113)

I can't. She's asleep on the back seat.

CONTROLLER (114)

She?

DRIVER (115)

Can I tell you a secret?

CONTROLLER (116)

Please do.

DRIVER (117)

I think I've fallen in love. For the first time in my life.

CONTROLLER (118)

Who have you fallen in love with?

DRIVER (119)

With this girl on the back seat. I think I'm going to keep her for the rest of my life. I'm going to stay in this car with her for the rest of my life. I'm going to marry her in this car. We'll die together in this car.

Pause.

CONTROLLER (120)

So you've found true love at last, eh, 274?

DRIVER (121)

Yes. I've found true love at last.

CONTROLLER (122)

So you're a happy man now then, are you?

DRIVER (123)

I'm very happy. I've never known such happiness.

CONTROLLER (124)

Well, I'd like to be the first to congratulate you, 274. I'd like to extend my sincere felicitations to you.

DRIVER (125)

Thank you very much.

CONTROLLER (126)

Don't mention it. I'll have to make a note in my diary not to forget your Golden Wedding, won't I? I'll bring along some of the boys to drink your health. Yes, I'll bring along some of the boys. We'll all have a few jars and a bit of a sing-song.

Pause.

274?

Pause.

DRIVER (127)

Hullo. Yes. It's me.

CONTROLLER (128)

Listen. I've been thinking. I've decided that what I'd like to do now is to come down there and shake you by the hand straightaway. I'm going to shut this little office and I'm going to jump into my old car and I'm going to pop down to see you, to shake you by the hand. All right?

DRIVER (129)

Fine. But what about this man coming off the train at Victoria Station – the 10.22 from Boulogne?

After the Driver discloses his secret to the Controller, a more polite conversation takes place between the two. Rather than threatening each other's faces, they both start to enhance their positive and negative faces. The Controller uses linguistic mitigation and indirectness as a strategy to repair the damage that he does to the Driver's positive face in his previous utterances. Therefore, he wants to be the first to congratulate the driver on his first love and come to him to shake hands. The Driver, in response, enhances the Controller's negative face by reminding him of the goal that he would like to accomplish.

It is this large and systematic transformation, involving so many aspects of conversational behaviour that makes the dialogues at the end of *Victoria Station* both striking and amusing. We feel sympathetic towards the characters on their plight and laugh at the way they turn each other's conversational maxims

upside down. Therefore, as the quote examined illustrates, *Victoria Station* seems to strengthen its absurd and ambiguous tone by deviating from politeness theory, as well.

4. Conclusion

Philip Larkin's famous poem *Ambulances* mainly reflects common, inevitable and dreadful features of death. Apart from lexical choices and poetic form, Larkin uses stylistic tools to emphasize these meanings and various effects in his poem. Proportional usage of abstract and concrete nouns, the present form of verbs, and abundant uses of adjectives make up an analogy effect that represents fateful, factual and similar characteristics of death. While graphological parallelism illustrates the linear process of human life, phonological order portrays the regularity of death. However, they also build up a sombre tone that can be found in religious sermons or church hymns. This is mainly because of the link that Larkin seeks to establish between death and religion although he is known to be an atheist.

Grammatical deviations along with syntactic inversions and enjambments also add up to the effect that Larkin aims to create. Appropriate use of passives when the human body becomes a corpse stresses the parallelism effect. Similarly, syntactic inversions and enjambments contribute to the musicality of the poem. On the other hand, semantic deviations in the poem demonstrate the effect of contrast that Larkin sets up while playing with the words. Unusual word combinations and morphological deviations add up to the uniqueness of the poem's subject matter, death. In brief, as illustrated above, Larkin employs many stylistic devices to make his poem sound relevant to the theme that he foregrounds in his work.

Similarly, Harold Pinter is known for his absurd style that involves ambiguity and weirdness. As can be clearly seen above, in *Victoria Station*, this style is retained through the use of certain stylistic devices, too. First, Pinter cleverly employs Grice's maxim floats, which contribute to the absurdity within the play. The conversational obscurity is established by using floats of quality, quantity, relation, and manner maxims. Pinter uses power relations between the two characters in an appropriate way. However, the Controller's dominancy over the Driver yields no efficient result and so creates an effect of weirdness, as well. The discourse between the two characters is mostly impolite in a stylistic context. Both characters threaten each other's positive and negative faces by uttering unpleasant things and hindering their goals. But, this unappealing conversation changes dramatically when the Driver starts to establish intimate contact with the Controller. This sudden change of style makes the audience feel sympathetic towards the characters, which also contributes to the overall absurdity of the play.

References

Culpeper, J., Short, M., & Verdonk, P. (1998). Introduction. *Exploring the Language of Drama: From Text to Context*. London: Routledge, 1-6.

Ellegard, A. (1962). *A Statistical Method for Determining Authorship*. Gothenburg: University of Gothenburg Press.

Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Hartley, J. "Philip Larkin (1922–1985)." Poetryarchive.org. 2008. Retrieved 01 December 2022.

Moran, E. V. (2002). *A People's History of English and American Literature*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Pinter, H. (1993). "Victoria Station." *Harold Pinter: Plays 4*. London: Faber and Faber, 95-104.

Short, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Essex: Longman-Pearson.

---. *Language and Style*. Department of Linguistics and English Language (LAEL). Lancaster University. July 2005.

Tuma, K. (2001). *Anthology of Twentieth-century British and Irish Poetry*. Oxford: Oxford University Press.

87. Economy politics of climate change: Marxist ecology and *The Flood*[1]

İbrahim KOÇ[2]

APA: Koç, İ. (2022). Economy politics of climate change: Marxist ecology and *The Flood*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1420-1433. DOI: 10.29000/rumelide.1222299.

Abstract

According to the presuppositions of Marxist ecology and ecosocialist philosophy, an economic system that is obsessed with productivity and seeks continuous growth, in other words, a system that encourages unlimited growth within the limited ecosystems of planet Earth, will eventually lead to the exhaustion of the resources and dysfunction of the system. Environmental problems such as pollution, global warming, deforestation, endangered animals and depletion of natural resources can be determined to be the direct results of economic activities which should be the main issue of focus. In this regard a Marxist ecocritical reading of *The Flood* finds close links between the traces of climate crisis, such as extreme precipitation, drought or endangered species and the economic, political and military preferences of the City administration, such as imperialist wars, colonial activities and populist behaviours of corrupted politicians. While doing this, the author has obviously benefited from some real-life events to show the impact of environmental problems on society. Therefore, *The Flood* offers its reader examples of modern understanding of industrial capitalism that sees nature as an endless store of raw materials and that still poses a major obstacle to the sustainability of the integrity and well-being of the natural environment. Thanks to its nonconventional ending, the novel also questions the possibility of a change in the fundamental dynamics of capitalism in the case of a major environmental disaster.

Keywords: Marxism, ecocriticism, Maggie Gee, The Flood

İklim değişikliğinin ekonomi politiği: Marksist ekoloji ve *The Flood*

Öz

Marksist ekoloji ve ekososyalizm düşüncesi, üretkenliği takıntı haline getiren ve sürekli büyümeyi hedefleyen bir ekonomik sistemin, diğer bir deyişle, dünya gezegeninin sınırlı ekosistemleri içinde sınırsız büyümeyi teşvik eden bir sistemin, en nihayetinde kaynakların tümüyle tükenmesine ve sistemlerin işlevsiz hale gelmesine neden olacağı varsayımından hareket eder. Kirlilik, küresel ısınma, ormansızlaşma, nesli tükenmekte olan hayvanlar ve doğal kaynakların tükenmesi gibi çevre sorunlarının, ekonomik faaliyetlerin üzerinde durulması gereken doğrudan sonuçları olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda *The Flood*'ın Marksist eko-eleştirel okuması, aşırı yağışlar, kuraklık ve nesli tükenmekte olan canlı türleri gibi iklim krizine işaret eden belirtiler ile romandaki şehir devleti yönetiminin yürüttüğü emperyalist savaşlar, sömürge faaliyetleri ya da yozlaşmış politikacıların popülist davranışları arasında yakın bir ilişki olduğunu gösterir. Tüm bunları yaparken yazarın, çevre sorunlarının toplum üzerindeki etkisini göstermek için gerçek hayatta yaşanmış kimi olaylarından

[1] This paper is partly taken from my PhD thesis "Representations of nature and environment in post-apocalyptic dystopias: an ecocritical reading of Maggie Gee's The Flood, Cormac McCarthy's The Road and Margaret Atwood's The Year of the Flood" done in 2021 at İstanbul Aydın University under the direction of Asst. Prof. Öz ÖKTEM.

[2] Lecturer, Ordu University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (Ordu, Türkiye), kocram76@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9510-3376 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222299]

yararlandığı açıkça görülebilir. Böylece *The Flood*, okuyucusuna, doğayı sonu gelmeyen bir hammadde deposu olarak gören ve doğal çevrenin bütünlüğünün ve refahının sürdürülebilirliğinin önünde büyük bir engel teşkil eden modern endüstriyel kapitalizm anlayışının örneklerini sunmaktadır. Bu roman aynı zamanda, geleneksel olmayan sonu sayesinde, büyük bir çevre felaketi yaşanması durumunda kapitalist sistemin temel dinamiklerinde gerçekleşebilecek bir değişiklik olasılığını sorgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Marksizm; ekoeleştiri; Maggie Gee; Sel

1. Introduction

Post-apocalyptic novels of the first quarter of the 21st century often involve environmental concerns about the future of the natural world, increased security threats due to terrorism and other unforeseen violence, and the fear of the self-destruction of humanity as a result of advanced technology. In this period, literary fiction shows an approach that handles social issues not only in a cultural and psychological sense, but also in many respects with a perspective that overlaps with the findings of modern science. Recent scientific studies confirm that industrialization and consumption habits in capitalist societies cause permanent damage to the ecosystems of the world. In other words, contrary to popular cultural propaganda, the end of industrial capitalism does not mean the end of the world, but it is slowly destroying the only known planet suitable for human life. In this context, this paper argues that Maggie Gee's *The Flood* which bears the traces of the economic, political and environmental conditions of the period in which it was written, clearly shows the direct relationship between capitalism and environmental problems by revealing the oppressive socio-political situation and the socioeconomic forces at work. For this purpose, the primary focus in this paper is to reveal the misleading paradigm that draws a parallel between the end of the world and the end of the social order in consumption-driven societies by making use of Marxist and socialist criticisms of capitalism. In addition, this paper posits that *The Flood* provides useful tools for raising environmental consciousness by showing the real causes of environmental degradation. It invites us to criticize capitalist exploitation of nature in a number of ways.

The perception that the interrelation of societies and individuals with their environment and nature is influenced by the current social and economic system has a significant number of supporters among environmental movements. From a historical perspective, it can be said that changes in the socioeconomic structure of societies cause these relations to be redefined and restructured. For example, with mechanization in agriculture, which is one of the changes brought about by industrialization, rural populations decreased, cities became crowded, and people gradually began to feel distanced from nature. The new working class (industrial workers), that had been cut off from their roots in adapting to urban life, became modern urban crowds who might ignore the damages of the capitalist understanding of production that sees nature as a warehouse of raw materials for heavy industries. Regarding the environmental indifference of the working class in a capitalist society, Marxist sociologist Michael Löwy has written as follows:

> Whether Marxist or not, the traditional labor movement in Europe — unions, social-democratic parties, and Communists — remains profoundly imprinted by productivism and the ideology of "progress." In some cases, labor even goes so far as to defend nuclear energy or the automobile industry, without asking the necessary questions as to their effects on the global ecology. (2002, p. 127)

According to Löwy both "the market's profit logic, and the logic of bureaucratic authoritarianism within the late departed 'actually existing socialism,' are incompatible with the need to safeguard the natural environment" (2005, p. 18). There is hardly any society in the world that has not fallen into the glamorous traps of the market economy, except for a very few remote and isolated communities that have been able to preserve their traditional lifestyles and integrate with their natural environment without seeing themselves as separate from nature. As the world became increasingly polluted and uninhabitable during the 20th century, "ecological sensitivity has begun to emerge, notably in the trade unions and left parties of the Nordic countries, Spain, and Germany" (p. 17). This is one of the reasons why many socialists oppose the term ecosocialism, stressing that socialism is already an environmentalist, i.e., a green movement.

Modern environmentalism, emerged with the contributions of Marxist and socialist thought and benefits from the knowledge provided by ecology science, but in addition, it does not ignore the usefulness of cultural products, which are known to have a significant effect on social and individual behaviours and attitudes and can thus make a substantial contribution to combating the environmental crisis. This understanding constitutes the core of ecocriticism studies which have become one of the fields of study in Western universities since the 1990s. Practitioners of fields such as cultural studies and literary criticism began reviewing the works of artists who have environmentalist perspectives. Theoretically all kinds of artwork can be subjected to this kind of reading; however, priority is given to the works of artists with an environmental consciousness who are aware of the importance of sustainability and of leaving a healthy planet to future generations.

2. Marxist ecology and *The Flood*

It would not be wrong to say that writers who are conscious about nature and the environment have recently been using environmental themes in their novels more often. In addition to environmental nonfiction and the long-standing nature writing tradition, fiction writers have also included worsening environmental problems in their works. In this way they produce 'fictional' stories inspired by the 'real situation' of the world and perform an important social mission that nonfiction cannot do. Reading works that have an environmentalist perspective creates an integrative effect that overlaps with the general objectives of the environmental movements. One of the writers who understands that literature has an important function in the process of social change and transformation and who is not insensitive to local and global social, political and economic issues is English novelist Maggie Gee. Gee can be said to be a writer conscious of and critical towards the social and cultural changes caused by the political atmosphere in Britain in the last quarter of the 20th century.

Özyurt Kılıç listed the social problems that the author frequently discusses in her works as follows, "unemployment, global warming, violence, homeless people, militarization, the threat of nuclear war, infertility, childcare, gentrification, cuts in social services, the lowering of standards in publishing and commercialization of culture and current literary ideals" (2014, p. 3), most of which can be seen as current issues both locally and globally. Judging by this list, Gee has an interest in the current problems of her country, but also, considering the globalizing effects of these issues, the planet as a whole. Gee's post 9/11 novel *The Flood*, which confirms Özyurt Kılıç's list, deals with the global climate crisis in a world under threat of terrorism. Besides, it is full of references to current issues in many fields from economy to politics, art to education. Although nearly 20 years have passed since its publication, these issues are still up to date.

The events in *The Flood* take place in a world dominated by the cultural and military hegemony of a superpower called Hesperica which clearly suggests the USA[3]. This detail in the novel reflects "the widespread fear of Americanisation which had been current in Europe since the mid-nineteenth century[4]." (Bradshaw, 2005, p. ix). In other words, this allusion can be seen as a manifestation of the fear of becoming a cultural and economic colony of one of its own ex-colonies. The characters live in an unnamed city state which can be seen as an allusion to London. This city is a "part of the satellite lands of the Hesperican empire" (Gee, 2005, p. 54), and both the economic and cultural effects of the imperialist power can therefore be seen in many areas of life. In this city where 'the dollar'[5] is used as the official currency, actors, actresses, journalists and writers who have achieved success in their professions continue their careers in Hesperica. Young people cheer themselves up by "singing along with the Hesperican voices that took them over when they sang, and when they bought, and when they ate" (p. 54), which makes it clear that they got their consumption and entertainment habits from Hesperica. The politicians cannot ignore either their president's or Hesperican outlook on an issue when they make political decisions. This shows that this city state has an imperialist structure and conducts cross-border military activities on the one hand, and on the other that it is also under the hegemony of this larger and stronger country. For example, during a cabinet meeting in which domestic and foreign problems of the city state are discussed, the government's spokesman asks President Bliss, "What is the thinking in Hesperica?" (p. 38). Bliss' answer, regarding a decision to go to war against an overseas country, shows that they are politically guided by them; "Mr Bare's very much onside. We're thinking May. Provisionally. But if things worsen, we could go in April." (p. 39). In this statement 'we' means Bliss and the president of Hesperica. During the same meeting Bliss decides to turn the crisis – "the restless people around the Towers" – into "a historic opportunity" by launching a new attack against the enemy country that they have already "been bombing for years", based on a "pragmatic note" by "one of the inner circle" members who declares that "a common enemy will unite us" (p. 38). The declaration of war shows the close relationship between Hesperica and its satellite city, and it can also be interpreted as an example of how politicians avoid their responsibilities by taking advantage of the nationalist sentiments of their peoples, by associating two unrelated events to each other. In one of the later chapters of the novel, Harold, Lottie's husband, makes a statement confirming this view. He says, "Mr Bliss and Mr Bare make use of the flag of the Hesperican empire" (p. 141).

This and many other details in the novel can be seen as satirical allusions to the political stance of the British government, which gave full support to the military operations launched by the United States, first in Afghanistan and then in Iraq after the events of 9/11. According to a BBC report published in 2003, the UK is "The most pro-US European nation" and despite all international objections and questionable information about the Iraqi armament program it "is fully committed to military action - if necessary, without a further UN resolution" (BBC News, 2003). Over time, it turned out that this war[6] lacked any legal basis; weapons of mass destruction have never been found in Iraq and, above all, the relationship between the Iraqi administration at that time and the jihadist terrorist groups has never been proven. Instability in Iraq and its surroundings continued for many years, and new terrorist groups have emerged, which have increased fear and anxiety by causing new problems for the world. Meanwhile several soldiers of allied armies and many more civilians from the 'target' countries have lost their lives;

3 This is more than an allusion because it is clearly stated (only once) in the book that Hesperica is the USA. While Davey and his girlfriend Delorice were out together to see an opera, he tells her that, "America is really Hesperica, of course." And she replies, "That's obvious" (Gee, 2005, p. 140).

4 'Fear of Americanisation' which is one of the concerns voiced by Gee in *The Flood*, has been used as a theme by many British authors in the past. The quote is from David Bradshaw's introduction to Aldous Huxley's *The Devils of Loudun*.

5 This word occurs eight times in the novel as the official currency of the City.

6 Officially it was called the "Second Persian Gulf War" and the "Iraq War", or more informally, the "Second Gulf War".

besides this, the living conditions of the millions of traumatized survivors has deteriorated significantly due to destroyed houses, failed infrastructure, economic recessions and disruption to the supply of goods and services. The political actors of that period were subjected to harsh criticism by a certain segment of societies of the invading countries. Similarly, in *The Flood*, the behaviour and decisions of President Bliss, which are ridiculously incompetent, lead the readers to question his reliability.

Another detail from the novel that the author could possibly have taken from real life events is the pigeon (or its equivalent 'dove') problem. For the readers, this detail might serve as the inspiration for a multifaceted discussion about public health, the caring for and feeding of stray animals, and the negative consequences of human-nature interaction; on the other hand, it can also be seen as an allegorical reference that exemplifies the political divisions in the city. In the very first pages of the book, we learn that the city government has taken a series of measures to keep pigeons away from the city centre; "Mr Bliss set hawks to reduce the pigeons, but rebellious old people turned up with sacks of birdseed and pop-corn to woo them back. The arrests were partial and inefficient. The city-dwellers liked their pigeons" (Gee, 2005, p. 8). Based on this event in the novel, it can be observed how the increase in human population and the number and total surface area of human settlements constitutes a serious transformation of wildlife and the environment.

Pigeons/doves are a species that have adapted to be able to live in a wide variety of climates and vegetation. It has been observed that the pigeon population increases uncontrollably thanks to their capacity for adaptation which has both economic and hygienic effects. Pigeons can produce up to 12 kilos of excrement in a year, the ammonia and uric acid in which is proved to cause serious damage to the outer surfaces of historical buildings (Haag-Wackernagel & Geigenfeind, 2008, p. 715). City administrations in various parts of the world have taken serious measures to deal with this problem. One of them is imposing restrictions on selling birdseeds around city squares, and the other is, as exemplified in *The Flood*, the use of birds of prey, especially hawks who are natural enemies of pigeons. For example, in New York City trained hawks had been used to chase off pigeons from urban parks. For the same reason, in London, birdseed sales were banned, and trained hawks were released around Trafalgar Square. Despite all the objections of the environmentalists, London city administration implemented the project of getting rid of pigeons by using birds of prey. There were many reports and comments on this issue in British newspapers at the time, from which it can be learned that the mayor allocated a considerable budget to get rid of the pigeons, which he described as "rats with wings", and was consequently subjected to criticism and accusations of cruelty of animals by his political opponents, various environmental organizations and animal rights advocates (Kelso, 2001 & Barras, 2016). It is clear that Gee refers to these kinds of measures by including the issue about pigeons in the storyline.

As mentioned above, the pigeon-hawk interaction transferred from real life situations can also be read as an allegorical reference to the political divisions in the City. Doves, or interchangeably in this context, pigeons and hawks are metaphorical concepts used in political discourse to characterize pro-war and anti-war attitudes. The use of 'hawk' to characterise warlike politicians dates back to the 19th century, when it was used to describe the American congressmen who advocated war against Great Britain (Hatzenbuehler, 1976, pp. 1-3). On the contrary, dove analogy is made for those who support a democratic solution, i.e., those who want to avoid war. Hawks are wild birds of prey, so they are associated with war and violence, while 'doves' have long been a symbol of peace and love. On some special occasions such as public ceremonies, weddings and funerals white doves are released. Hawk or 'hawkish' are, on the other hand, used to connote aggression in everyday language. Therefore, the disagreement between the elders concerning the use of hawks against pigeons can also be seen as a

reference to the pro-war policies of both the fictional and real politicians; Tony Blair, who was the head of the British Government at the time[7], gave full support to the president of the US, George W. Bush, just as President Bliss supports Mr. Bare, President of Hesperica in *The Flood*.

Gee has benefited from some real-life events to show the impact of environmental problems on society. Besides, when describing climatic conditions of the City state, she gives the words she chooses pragmatic significance which informs us about different aspects of social, political and cultural contexts of the novel. For example, when talking about Lottie, in order to emphasize her beauty and wealth Gee wrote, "blonde and voluptuous, rain-drenched with diamonds" (Gee, 2005, p. 139). We learn that Lottie, a middle-aged woman who is the heir to a great fortune, is not shy to display her wealth. The figure of speech in "water-drenched with diamonds" does not seem to be a random analogy; it would be more meaningful when we consider several issues from the novel in a holistic way: the source of the diamonds, more precisely the source of the Segalls' wealth, the shortage of clean water that can be caused by the polluted floodwaters, and in cruel contrast the shortage of water caused by scarcity of rains in Loya which is at war with the city state in the book.

The first fact here about Lottie that we should keep in mind is that her "wealth had come from fur" (p. 52). The financing for Lottie's comfortable and luxurious lifestyle, and the self-confidence that comes with it, comes from the fur trade, an emblematic capitalist interpretation of the availability of nature for exploitation: "her father having made millions in the trade long before people disapproved of it." (p. 52). In ancient times, when the world population was low and wildlife areas were relatively large, hunting fur animals for various human needs probably did not exert any pressure on the balance of natural. This, however, ended in the post-industrial era. The number of endangered animals has exceeded normal limits due to destruction of the natural environment – in other words a deterioration of the balance of nature – due to accumulated pollution (air, soil and water), overfishing/hunting and, perhaps most importantly, the narrowing of the natural habitats of wild animals as a result of human population growth. The healthy existence of living things depends on the harmonious relationship between the natural environment and other living species. Factors that disrupt this – fur hunting is obviously one of them – weaken the ecosystem and jeopardize the existence of the organisms within it. Thanks to the studies of ecologists that clarify this issue with reliable scientific data and the untiring efforts of environmental activists, fur hunting has been limited by strict rules and fur production has declined in most parts of the world. In fact, although it is 'disapproved of' today – as it is in the novel, the fur trade was an important step in the development of capitalism in Western countries. For example, the Hudson's Bay Company, the first and largest company to pursue fur trade in North America (founded in London in 1670), is also among the oldest trading companies in world history (Ray, 2009). Since fur was not obtained from 'farms' as it is today, establishing colonies was one of the first phases of the fur trade. The Company controlled a significant part of the continent (larger than the total area of many countries) and served as a role model for colonial activities. Huge profits obtained in North America inspired the expansion of European colonialism and led to the circulation of new trade goods and a significant increase in trade volumes. As can be seen, 'fur trade' has a more significant meaning when it is ascribed to Lottie's wealth, not only due to the destruction it causes to the natural environment, but

7 Tony Blair was both the PM of the UK and the leader of the Labour Party which is known for social democratic and socialist views. Consequently, his public support decreased considerably due to the support he gave to American President George W Bush regarding the Iraq war. This is similar to the support for Bliss who was severely criticised after the City Gala (they launch the air strike on Loya that night).

also because of its contribution to the spread of capitalism globally; the primary source of inequalities and exploitation in history.

Another point that draws attention in the "rain-drenched with diamonds" analogy is the use of diamonds, being the symbolic of Lottie's wealth, which have been associated with beauty and wealth throughout history. Diamonds are probably one of the best-known materials that would assure that being "rain-drenched" would never be a problem. Although, for instance, water is a crucial substance for human life, storing water is a costly and difficult task, so there is not much profit in having more of it than is needed because it would then have significantly less value. In economics, it is explained by the marginal utility theory; according to which, in simple terms, as the amount consumed of a commodity increases, the benefit taken from each unit of that commodity decreases. In this case, although its use value is high, having extra 'water' would not be so desirable. In contrast, the exchange values of precious metals and stones which have a low use value, such as diamonds, are extremely high. That is, under normal conditions they are more valuable than the substances abundant in nature, such as water. Scottish economist and philosopher Adam Smith, who is regarded as the father of the classical economic school, explained this connection in his famous book as 'the paradox of value' or 'the diamond-water paradox'. According to Smith (1976),

> The things which have the greatest value in use have frequently little or no value in exchange; and, on the contrary, those which have the greatest value in exchange have frequently little or no value in use. Nothing is more useful than water: but it will purchase scarce anything; scarce anything can be had in exchange for it. A diamond, on the contrary, has scarce any value in use; but a very great quantity of other goods may frequently be had in exchange for it. (pp. 44-5).

What actually creates this paradox of value is the scarcity of the commodity in question, rather than its use value. A common example used to explain this is that of a rich merchant lost in the Arabian Desert. For a person under such circumstances, the price of water would be excessive, such that he would exchange all the diamonds he has for a drink of water. Considering the city state in the novel is inspired by the author's homeland, a clear relationship can be established between Lottie's being "rain-drenched with diamonds", whose source of wealth is the exploitation of nature, and England, one of the countries mainly responsible for global environmental destruction since the onset of the Industrial Revolution, being literally "rain-drenched". The diamonds, which can be purchased at the expense of destroying nature (the fur trade), and the country (England), which is flooded by the extreme rainfalls caused by the climate change resulting from that destruction, perfectly complement each other.

All Lottie's possessions, her "five floors (some rarely used) house" full of expensive paintings and other "*objets d'art*" (Gee, 2005, p. 95), her diamonds and other items of symbolic meaning that individualise her and her family and differentiate them from other people, could not save the Seagall family from a fatal end. A society is a community consisting of individuals; therefore, the general characteristics of a society would be the average of the total characteristics of each individual. However, it is a sociological fact that the common values of a society are effective in the formation of individual characteristics. In this context, the argument that the attitudes and behaviours of the Seagall family are the product of the social structure blended with a production-consumption understanding of industrial capitalism as well as their individual characteristics would not be wrong. At the end of the novel, the helicopter they boarded to escape from the city crashed to the ground due to overloading and all its passengers die. They allowed "five other people" to board with them "who paid so much they could not be left behind, but the helicopter is overloaded" (p. 312). Here we can see another aspect of being "rain-drenched with diamonds". All valuable stones and other items with a high exchange value and low use value are actually

meaningful (and valuable) in a system that is completely artificial and not directly related to basic human needs. On the eve of the apocalypse all symbolic values become meaningless and a life and death struggle begins. However, at this very moment the corruption of human values caused by the economic structure based on private property can be clearly seen; in such an atmosphere we see how the greedy pursuit of material wealth alienates people from their own material conditions. Many rich people who have access to helicopters prefer to take their valuables with them instead of saving a few more lives:

> They are fleeing, fleeing; they are falling over; they are dragging trunks and boxes of paper; they are telephoning taxis, airports, heliports, rushing the banks, rifling their storerooms. The rich are trying to leave the city. The rich believe they can always leave, that money will always get them away; but most of the phones aren't answering, most of the taxis have already gone, and the helicopters hang there, sky-born, swinging dark bellies over the city, droning, droning, deafening.
>
> Frightening the people who do not leave. The poor believe they can never leave. There is no escape; life simply happens, the wheels roll forward, crushing them or sparing them. The helicopters hang there above them.
>
> The rich have choices. What will they save? Jewellery, art, their Slim Jim Shoos, those silvery slender kid-glove stilettos that will surely dance to dry land again, the gliding wheels of their Rollon watches, their Verso shirts, their Parade purses. (pp. 303-4)

It is understood that nature is not an endless store of raw materials; facilitating human life is not a unique function of nature, potentially it is not a function of nature at all. Nature has its own laws (natural laws), and whatever must happen happens according to those laws. The apocalyptic event in *The Flood* demonstrates that natural laws invalidate the basic principles of the capitalist system. It seems that Lottie and her family were not satisfied with the number of their possessions. Instead of displaying the rational behaviour of the merchant in the Arabian Dessert who exchanged his diamonds for some drinking water, the Seagall family waste the opportunity to escape from the city for a little extra money. Their choice cannot be explained simply by their being 'greedy'; they were merely fulfilling the requirements of the system that created them. The behaviour of the Seagall family alludes to the situation of the upper classes in general. They are in the pursuit of constant economic growth, but not for the purposes of reducing poverty or improving the quality of life for all. As the living conditions in the world continually deteriorate due to environmental degradation, those who have the most responsibility, in other words, the segment of society who consume the most and therefore pollute the most, turn a blind eye to the facts before their eyes in order to continue increasing their wealth.

Nature is a common property and its resources belong to everybody and every society, to those living today and those who will live in the future. The following quotation from American economist Henry George exemplifies this: "The equal right of all to the use of land is as clear as the equal right to breathe the air—it is a right proclaimed by the fact of existence. For we cannot suppose that some have a right to be in this world, and others no right" (2006, p. 186). It is self-evident that this theoretical and optimistic perspective does not conform to today's neoliberal economic policies. There is an inconsistency between those who are guided by the laws of nature and the individuals guided by an unnatural understanding of capital accumulation. There are no borders in nature; as British naturalist Gerald Durrell (1986) once said "There is no first world and third world. There is only one world, for all of us to live and delight in." (p. iii). The borders created between countries are human-made and these have no relevance especially when it comes to natural and climatic events.

Due to the disastrous rains in *The Flood*, clean and dirty water sources have been mixed and the amount of clean water can therefore be expected to decrease. Although there are a few details about the pollution and the pandemic disease that is called "flood sickness" caused by the withdrawal of flood waters, there

is no information that this city state has clean water shortage in general. On the other hand, there are many examples of how the marginal utility of water decreases as the amount of it increases. When the marginal utility of water reaches the zero level, which is what happens in *The Flood*, and the total utility then reaches its maximum. At this point, according to this theory, when one more unit of water is consumed, the marginal utility will decrease to negative, that means it will no longer be beneficial; water thus turns out to be a harmful substance. Difficulties in the daily activities of the inhabitants of the City can be considered as examples of this phenomenon. In conversation between Viola and Delorice, the one who is more directly informed about the realities of everyday life (Viola) says:

> 'It's been horrible here,' she told her sister. 'We couldn't get milk, or papers, or nothing. We, you know, bartered, some days, for food. That wasn't in the papers, was it? The government did fuck all for us. And then they're surprised when there's a little bit of trouble. It's like, "Violent Riots", and "Towers Mob Rule". In any case, let's hope it's over. I'd started to think it would rain for ever' (Gee, 2005, p. 170).

From this, it is understood that there are difficulties in accessing some basic products, yet not clean water. However, it is obvious that the cause of such a supply problem is due to excessive water. Another example that could be seen as a result of the negative marginal utility of water arises when Mohammed and Rhuksana are eating take-away Chinese food:

> There was a pause while they ate their Chinese Chicken, listening to the whisper of the rain on the window. Lots of the takeaway menu had been crossed out; 'suppry plobrems', the man explained. No sweetcorn, no Chinese Leaves, no carrots; everything came with water chestnuts. Mohammed wondered if the chicken was fresh. (p. 132).

While people of the City "had been oppressed, by the rains, by the shortages" (p. 149), in Loya, which is under military attack by imperialist states, the same economic theory is manifested in a different way:

> [Rhuksana Habib] was thinking about her sister-in-law, her husband Mohammed's beloved Jamila, whose city Mr Bliss was attacking. Last week her water had been cut off. It was back on now, but her tree had suffered, which Jamila usually watered every day, the desert rose that grew in her courtyard: the first pink flowers had fallen off, leaving it 'grey as an elephant'. 'I hope it's alive,' she had written. 'If only we could have some of your rain.' (pp. 114-5).

Mohammed's home country Loya is associated with fundamentalist terror groups and their terrorist acts; at the same time, it struggles with poverty, imperialist attacks and drought. It is undoubtedly a very different place to the Western state hit by the floods. Nevertheless, when ecologists study the issues of climate change and global warming caused by environmental degradation, they look at Earth itself, that is, nature itself, not the political views of those living on a piece of land. The boundaries separating people from each other do not exist in nature. "Although it is well accepted that Earth consists of many different ecosystems, human societies much less readily recognize that Earth itself is an ecosystem, dependent on interacting species and consisting of finite resources." (Vignieri & Fahrenkamp-Uppenbrink, 2017, p. 259) Therefore it is difficult to ignore that the environmental problems in both countries are in mutual interaction. Excessive consumption of resources by one half of the world will inevitably lead to the deprivation of the other half. The history of industrialization and colonialism already proves this. Thanks to colonial policies most of the world's limited resources are used for the welfare of Western societies. Nevertheless, although the destruction of nature is approaching an irreversible level, very few people demonstrate a will to give up the opportunities they have. In other words, referring to Adam Smith's story about the rich merchant, it is seen that the people of the City have no intention of sharing their diamonds, nor exchange them for the wellbeing of nature or society. In this regard this paper's ecocritical reading from a Marxist perspective finds close links between

Lottie's being "rain-drenched with diamonds" and Jamila's being shot in the street looking for bread; between the excessive rains, floods and supply problems in the city state and the water scarcity and war in Loya. This relationship, which increases the marginal utility of essential needs for human life in one part of the world and decreases it to zero on the other, also reduces the value of human life into an equation that can be measured in precious stones.

"Environmental problems require analysis in cultural as well as scientific terms, because they are the outcome of an interaction between ecological knowledge of nature and its cultural inflection" (Garrard, 2004, p. 14). As a consequence, ecocriticism emerged as a multidisciplinary approach that makes use of both social and natural sciences, especially ecology, while examining cultural products. In *The Flood* global warming manifests itself with major floods, and so far, the discussions in this paper have been dealt with the relationship between climate change and the capitalist/imperialist exploitation by using concepts of economics, history and political science. However, it is also possible to approach the same subject using a different branch of science.

Thermodynamics is a branch of physics that focuses on heat, work, and energy relations. According to the Zeroth Law of thermodynamics 'thermal equilibrium between systems is a transitive relation' and this transition must continue until a balance is reached between the systems. That is, the warmer object continues to give heat to the cooler one until equilibrium is reached. There is no need for complex experiments and complicated formulas for a scientific explanation of global warming; for a basic awareness on the issue this simple law of physics seems sufficient. Thus, although it is considered as a closed system like all planets, there is constant heat transfer to the Earth from the sun. This process continues with the Earth transferring cumulative heat to space. However, carbon emissions accumulated in the Earth's atmosphere limit this heat transfer; the carbon-containing materials consumed to generate energy prevent the natural cooling mechanism of the planet to a certain extent. Especially with the increasing fossil fuel consumption after the Industrial Revolution, this excess of carbon gas has been increasingly warming the planet. Research has found that with the increase in average temperature values, permanent changes are observed in the climate. Excessive rainfall in Britain or elsewhere and droughts in other parts of the world can be seen as a result. Based on this explanation, a direct connection can be established between the situation in Loya (droughts and poverty) and the Western city state (heavy rainfalls and better financial opportunities). There are also visible links between the war launched against Loya and the immigration issues, rising xenophobia and terrorist threats in *The Flood*. However, studies on climate, national security and immigration have produced data on how droughts, whatever the reason for their occurrence increase the probability of conflict.

In addition to the debilitating effects of industrial agriculture policies, drought disasters due to climate change have become a serious issue on a global scale. Studies show that even if global warming increases within the limits proposed by intergovernmental agreements to mitigate it, droughts will continue to cause significant damage until the end of the 21st century. This means that even, in the near future droughts would also be seen in regions currently not regarded as water poor, for example certain parts of Europe, at problematic levels (Spinoni et al., 2018, pp. 1722-23). Studies conducted in drought-prone regions around the world show that it not only affects agricultural production and quality of life, but that there is a significant relationship between climate change and poverty, between poverty and migration, and between security threats caused by migration and conflicts at both national and international levels.

Numerous studies have been conducted on the security threats and conflict risks caused by the climate crisis, especially droughts. For example, in *Climate Wars* (2010), Dyer predicts that frequent natural

disasters, rise in sea levels and increasing droughts will put the whole world into a rapidly spreading destabilization process, including not only third world countries but also developed Western countries. Starting from a basic reality, such as whether rich or poor every human being has a need to feed and drink water, considering the scarcity of resources and the rapidly increasing world population, the climate crisis can put the world on a path of no return. Dyer (2010) argues that, "The first and most important impact of climate change on human civilization will be an acute and permanent of food supply. Eating regularly is a non-negotiable activity and countries that cannot feed their people are unlikely to be reasonable about it." (p. 8). Energy security expert Jon Powers also draws a dark picture regarding the same issue: "In the security world, decisions are made by a careful evaluation of risk. And climate change is the mother of all risks". Powers also states that climate change is a "threat multiplier" for national security and emphasizes the importance of "clean energy innovation" (Powers, 2015). Marc Levy, Deputy Director of the Center for the International Earth Science Information Network at Columbia University, shares Dyer and Powers' relatively pessimistic outlook. Levy, the leading author of the human security chapter in the report prepared by the Intergovernmental Panel on Climate Change, argues that the future projections about global warming should go beyond the social science perspective: possible military consequences should also be taken into account. In his presentation titled, "Welcome to the Pressure Cooker: How Climate Change is making our World More Violent and Less Secure" (2015) Levy included graphs, news and media images that establish causal relationship between the increase in average temperature values and the rise in violent events in various parts of the world. The threats of immigration, poverty, drought and terrorism (both real and as a government manipulation) in *The Flood* can be explained by the arguments Levy has put forward. According to him, "Climate stress is causing people to move involuntarily and that's creating problems". Therefore, he concludes, climate and conflict are "undeniably linked" and "at least we can say societies that are suffering from violent conflict are more vulnerable to climate change" (Levy, 2015).

Creating a direct relationship between climate change and conflicts poses an important risk; since we cannot stop global warming, it would come to mean that conflicts and wars are inevitable. However, there are also experts like Buhaug (2016) who believe that the impact of climate change on conflict risk would be "indirect and conditional" (p. 334). In an article on the same relationship, Buhaug (2016) evaluates the "recent progress in scientific research on climate and conflict" (p. 331), argues that, "Climate change won't cause armed conflict… But impacts of climate change might." (p. 333). Buhaug argues that conflicts and violence are dependent on multiple factors and that showing these issues directly related to climatic conditions would be a deterministic attitude that would cause other issues to be ignored. He explains this idea with the following example:

> the conflict potential of drought depends on local land use (e.g. agricultural production, residential area, undeveloped rugged terrain), the affected population's vulnerability and coping capacity (e.g. access to ground water and irrigation systems, market forces, alternate modes of livelihood) and, of course, the response by the state (relief aid, subsidies, price control, etc.) (pp. 333-4).

Buhaug emphasizes the multidimensionality of environmental problems and points out that their impact can be relieved by state aid. Societies have ways to cope with the effects of global warming before conflicts and violence occur. However, we need to see that most of these methods are related to the preferred economic structure. Buhaug's example becomes clearer when evaluated in comparison with the capitalist/imperialist government in *The Flood*. It seems that the political and economic choices of the city state tend to promote the continuation of the war rather than ending the economic inequalities on its own territory, especially regarding the flood damage that have hit the city's infrastructure and affected mostly the poor. In order to gain public support for the war, President Bliss and his cabinet try

to manipulate public opinion by leaking fake news that the flood damage was due to sabotage by Muslim foreigners.

> On the radio now, a government spokesman was saying the worst of the floods was over. A full inquiry had been launched into apparent failures of emergency planning, with particular reference to the 'alleged' lack of pumps and boats around the Towers in the east. The government was 'unable to substantiate' rumours that sabotage had been involved. 'Links to a foreign power' should be 'treated with caution'. (The government habitually denied its own rumours, so the item must be a government leak. The 'foreign power' would obviously be the one they were at war with.) But 'the rioters' voices would be fully heard'; the government was meeting their leaders today. 'Full and constructive' discussions were expected. (Gee, 2005, pp. 148-9)

While the government blames "foreign powers" instead of fixing the damaged infrastructure, crime rates, along with acts of violence, is increasing noticeably. For example, Mohammed's suicide bombing plan, the violence inflicted on Kilda by Father Bruno and his cult, Dirk's breaking into homes, and property damage and acts vandalism by Lola and her friend Grace indicate the stress society is loaded with by the effects of the floods. However, instead of solving social and economic problems and reducing the negative effects of climate change, the government tries to distract attention with media manipulations. Nevertheless, it cannot be said that the government is completely unsuccessful in the business of media manipulation; except for a tiny segment of the society no one cares about the war or poses a serious opposition.

While environmental degradation and climate change make human lives increasingly difficult, the state still uses its resources for uncertain wars. Additionally, public resources are not shared fairly among all segments of the population. In such an environment, the rise of various opposition movements from the society seems reasonable. However, the experiences of the modern environmental movement over the last fifty years have shown that no significant gains can be made from disorganised or individual responses; it seems unlikely that positive progress can be made in combating environmental problems without organized action, public participation and political support. In addition to this, as can be seen from the examples given above, the protest methods chosen by Lola and Dirk cannot possibly solve any of these problems; on the contrary, such actions lead to new and more complicated problems in society; there is an increase in crimes such as violence, theft and vandalism. These are also examples of the security risks created by the environmental problems discussed above.

It seems possible to associate the failure of protesters with the widespread insensitivity in society, especially the middle class who have the ability and resources to make a difference. Thanks to its economic superiority, which is mostly based on colonial activities and heavy industries, Britain, and other industrialised Western countries, is able to offer comfortable and safe living conditions to the working classes and the other social classes in general. Although the poor experience some difficulties due to deteriorating environmental conditions, it can be said that the citizens of the City in *The Flood* have better conditions than much of the rest of the world. This is probably why protests and demonstrations have limited participation and efficacy. In *The Flood*, the citizens of the City do not care about the precautions that should be taken while the weather is fine; even a cheap fireworks show during the Gala, is enough to distract the public and draw their attention in a different direction. The servitude of the majority for the comfort of a few is one of the natural consequences of capitalism. The relative advantages of the ordinary people in Western countries such as employment security, Mediterranean vacations and comfortable retirement make them close their eyes to economic inequalities and in many ways to the deterioration of nature.

3. Conclusion

The major scene in Maggie Gee's *The Flood* features an environmental apocalypse that both reflects the global fear posed by the post 9/11 agenda and certain issues frequently articulated by the Western world such as racism, class conflict and fear of a global environmental catastrophe. Gee provides a physical and social panorama of a colonialist state (an unnamed city state) where continuous rains both complicate the daily activities of its people and make economic injustices more visible. A wealthy and privileged minority suffer less thanks to the location of their residential areas, but the poor have to live in the flooded lower part of the city, mostly in isolation. In the meantime, the city state is at war with a distant Muslim country, echoing the West's interventions in Iraqi and Afghani territories. In *The Flood* Gee questions the possibility of a change in the fundamental dynamics of capitalism in the case of a major environmental disaster. The existence of people who are striving to protect their assets, even in the last moments of their lives, quite clearly shows that the capitalist social structure does not create a favourable environment for both humans and nature. In this city where the strong crush the weak, the segment of society which has the capacity to make a difference, who are able to solve many of the problems, remains blind and deaf to them. The voices of those who clamour against the social, economic and environmental exploitation are ignored, if not forcibly silenced and punished. The brief 'After' chapter located at the very end of the novel depicts a world in which the conditions of the different strata of society are equalized. However, in contrast to classical post-apocalyptic narratives, this chapter represents a world after the apocalyptic event portrayed as having an ideal, paradise-like social structure in which social and environmental problems no longer exist, meaning that there is no capitalist exploitation and destruction of nature.

References

Barras, C. (2016). Why Cities are Unleashing Birds of Prey into their Skies?, documentary, 4 October, BBC Earth Britain Special Series, viewed 28 September 2020, <http://www.bbc.com/earth/story/20161003-why-cities-are-unleashing-birds-of-prey-into-their-skies>

BBC News. (2003). Europe and Iraq: Who stands where?, review, 29 January, viewed 20 January 2018, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/2698153.stm>

Bradshaw, D. (1994) 'Biographical Introduction', in Huxley A (wr.), The Devils of Loudun, Vintage Books, London, pp. i-xv.

Buhaug, H. (2016). 'Climate Change and Conflict: Taking Stock', Peace Economics, Peace Science and Public Policy, Vol. 22, no. 4, pp. 331–38.

Durrell, G. (1986). 'Introduction' in Durrell, L (wr.), State of the Ark, Random House, London, pp. i-ix.

Dyer, G. (2010). Climate Wars: The Fight for Survival as the World Overheats, Oxford: Oneworld Publications.

Garrard, G. (2004). Ecocriticism, London: Routledge.

Gee, M. (2005). The Flood. London: Saqi

George, H. (2006). Progress and Poverty. New York: Robert Schalkenbach Foundation.

Haag-Wackernagel, D & Geigenfeind, I. (2008). 'Protecting Buildings against Feral Pigeons', European Journal of Wildlife Research, vol. 54, pp. 715-21.

Hatzenbuehler, RL. (1976). 'The War Hawks and the Question of Congressional Leadership in 1812', Pacific Historical Review, Vol. 45, no. 1, pp. 1–22.

Kelso, P. (2001). Trafalgar Square pigeons put to flight, news report, 8 February, The Guardian International Edition, viewed 28 September 2020, <https://www.theguardian.com/uk/2001/feb/08/london.livingstone>

Kılıç, MÖ. (2013). Maggie Gee: Writing the Condition-of-England Novel. London: Bloomsbury Academic.

Levy, M. (2015). How Climate Change is Making our World More Violent & Less Secure, Simon Fraser University, viewed 16 October 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=u8f3qmHCKB0>

Löwy, M. (2002). 'From Marx to Ecosocialism', translated by K.P. Mosely, Capitalism Nature Socialism, Vol. 13, no. 1, pp. 121-33.

Löwy, M. (2005). 'What is ecosocialism?', translated by E. Canepa, Capitalism Nature Socialism, Vol. 16, no. 2, pp. 15-24.

Powers, J. (2015). Climate Change Is the 'Mother of All Risks' to National Security, article, 6 November, Time Magazine, viewed 15 October 2020, <https://time.com/4101903/climate-change-national-security/>

Ray, AJ. (2009). Hudson's Bay Company, article, 2 April, The Canadian Encyclopedia, viewed 16 February 2020, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/hudsons-bay-company>

Smith, A. (1976). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations Volume I. Indiana: Liberty Press.

Spinoni, J & Vogt, J & Naumann, G & Barbosa, P & Dosio, A & (2018). 'Will drought events become more frequent and severe in Europe?', International Journal of Climatology, Vol. 38, no. 4, pp. 1718-36.

Vignieri, S, & Fahrenkamp-Uppenbrink, J. (2017). 'Ecosystem Earth', Science, Vol. 356, no. 6335, pp. 258–9.

88. Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin öğretmenlerce değerlendirilmesi

Hakan DİLMAN[1]

APA: Dilman, H. (2022). Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin öğretmenlerce değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1434-1461. DOI: 10.29000/rumelide.1222302.

Öz

COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin öğretmenlerce değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma İstanbul ilinde kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 24 yabancı dil öğretmeninin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Çalışmanın amacı uzaktan eğitim ile yapılan yabancı dil öğretimi sürecinin genel değerlendirmesi, karşılaşılan zorluklar ve sürecin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin öğrenilmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ilkeleri ile düzenlenmiş ve öğretmenler ile yüz yüze mülakat yapılarak veriler derlenmiştir. Bu dönemde yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri uzaktan eğitimin yabancı dil öğretimi için uygun olup olmadığı, öğrencilerin derse katılımları, bu süreçte yapılan ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği, ders işlenişi, konu kapsam, öğrenme ortamı ve teknik alt yapı hususlarında öne çıkmaktadır. Çalışma, uzaktan eğitimin yabancı dil öğretiminin doğal yapısını bozduğu, öğrencilerin sözlü dil kullanım becerilerinin ölçümlemesinin yapılamadığı, bu dönemde yapılan sınavların güvenirliliğinin tartışmalı olduğu, öğretmenlerin çalışma saatlerinin belirsizleştiği, konu kapsamın daha da genişlediği, materyal talebinin arttığı, ev ortamından eğitimin sürdürülmesinin diğer ev ahalisinin de yaşamlarını olumsuz etkilediği, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirmedikleri, velilerin bu dönemde daha etkin rol oynaması gerektiği gibi sonuçları ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçların eğitim konularında karar vericilere ve uygulayıcıları ile eğitimin diğer paydaşlarına uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin gelecekteki planlanmasına, icrasına, yapılacak öğretimin ölçümlenmesine, uzaktan eğitime uygun materyal hazırlanmasına, öğrenci ve aile sorumluklarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, yabancı dil öğretimi, öğretmen değerlendirmesi, stratejik planlama

Teachers' assessment of foreign language teaching done during the COVID-19 outbreak with the distance education

Abstract

This study, entitled "Teachers' assessment of foreign language teaching done during the Covid-19 outbreak with distance education", was conducted with 24 volunteer foreign language teachers working in public and private education institutions in İstanbul. The aim of the study is to learn the opinions of teachers about the general evaluation of the foreign language teaching with distance education, the difficulties encountered and the proposals for improvement of the process. The study was organized with phenomenological principles of the qualitative research methods, and the data

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), hakandilman@maltepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8640-9306 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222302]

were collected through face-to-face interviews with teachers. Points focus on whether distance education is suitable for foreign language teaching, the participation of students in the course, the reliability of the measurement and evaluation made in the process, the teaching process, the subject scope, the learning environment and the technical infrastructure. The study showed that distance education disrupted the nature of the foreign language teaching, students' oral language skills could not be measured, the reliability of the exams was questionable, working hours of the teachers become uncertain, the scope of the course was expanded, continued education in the home affected other family members negatively, students did not fulfill their learning responsibilities, and parents should have more active role in this period. It is considered that the results of the study will contribute to decision makers and practitioners and other stakeholders of education in the future planning of foreign language teaching with the distance education, its implementation, the measurement of the teaching to be done, the preparation of materials suitable for distance education, and the development of student and family responsibilities.

Keywords: Covid-19, distance education, foreign language teaching, teacher assessment, strategic planning

1. Giriş

COVID-19 salgını 2020 yılının Mart ayından itibaren tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Hali hazırda da salgının ne zaman biteceği konusunda tam bir tarih vermek mümkün değildir. Covid-19 salgını bulaştığı coğrafyalarda gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke ayrımı yapmadığı gibi virüsten etkilenen insanlar arasında da eşitlikçi bir biçimde zengin fakir ayırımı yapmaksızın yayılmıştır.

COVID-19 salgını ile ilgili olarak Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 30 Ocak tarihinde "uluslararası kamu sağlığı acil durumu ilan etti", 28 Şubat tarihinde DSÖ, COVID-19 için küresel risk seviyesini "yüksekten", "çok yüksek" seviyesine çıkardı. 11 Mart tarihinde ise yeni tip korona virüsü küresel pandemi ilan etti (World Health Organization, 2020). Bu kronolojiye paralel olarak Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti 12 Mart 2020 tarihinde tüm bakanların katılımı ile korona virüs konulu bir toplantı yapmış, korona virüse karşı alınan tedbirler açıklanmış, 16 Mart 2020 tarihinden itibaren ilk ve ortaokullar ile liseleri 1 hafta tatil etme kararı almıştır (www.meb.gov.tr, 2020). Bilahare 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitime başlanılması kararı ilan edilmiştir. Bu karar ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı bağlısı tüm kamu ve özel okullarda eğitimin bilgisayar ve televizyon üzerinden yapılacağı da kamuoyu ile paylaşılmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu 6 Mart 2020 tarihinde COVID-19 hakkında yükseköğretim kurumlarında alınacak tedbirlere ilişkin öneriler başlıklı ilk duyurusunda seyahat, yurtdışı toplantılar ile uluslararası katılımlı toplantılar hakkında bir bildiri yayımlamıştır. Bu bildiriyi takiben 13 Mart 2020 tarihli Koronavirüs (COVID-19) Bilgilendirme Notu:1 ile de 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üç hafta süreyle eğitime ara verilmiştir. 18 Mart 2020 tarihli YÖK Basın Açıklaması ile 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerin dijital imkânlar ile uzaktan eğitim sürecine başlayacağı bilgisi kamuoyu ile paylaşılmıştır. 26 Mart 2020 tarihli Basın Açıklamasıyla YÖK, bu sene Bahar dönemi eğitim öğretim sürecini sadece uzaktan eğitim, açık öğretim ve dijital öğretim imkânları ile sürdürüleceğine karar verildiğini, Bahar döneminde yüz yüze eğitim yapılmayacağını ilan etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun değinilen kısa COVID-19 kronolojisi doğrultusunda tüm kamu ve özel okullar ile devlet ve vakıf üniversitelerinde yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan eğitim ile akademik takvim tamamlanmıştır.

İnsanlar, COVID-19 salgını ortaya çıkıncaya kadar akıllarına getirmedikleri pek çok hususu salgın ile birlikte sorgulamaya başlamışlardır. Bu sorgulamalar neticesinde hemen herkes COVID-19 salgını sonrası hayatın eskisi gibi olmayacağı yönünde görüşler ortaya koymaktadır. Salgın bir yandan kendinden önceki salgınlar ile karşılaştırılırken diğer yandan insanların hayatlarının içinde yanı başlarında bir yerlerde olan ama bu nedir, nasıl kullanılır, ne işe yarar diye çok da dönüp bakmadıkları pek çok şeyin farkına varmalarına neden oldu. Farkına varılanlardan bir tanesi de uzaktan eğitimdir.

Bilgi teknolojilerinin yaygın kullanımı farklı öğrenci grupları için öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Yaratıcı düşünme aracılığı ile gerekli beceri ve bilginin edinilmesi öğrenme alanında da yeni ufuklara yol açmıştır. E-öğrenme / dijital öğrenme yenilikçi bilgi aktarımının bir sonucu olarak değerlendirilmekte ve öğrenme internetin yaygın kullanımının yanı sıra Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin gelişiminden yaygın bir biçimde etkilenmektedir.

COVID-19 salgını, yaşamın her aşamasında olduğu gibi eğitim alanını da okul öncesinden üniversiteye kadar tüm kademeleri ile etkilendi. Eğitim ve öğretim faaliyetleri, her kademede uzaktan sürdürülmeye başladı. Salgın öncesinde uzaktan öğretimle sınırlı sayıda yapılan derslerin sayısı, uygulamalı dersler hariçte bırakılarak tüm dersleri kapsayacak biçimde arttırıldı. Milli Eğitim Bakanlığı bağlısı tüm okullar, üniversiteler Zoom, Blackboard ya da Teams üzerinden çevrim içi seminerler vasıtasıyla öğretmenleri ve akademisyenleri çevrim içi ders teknikleri, sınav hazırlama, materyal hazırlama konularında bilgilendirdiler. Ders kitapları hazırlayan yayın evleri eğitimcilere ve öğrencilere kitaplarına internet üzerinden ücretsiz erişim imkânı sağladılar.

Kurumların bünyelerinde var olan ancak çok küçük bir kitlenin farkında olduğu ve ilgilendiği, çalışanların ismini duydukları ama nedir diye merak bile etmediği Uzaktan Eğitim Merkezleri bir anda gündemin en önemli paydaşı haline geldi. Bu merkezler, salgın döneminin ilk günlerinde yaşanılan belirsizlikler ile mücadele edilirken hem öğretmenler hem öğrenciler hem de yöneticiler için danışmanlık ve teknik destek hizmeti sağladılar.

COVID-19 salgınının yayılmasını kontrol altına alabilmek, pandemi hastanelerine olan yığılmayı kontrol edebilmek için hükümetler eğitim kurumları da dâhil olmak üzere çalışma hayatının tüm alanlarında geçici bir süre için faaliyetleri durdurdu. Unesco verilerine göre ülkeler bazında eğitim faaliyetlerine ara verilmesi kararı dünya öğrenci nüfusunun %60'ını etkiledi. 25 Mayıs 2020 tarihi itibarı ile COVID-19 salgınından etkilenen öğrenci sayısı 144 ülkede 1.186.127.211 olup tüm öğrenci nüfusunun %67.7'sini oluşturmaktadır. Kimi ülkelerin yeni normal yaşam adı altında çalışma hayatına yeniden işlerlik kazandırması ile bazı ülkelerde okullar kontrollü olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine geri döndü. 11 Haziran 2020 tarihinde okuldan uzakta olan öğrenci sayısı 1.109.020.109'a gerilemiş, ülke sayısı 129'a inmiş olmasına rağmen halen dünya öğrenci nüfusunun %63.3'ü eğitim ve öğretime geri dönememiştir (UNESCO COVID-19 Education Response, 2020). Bu bağlamda COVID-19 salgını döneminde Türkiye'de 1.326.123'ü okul öncesinde, 4.972.430'u ilkokulda, 11.404.385'i lisede ve 7.198.987'si yükseköğretimde olmak üzere 24.901.915 öğrenci, derslerini uzaktan eğitim ile yapmıştır (UNESCO COVID-19 Education Response, 2020).

COVID-19 salgını nedeni ile hayata geçirilen uzaktan eğitim, eğitimin tüm paydaşlarının akıllarında yanıtlanmayı bekleyen sorular ile birlikte bir anda örgün eğitimin yerini aldı. Bu çalışmada COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim ile yapılan yabancı dil öğretiminin çeşitli eğitim kademelerindeki yabancı dil öğretmenlerince değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yaptıkları yabancı dil eğitiminde karşılaştıkları zorlukların neler olduğunun belirlenmesi ve

neler yapılmış olsaydı verilen eğitimin daha iyi olabileceği hususunda düşüncelerinin öğrenilmesi maksadı ile bu çalışma yapılmıştır.

COVID-19 salgınında Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamaları hakkında öğretmenlerin (Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020), (Demir ve Özdaş (2020), (Taşkın ve Aksoy, 2021), Fen Bilimleri öğretmenlerinin (Bakioğlu ve Çevik, 2020), Türkçe öğretmenlerinin (Karacaoğlu, Karakuş Esendemir ve Ucuzsatar, 2021), Matematik öğretmenlerinin (Tican ve Gökoğlu, 2021), görüşlerini konu edinen çalışmaların yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı üzerinden yapılan uzaktan eğitimle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri (Türker ve Dündar, 2020), uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendiren öğretmen görüşleri (Adıgüzel, 2020), sınıf öğretmenlerinin çevrim içi ders deneyimlerinin incelenmesi (Altıntaş, 2021) gibi spesifik alan çalışmaları yapılmış yapılmaya da devem edilmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek öğretmen değerlendirmelerinin ve önerilerinin değinilen çalışmalarla birlikte gelecekte yaşanacak benzer durumlara ilişkin geliştirilecek jenerik planlar vasıtasıyla oluşturulacak stratejik planlamalara katkısı olacağı değerlendirilmektedir.

Uzaktan eğitim girişimlerinin ilklerinden biri ile 1728 yılında Bostan Gazetesinde verilen "Stenografinin yeni metodunun öğretmeni Calep Philipps, mektupla gönderilecek haftalık dersler ile stenografi öğrenmek isteyen öğrenciler arıyor" ilanında karşımıza çıkmaktadır (Holmberg, 2005). Avrupa'da ilk uzaktan eğitim, 1844 yılında kendisi de bir İngilizce öğretmeni olan Sir Isaac Pitman tarafından İngiltere'de yeni posta sistemini kullanarak mektupla verdiği stenografi kursuyla başlatılmıştır (Tait, 2005). Kimileri için yeni olan uzaktan eğitim kavramının yukarıda verilen iki örnekten de anlaşılacağı gibi 3 asra yaklaşan bir geçmişi söz konusudur. Uzaktan eğitim teriminde yer alan uzaklık ifadesi coğrafi, zamansal ve düşünsel ayrılıkları dillendirmek için kullanılmaktadır. İlk önce mektupla öğretim olarak başlayan uzaktan eğitim özellikle ses ve görüntü kayıt teknolojilerindeki gelişimlere paralel olarak kullandığı araçları da değiştirerek ve geliştirerek plak[2]lardan radyo[3]ya, televizyon[4]dan teyp kasetlerine videokasetlerine ve günümüzde internetin sağladığı imkanla çevrim içi olarak seknronize ve asenkronize yapılabilen bir boyuta ulaşmıştır.

Eğitim teknolojileri konusunun Türkiye'deki öncülerinden olan Alkan (1981) uzaktan eğitimi "geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayıcılar ile öğrenciler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden öğretme yöntemi" olarak tanımlar. Özmen (2010) ise uzaktan eğitimi "kişilerin daha çok kendi öğrenme sorumluluklarını kendi üzerine aldıkları, mekândan ve zamandan duruma göre bağımsız olabilen uygulayıcı ve öğrenenler arasında teknoloji yardımıyla iletişim ve etkileşim kurulmasını sağlayan" eğitim olarak tanımlamaktadır (s.218). Yenal (2009) ise uzaktan eğitimi "bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir bir eğitim" (s.3) olarak tanımlar.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitim, kimi zaman örgün eğitimi destekleyen, onu iyileştirici bir eğitim olarak kimi zamanda örgün eğitimin bir alternatifi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Kaya (2006) uzaktan eğitimin örgün eğitimi destekleyen, onu zenginleştiren, ikincil bir kaynak

[2] Linguaphone ve FONO plakla yabancı dil öğretim metodu
[3] 70'li 80'li yıllarda 12.00 -13.00 ve 16.00-17.00 saatleri arasında TRT radyoları üzerinden yayın yapan "Okul Radyosu" programı
[4] Anadolu Üniversitesi, Açık Üniversite ders yayınları

olmaktan çok örgün eğitimin bir alternatifi olduğu görüşündedir. Bu görüşünü de şu sözleri ile dile getirmektedir:

> "Uzaktan eğitimin, yüz yüze yapılan eğitime eşit ve yanında yer alan bir eğitim olduğu söylenebilir. Çalışan ya / ya da tümüyle aile yaşantısı ile ilgili olan yetişkinlere açıklığından, yüz yüze görüşmelerden, sınıflardan ve görsel yer ve zaman bağımsızlığından, kitle iletişimi ve bireyselleşme kombinasyonundan, öğrenci bağımsızlığıyla ilgili potansiyalinden ve özgün yönteminden dolayı uzaktan eğitim, geleneksel yüz yüze eğitimin bir yedeği olarak kabul edilemeyecek kadar ayrı bir eğitim türüdür." (s.406)

USDLA (Birleşik Devletler Uzaktan Eğitim Derneği), uzaktan eğitimi "uzaktan tüm teknolojileri ve diğer öğrenme biçimlerini kapsayan, aracılı bilgi ve öğretim yoluyla bilgi ve becerilerin edinilmesi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma dayalı olarak USDLA uzaktan eğitimin, öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak ayrıldığında ve öğretim boşluğunu kapatmak için teknolojinin (ses, video, veri veya basılı materyaller) kullanıldığında gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır (Kintu & Wanami, 2019).

2. Araştırma

2.1 Yöntem

Nitel araştırma, varsayımlarla bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçeveleri kullanmayı mümkün kılmaktadır. Araştırmada, insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını hem tümevarım hem de tümden gelimli örüntü ve temalar kuran veri analizlerine olanak sağladığından (Creswell, 2018) COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi yapmış öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine anlayabilmek için nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim araştırma yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veri içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir.

Genel olarak olgubilim çalışmaları, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanır. Bu tür araştırmalarda veri kaynakları bizzat araştırmanın odaklandığı olgular hakkında deneyim sahibi olan ve bunu dışa yansıtabilecek olan bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu çalışmada, katılımcılar olguyu deneyimleyenler olduğundan COVID-19 salgını döneminde bizzat uzaktan eğitim vasıtası ile çeşitli kademelerde yabancı dil eğitimi yapmış olan öğretmenlerle yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

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. Görüşme, bir "bütünsel yorumlama" yöntemidir. Görüşmeden elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde, tüm veriler, "büyük resmi" yani araştırmanın ana temasını oluşturur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011).

Yapılandırılmış görüşme kapsamında katılımcılara COVID-19 salgını nedeniyle hemen her aşamada eğitimin uzaktan yapıldığı Mart 2019 – Haziran 2020 tarihleri arasında yaptıkları yabancı dil öğretimini nasıl değerlendirdikleri, karşılaştıkları zorlukların neler olduğu, bu dönemde yapılan yabancı dil öğretiminin ne şekilde daha iyi olacağı ile ilgili görüşleri sorulmuştur.

Bu araştırmada; görüşmeler yapılırken öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara içten cevap verdiği, araştırmacının görüşmeleri yaparken ve temaları oluştururken kişisel yargılarını araştırmaya dâhil etmediği, araştırmada COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerin benzer deneyimler yaşadığı ve bu dönemde yapılan öğretimi benzer şekilde algıladıkları varsayımlarından hareket edilmiştir.

Katılımcılar ile yapılan mülakatların ses kayıtlarının dökümü oluşturulmuştur. Mart 2019-Haziran 2020 tarihleri arasında uzaktan öğretimle yapılan yabancı dil öğretiminin genel değerlendirmesi, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve gelecekte benzer bir uygulamada sürecin iyileştirilmesi için katılımcıların söylemleri "genel değerlendirme", "zorluklar" ve "öneriler" başlıkları doğrultusunda analiz edilerek katılımcıların düşünceleri belirlenmiştir. Ana başlıklar altında belirlenen düşünceler, katılımcı bazında ayrı ayrı kodlanarak bilgisayar ortamında kayıt altına alınmış bilahare gruplandırılarak alt başlıklar belirlenmiştir.

Katılımcılara yöneltilen temel üç soru ile COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretimi hakkında öğretmenlerin genel değerlendirmeleri, zorlukları ve önerileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların dile getirdiklerinden oluşturulan ana başlıklar ve söylemlerin analizinden elde edilen alt başlıklar belirlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmaya, COVID-19 salgını süresince Mart 2019 – Haziran 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimi yapmış olan 24 öğretmen gönüllülük esası ile katılmıştır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 1 ilâ 35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların meslekte geçirdikleri yıl dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların meslekte geçirdikleri yıl dağılımı

Meslekteki yıl	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-25
Katılımcı sayısı	4	5	3	3	2	2	5

Katılımcıların çalıştıkları eğitim kademeleri ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitedir. Katılımcıların eğitim kademeleri bazında dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların eğitim kademesi bazında dağılımları

İlköğretim	4
Ortaöğretim	6
Üniversite	14

3. Bulgular ve yorum

3.1 Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin genel değerlendirmesi

Çalışmada ilk önce yabancı dil öğretmenlerinin yapılan uzaktan eğitim ile ilgili genel değerlendirmeleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi eğitimle yapılan yabancı dil öğretimi hakkındaki genel değerlendirmeleri;

a. yabancı dil eğitiminin çok başarılı olmadığı,
b. çevrimiçi eğitimin yabancı dil öğretimi için çok uygun olmadığı,
c. eğitimde fırsat eşitliğinin çok daha fazla zedelendiği,
ç. öğrenme kayıplarının çok olduğu,

d. okullar arasındaki farkların çok belirgin biçimde ortaya çıktığı,
e. teknik imkânsızlıkların süreci olumsuz etkilediği,
f. eğitimin tüm paydaşlarının, öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin kendilerini hazırlıksız biçimde sürecin içinde buldukları,
g. bir yandan süreci yürütmeye çalışırken diğer yandan da kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeye,
h. karşılaşılan sorunları adeta 7/ 24 esasında çözümlemeye çalıştıkları biçiminde özetlenebilir.

Katılımcıların çevrimiçi eğitimle yapılan yabancı dil öğretimine yönelik genel değerlendirmeleri genel olarak olumsuz ifadeler taşırken;

Ö1 "devlet okullarıyla özel okullar arasındaki fark daha da açıldı"

Ö2 "özel okulların bir kısmı da bu işi olması gerektiği gibi yürütemediler"

Ö3 "eğitimde fırsat eşitliği daha da bozuldu"

Ö5 "mesai mefhumu kalktı, 7 gün 24 saat çalışılır hale gelindi"

Ö7 "uzaktan eğitime hazırlıksız yakalandık."

Ö7 "online eğitim ile ilgili eğitimlere ihtiyacımız varmış."

Ö18 "akademik olarak başarılı ama kalıcı öğrenme bağlamında kayıp bir dönem oldu"

Ö17 "zor bir süreçti."

Ö19 "öğrenciler açısından çok kayıp yaşandı"

Ö20 "eğitim ve öğretimde ezberimiz bozuldu"

Ö21 "salgının ilk döneminde yaşadığımız korku ve kaygı duyguları iş hayatımızın ve sosyal hayatımızın düzenini değiştirdi"

Ö22 "çevrimiçi süreçte insanlar özel okula boşuna para ödüyoruz kaygısı yaşadılar"

Ö23 "hem öğrenci hem öğretmenler için zor bir dönemdi"

Ö23 "zamanla eğitimin tüm paydaşları sürece ayak uydurmaya çalıştı"

Ö24 "ülke genelinde başarılı bir süreç geçirdiğimizi düşünmüyorum"

Sınırlı sayıda katılımcı çevrimiçi yapılan eğitimle ilgili olumlu değerlendirmede bulunmuştur.

Ö22 "işlerin çevrimiçi de yürüyebileceğini gördüm"

Ö23 "Öğretmenler olarak hep yeniliğe açık olduk"

Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yapılan yabancı dil öğretimi ilgili genel değerlendirmelerinde "Öğrenme Ortamı", "Katılım", "Öğrenci motivasyonu", "Uzaktan eğitim", "Yabancı dil öğretimi", "Profesyonel gelişim" ve "Öğretmen-öğrenci iletişimi", alt başlıkları öne çıkmaktadır.

Çalışmaya katılanların genel değerlendirmelerinde; "**öğrenme ortamı**" ile ilgili söylemleri analiz edildiğinde; karşısında öğrencinin olup olmadığını bilmeden okul idarelerinin kayıt yapılmasını istediği için ekrana yapılan ders anlatımlarının kişilerin motivasyonlarını düşürdüğü, öğrencilerin karşılıklı etkileşime yanaşmamalarının öğretmen merkezli, tek taraflı anlatıma dayanan, dolayısıyla da müfredat

konularının neredeyse tamamının hızlıca bitirildiği, öğretmen anlatımlı ders işlendiğinden ders zamanının doldurulabilmesi için konuların genişletildiği, sürekli ilave materyaller sunarak ders süresinin doldurulmak zorunda kalındığı saptamaları yapılmıştır.

Ö1 "kayıt almak için karanlık bir ekrana ders anlattım".

Ö3 "öğretmen merkezli bir ders yapmak zorunda kaldım".

Ö7 "karanlık bir ekrana ders anlatmak motivasyonumu düşürdü".

Ö7 "yeterince interaktif olunmadığı için verimli olmadı".

Ö7 "müfredat tamamlandı".

Ö8 "dersler daha çok öğretmen merkezli oldu".

Ö15 "tek başıma ders anlatıp kayıt altına almak durumunda kaldım".

Ö16 "bazen tek başıma ders yaptım".

Ö18 "hazırlıksız yakalandık."

Ö18 "itools olması işimizi kolaylaştırdı"

Ö19 "seri bir şekilde ders yapılmak durumunda kalındı."

Ö19 "sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşandı."

Ö20 "sürekli malzeme hazırlamak durumunda kaldım"

Ö20 "teknik sorunların üstesinden gelmeye çalıştım."

Ö21 "ders içi etkileşim tam olarak sağlanamadığı için sadece ders anlatan bireyler haline dönüştük"

Ö22 "teknik sıkıntıların aşılması safhasında veliler çok fazla sürece dahil olmak zorunda kaldı"

Katılımcıların "**katılım**" ile ilgili genel değerlendirmelerinde "sınıf mevcudu", "katılım düzeyi", "öğrenci motivasyonu", ve "derse devam" konuları öne çıkmaktadır. Üniversitelerin hazırlık okullarında sınıfların bir araya getirilmesinden kaynaklanan kalabalık sınıflar kadar çevrimiçi eğitimde yüz yüze eğitimin aksine farklı öğrencilere de ders vermek durumunda kalındığı belirtilmiştir.

Ö4 "400 kişilik sınıflarda ders yapmak zordu".

Ö5 "kalabalık sınıflarda tek bir öğretmen ders verdi".

Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ders kayıtlarını izleme imkânlarının olmasının yanı sıra kimi üniversitelerin devam zorunluluğu uygulamamasının ve hem kurumlar hem de öğrencilerin sahip oldukları teknik imkânların yetersizliklerinin derslere "*katılım*" düzeyini olumsuz etkilediği görüşleri katılımcılar arasında yaygındır.

Ö1 "öğrenci derse gelmiyor."

Ö2 "3 ila 4 öğrenci ile ders yaptım".

Ö2 "öğrenci derse gelse de katılmıyor."

Ö2 "öğrenci katılımı çok düşüktü".

Ö5 "başlangıçta katılım yüksekti zamanla azaldı."

Ö6 "öğrenci dersteydi ama katılımı yoktu derse."

Ö8 "öğrenci takibi nerdeyse imkânsızdı."

Ö12 "öğrenciler başlarda ilgiliydiler zamanla çevrimiçi eğitimden uzaklaştılar."

Ö13 "sabah saatlerinde öğrenci bulmak zordu."

Ö13 "derse katılım zorunluğu olmaması katılımı olumsuz etkiledi."

Ö15 "başta yoğun bir katılım vardı sonra azaldı".

Ö15 "öğrenci katılımı düşüktü."

Ö15 "derse devam olmaması sorun oldu."

Ö16 "yoklama alınmadığı için derse katılmadılar ."

Ö16 "kayıt altına alınıyor olması katılımı düşürdü."

Ö17 "alt yapı sorunu yaşayan öğrenciler uzaktan eğitime tam olarak katılamadılar."

Ö18 "öğrencilerin kamera açmaması katılımı olumsuz etkiledi"

Ö19 "öğrencini orada olup olmadığını dahi bilemedim."

Katılımcıların uzaktan eğitimle yapılan "***yabancı dil öğretimi***" hakkındaki genel değerlendirmeleri çevrimiçi eğitimin yabancı dil öğretiminin doğal yapısına uygun olmadığı, uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin tamamının yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğretilmesinin mümkün olamadığı görüşleri ileri sürülmektedir.

Ö1 "dil iletişim içinde olmayı gerektiriyor."

Ö2 "yabancı dil dersi interaktif olması gereken bir ders."

Ö4 "kalabalık sınıflarda (400 kişi) okuma, yazma dersi zordu."

Ö9 "kalabalık sınıflarda yabancı dil öğretimi mümkün olmamaktadır."

Ö7 "çevrimiçi eğitimde hedef dilin sözlü kullanımı imkânı olmadı."

Ö14 "yabancı dil uzaktan eğitimde iyi bir verim alınacak branş değil."

Ö15 "yabancı dilde uzaktan eğitim zorunluluğu olmamalı."

Ö16 "dil öğretimi yüz yüze yapılmalı."

Ö16 "dil öğretiminde duyular işe koşulmak zorunda, zevkli geçmeli dersler uzaktan eğitimde bu mümkün değil."

Ö17 "hiç interaktif olamadık."

Ö17 "yabancı dil öğretimi çok sıkıntılı oldu."

Ö18 "dil eğitiminde etkileşim çok önemli olduğu halde bu aşamada bocaladık."

Ö19 "öğrencilerin hal ve hareketleri görülemediği için anlayıp anlamadıklarını bilemedim."

Ö19 "çevrimiçi eğitimin yabancı dil öğretimi için yeterli olmadığını düşünüyorum."

Ö20 "doğal dil öğrenimini bozduk."

Ö20 "derste anadili kullanımı arttı."

Öğretmenlerin ***"uzaktan eğitim"*** ile ilgili değerlendirmeleri analiz edildiğinde yüz yüze eğitimle çevrimiçi eğitim arasında *verimlilik, fayda* bağlamında ciddi bir fark ortaya çıktığı; bu anlamda çevrimiçi eğitimin ekside kaldığı değerlendirilmektedir.

Ö1 "yüz yüze eğitimdeki verimlilik alınmıyor."

Ö1 "yüz yüze eğitim gibi olmuyor."

Ö4 "çok iyi olduğunu söyleyemem."

Ö6 "çok verimli olmadı."

Ö6 "çok faydalı değil."

Ö9 "online dersleri öğrenci ciddiye almıyor."

Ö12 "öğretmenlerin çevrimiçi eğitim geçmişi yoktu."

Ö16 "çevrimiçi ders zorunlu olmadıkça yapılmamalı."

Öğretmenler uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimdeki *öğretmen öğrenci iletişimi*ni hem insani hem de sınıf yönetimi bağlamında kıyasladıklarında, yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini yansıtan görüşler ortaya koymaktadırlar

Ö6 "yüz yüze eğitimde sahip olunan samimiyet uzaktan eğitimde yok."

Ö19 "yüz yüze eğitimde öğrenci ile birebir ilgilenme uzaktan eğitimde mümkün olmuyor."

Mart 2019 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilerek tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesi genelde tüm eğitim alanlarında özelde yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerinin yanı sıra teknoloji kullanımına yatkınlıklarını, aşinalıklarını gündeme getirmiştir. Sıradan bir internet ve akıllı cep telefonu, pc ya da tablet kullanıcısıyken öğretmenler kendilerini doğrudan internet içerisinde akıllı teknolojileri kullanmak için dijital dünyanın becerileriyle donatmak durumunda kalmışlardır.

Hangi eğitim düzeyinde olursa olsun dijital dünyanın içine doğmamış olan eğitimciler için dijital dünyanın gerektirdiği yetkinliklere erişmek oldukça uzun sürmüştür. Adeta bir tersine mühendislik olarak eğitimcilerin birçoğu belki de ilk defa yaygın olarak kendi öğrencilerinden teknik sorunların üstesinden gelmenin çözümlerini öğrenmişlerdir. Dersler hızlı bir biçimde çevrimiçine taşınırken okul yönetimleri ve üniversiteler öğretmen ve öğrencilere bilgisayar, tablet ya da internet alt yapısı sağlamanın ötesine geçip bünyelerindeki uzaktan eğitim birimleri vasıtasıyla eğitimcileri dijital dünyaya adapte etmek için çevrim-içi eğitici eğitimleri düzenlemeye başlamışlardır. Bu bağlamda katılımcıların "***profesyonel gelişim***"leri hakkındaki genel değerlendirmeler *dijital kabiliyet kazanımı* ve *dijital dünyanın öğretmen motivasyonuna etkisi* olarak iki alt başlıkta ortaya konulabilmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim bağlamında *dijital kabiliyetler kazanma*nın zorlukları olmasına rağmen kazanımlarının olduğunu belirtmektedirler.

Ö3 "Hocanın bilgisayar ve teknoloji kullanması etkinliğini arttırıyor."

Ö9 "çevrimiçi ortamda eksikliklerimizi gördük."

Ö11 "teknoloji kullanımı konusunda kendimizi sürekli geliştirmek durumunda kaldık."

Ö12 "tahtadan klavyeye geçmek çok zor oldu."

Dijital kazanımların yanı sıra uzaktan eğitimin, yapılan işin içeriği ve kalitesinin geliştirilmesi yönünde sürekli bir sorgulamayı da beraberinde getirdiği, ortak aklın daha fazla işe koşulduğu, bunun da çok sınırlı da olsa *öğretmen motivasyonu*nda olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Ö11 "kendini yenilme fırsatı yarattı."

Ö11 "yeni şeyler öğrenmek farklı bir motivasyon yarattı."

Ö17 "benim için ciddi bir deneyimdi."

Ö18 "hocaların bazılarında başlangıçta kayıt yapmak için direnç vardı bu zamanla kırıldı."

Ö23 "Çok araştırdık. Çok tartıştık ve yeni fikirler üretmek için çok çaba harcadık.

Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde ***ölçme ve değerlendirme*** hakkında öğretmenlerin genel değerlendirmesi olumsuzdur. Olumsuzlukların ölçme araçları ve sınav güvenliği konularında ağırlık kazandığı görülmektedir.

Ö1 "kopya çekerek sınavlarını geçtiler"

Ö4 "bağıl değerlendirmede 66 F alan öğrenci sınıfta kaldı."

Ö5 "ölçmede sıkıntılar söz konusu ve adaleti sağlamak mümkün değil."

Ö16 "ölçme değerlendirme test merkezli yapıldı dil eğitimi açısından olumlu bir yaklaşım değildi."

Uzaktan eğitimle yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerin bu dönemde "***öğrenci motivasyonu***" hakkındaki genel değerlendirmeleri çalışkan, motivasyonu yüksek öğrenciler için olumluyken;

Ö7 "derse ilgisi, motivasyonu olan öğrenciler bu dönemi çok verimli geçirdiler."

Ö22 "çalışkan ve katılımcı çocuk çevrimiçi derste de istikrarını koruyor, yüz yüze eğitimde olduğu gibi"

Yüz yüze eğitim döneminde de başarısız, motivasyonu düşük olan öğrenciler için olumsuzdur.

Ö7 "normal zamanda da dersle ilgilenmeyen öğrenciler ders hiç giriş yapmadılar."

Ö8 "derse katılım isteksizliği vardı".

Ö13 "öğrencilerin derse ilgisi oldukça düşüktü."

Ö22 "isteksiz çocukları derse dahil etmek, hatta yerlerine oturtmak bir hayli zordu"

Özellikle ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerle ders yapan yabancı dil öğretmenleri öğrencilerin çekinik davrandıklarını belirtmektedirler.

Ö7 "ergen yaştaki öğrenciler utangaç davrandılar."

Çevrimiçi eğitimin öğretmenleri öğrencilerin ders içinde kalmaları ve derse aktif katılımlarını sağlamak için bir takım arayışlara da ittiği anlaşılmaktadır.

Ö23 "öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutmanın yolları değişti"

Ö22 "küçük yaş grubundaki öğrencilerin çevrimiçi ortamda kendilerini zapt etmesi oldukça zor oluyor"

Öğrencilerin yüz yüze eğitimin aksine uzaktan eğitimde hedef dili (İngilizceyi) çok fazla kullanma imkânlarının olmamasının da kimi öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Ö8 "İngilizce etkileşiminden uzaklaşmaları motivasyonlarını azalttı."

Katılımcıların "**öğretmen-öğrenci iletişimi**"ne yönelik değerlendirmeleri genel olarak sağlıklı bir karşılıklı iletişim kurulamadığı, konuların gerçekten öğrenilip öğrenilmediğinden, ders esnasında yapılan anlatımların öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığından emin olunamadığı değerlendirmeleri öne çıkmaktadır.

Ö2 "öğrencilerden geri bildirim alamadım".

Ö6 "öğrencilerin ne hissettiğini anlamak mümkün olmuyor".

Ö6 "öğrenci de öğretmenin ne hissettiğini anlamıyor".

Ö15 "öğrenci tepkilerinin alınmaması neyin öğrenildiği neyin öğrenilmediğini anlamayı mümkün kılmadı".

Ö21 "Yüzünü görmediğimiz, el yazısını okuyamadığımız ve gerçek duygularını anlayamadığımız öğrencilere ders anlatmak çok zordu"

Katılımcıların uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretimine yönelik yukarıda değinilen genel değerlendirmelerinde öne çıkan hususların tematik dağılımı Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretimin genel değerlendirmesinde öne çıkan alt başlıklar

Konu Başlıkları	**Değerlendirme**	**Görüş bildiren Öğretmen Sayısı**	**%**
Öğrenme ortamı	1	24	100
Katılım	2	20	83,33
Ölçme ve değerlendirme	2	20	83.33
Yabancı dil öğretimi	3	19	79,16
Uzaktan eğitim	4	18	75
Profesyonel gelişim	5	10	41,66
Motivasyon	6	9	37,5
Öğretmen öğrenci iletişimi	7	4	16,66
Çalışma ortamı	8	2	8,33
Öğrenci profili	9	1	4,16
Öğrenme	9	1	4,16
Derse hazırlık	9	1	4,16

3.2 Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorluklar

Çalışmanın yanıt aradığı sorulardan bir tanesi de uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları **zorluklar**ın neler olduğuydu. Çalışmaya katılan 24 yabancı dil öğretmenin karşılaştıkları zorluklar hakkındaki söylemleri analiz edildiğinde; öğrenme ortamı, uzaktan eğitim, öğretmen motivasyonu, ölçme ve değerlendirme, katılım, öğretmen-öğrenci iletişimi, materyal hazırlığı, öğrenci tutumları, sınıf mevcudu, altyapı, teknik ve mekân yetersizlikleri ile öğrenci sorumluluklarından kaynaklanan zorluklar ile karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların ***öğrenme ortamı***na yönelik belirttikleri zorluklarda derslerin izlenip izlenemediği, ders anlatımının tek taraflı olması, dil becerilerinin tamamının öğretilemediği, ders saatlerine tam uyulmadığı, öğrencilere sağlıklı geri dönüt verilemediği, öğrenme merkezinin yitirildiği, yüz yüze eğitimin aksine uzaktan eğitimin farklı bir materyal ve yardımcı ders unsurlarına gereksinim gösterdiği, hususları öne çıkmaktadır.

> Ö5 "kayıttan izleyip izlemediklerinden emin olamadım."
>
> Ö9 "kitaptan ders anlatmak verimli olmadı."
>
> Ö9 "soru cevap etkinliği kalabalık sınıflarda yapılamıyor."
>
> Ö10 "kalabalık sınıflarda yabancı dil dersi verimli olmuyor."
>
> Ö11 "dersler planlanan saatlerinden daha uzun sürdü."
>
> Ö13 "ders işlemek başlı başına zordu."
>
> Ö13 "verilen ödevler yoğun ve uzun solukluydu."
>
> Ö13 "her aşamada ödevleri kontrol etmek ve dönüt vermek çok zaman alıcıydı."
>
> Ö13 "öğrenciler derse katılmadığı için ödevler ve sınavlar hakkında sorulara boğdular."
>
> Ö14 "dil dersinde çok önemli olan öğrenci merkezli bir ders yapmakta zorlandım."

Ö14 "konuşma ve yazma yapamamak kötü oldu."

Ö16 "yüz yüze eğitimde yanıt verdikleri alıştırmalara uzaktan eğitimde cevap vermediler."

Ö17 "öğrenci sayısı zamanla azalsa da ders anlatmaya ve kayıt almaya devam ettim."

Ö17 "kayıtlardan izlendiğini hissetmiyorum."

Ö19 "ünitelerin tamamlanmasında zorluklar yaşandı."

Ö19 "öğrencinin neyi ne kadar aldığı, anladığı, içselleştirdiği önemsenmedi."

Ö19 "dersin işlenmesi önemsendi."

Ö20 "geri dönüt vermek mümkün olmadı."

Ö21 "öğrenci ya da öğretmen kaynaklı teknik sıkıntılar dersin bölünmesine, çok az olan motivasyon ve konsantrasyonun kaybedilmesine neden oldu"

Ö23 "defter düzeni ve yazım hataları gözden kaçabildi"

Ö23 "grup ve ikili çalışmaların azalması"

Ö24 "yüz yüze eğitimde kullanılan aktiviteler, etkinlikler ve oyunların çevrimiçi derslerde kullanılamaması"

Katılımcıların ***uzaktan eğitim*** ile ilgili zorluklar, yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitimin ev ortamında yapılmasından kaynaklanan sıkıntılar, öğrencilerin dersi ders olarak algılamaması, genel öğrenmede nitelikten çok niceliğin öne çıkması, öğrencilerin gerekli donanıma sahip olmamaları ve velilerin de evde olmasından kaynaklanan zorluklar dile getirilmiştir.

Ö2 "ev ortamında uzaktan eğitim sıkıntılıydı."

Ö2 "her zamanki gibi nitelikten çok niceliğe bakıldı."

Ö3 "öğrencilerin ne öğrendiklerini bilmeden ve anlamadan devem edildi."

Ö6 "öğrenme eksik kaldı."

Ö9 "online dersler öğrenciye oyun gibi geliyor."

Ö9 "öğrencilerin hepsinin donanımının olmaması sorun yarattı."

Ö10 "öğrencinin erişim araçlarının bozuklukları öğrencinin konsantrasyonunu bozuyor."

Ö12 "öğrencilerin derse girmelerini destekleyecek mekanizma olmadı."

Ö12 "öğrencilere bilgisayar temin edilemediği için derste yoklama alınamadı."

Ö15 "teknik konularda başlarda zorluklar yaşadım."

Ö19 "hem öğrenciler hem biz (öğretmenler) alışamadık."

Ö19 "daha öncesinde uzaktan eğitime aşina olsalardı daha az sıkıntı yaşanırdı."

Ö23 "velileri yanında olan ve olmayan öğrenciler arasında derse giriş ve çıkış, ve dersi takip etme konusunda farklılıklar oldu"

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte hem velilerin hem de okul idarecilerinin öğretmenden beklentisi artmıştır. Buna bir de öğrencinin derse katılma ve devam mecburiyetinin çok fazla talep edilmemesi yönünden bir takım kararların uygulamaya konulması, mesai mevhumunun ortadan kalkıp öğretmenin de sosyal bir yaşantısının olabileceği düşüncesinin hem öğrenciler, hem veliler hem de yöneticiler tarafından göz ardı edilmesi ***öğretmen motivasyonu***nda olumsuzluklara neden olmuştur.

Ö2 "hocaların enerjisi kullanıldı ve tüketildi."

Ö4 "uzaktan eğitim dönemini travma olarak tanımlayabilirim."

Ö11 "öğrenciyi aktif tutmak ve derse konsantrasyonlarını takip etmek çok fazla enerji gerektirdi."

Ö12 "uzaktan eğitimden çok keyif aldığımı söyleyemem."

Ö12 "kendi kendime ders yaptığım bir süreçti."

Ö12 "kendimi değersiz gibi hissettirdi."

Ö15 "kendimi öğretmen gibi hissetmedim."

Ö16 "hazırlıklı değildim."

Ö17 "karşımda kimsenin olmadığını bile bile ders anlatmak çok kötü bir histi."

Ö22 "mesainin başlangıç ve bitiş kavramının tamamen ortadan kalkması özel hayata yapılan tecavüzdü"

Ö22 "okul idaresi ek ödev, etüt gibi faaliyetlerle öğretmen üzerinde ekstra bir baskı kurdu"

Katılımcıların ***ölçme ve değerlendirme*** ile ilgili dile getirdikleri zorluklar sınav güvenliği, ölçme ders katılım ilişkisi, ölçme soru tipleri hususlarında yoğunlaşmaktadır. Özellikle öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda internet üzerinden sınava girmenin avantajlarını kullandıkları, sınavlarda sorulan soru tiplerinin çevrimiçi sınavlara uygun olmamasının değerlendirmelerde zorluklar yarattığı, öğrenci lehine bir yaklaşımın ağırlık kazanmasının zorluklara neden olduğu dillendirilmiştir.

Ö1 "öğrenciler bu dönemde bir şekilde derslerinden geçeceklerini anladılar ve derslerine çalışmadılar."

Ö3 "özel hoca tutup sınava sokan öğrenciler oldu."

Ö4 "sınavlar ailece yanıtlandı."

Ö5 "şifrelerini başkalarına vererek kimi kişileri yerlerine sınava soktular."

Ö6 "boşluk doldurma soruları sınavlarda çok yanıtlı olabileceği için sıkıntı yarattı."

Ö8 "ayrıca ödevlendirme talep edilmediği için derslere ilgileri azaldı."

Ö12 "Turniti kullanılacağı söylenmesine rağmen ödevler, projelerde kes, kopyala, yapıştır yaptılar."

Ö15 "ölçme değerlendirmenin rahatlığı katılımı azalttı."

Ö16 "öğrenciler ölçme değerlendirmenin rahatlığını anlayınca derslere katılmadılar."

Ö17 "sınavlarda organize olup ağ kurup kopya çektiler."

Ö20 "sınavlarda sıkıntılar yaşandı."

Ö20 "boşluk doldurma sorularının yanıtlanmasında sıkıntılar yaşandı."

Ö20 "metin okumalarda refer to sorularında sorulan satır öğrencinin gördüğü satır ile örtüşmediği için sorunlar yaşandı."

Ö23 "ders sırasında velisi yanında oturan öğrencilerin cevaplarının her zaman mükemmel olmasıyla birlikte gelişimlerini net olarak gözlemleyemedik"

Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde katılımcıların ***katılım*** ile ilgili belirttikleri zorluklar öğrencinin derse katılımı, devam zorunluluğu olmaması ve öğretmen motivasyonu hususlarında yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin derslere katılmaması, katılanlarında derste aktif olmamaları özellikle öğretmenleri motivasyon bağlamında olumsuz etkilemiş, kendilerini değersiz hissetmelerine neden olmuştur.

Ö1 "derse devam oldukça düşüktü."

Ö1 "Ramazan ayı ile birlikte katılım oldukça düştü."

Ö1 "devam mecburiyeti olmaması kötüydü."

Ö3 "öğretmenlerin bilgisayar hâkimiyeti ders verme biçimlerinde etkili oldu."

Ö4 "devam zorunluluğu olmaması kötü oldu."

Ö11 "online ders hazırlamak çok fazla zaman ve enerji gerektirdi."

Ö12 "dersler kayıt edildiği için zaman içinde derse gelmemeye başladılar."

Ö12 "motivasyon yaratacak bir oluşum içine girilmedi".

Ö16 "öğrenciler derse katılım zorunluluğu hissetmediler."

Ö16 "uzaktan eğitim uygulamasını öğrenerek devam edebildim."

Ö18 "öğrencinin derse devam mecburiyetinin olmaması."

Ö18 "derse devam mecburiyetinin olmaması nedeni ile öğrenci kaybettik zamanla."

Ö12 "günler ilerledikçe kayıtları da izlememeye başladılar."

Ö19 "çocuklardan gerekli verimi alamadım."

Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde yüz yüze eğitimin aksine arzulanan ***öğretmen öğrenci iletişimi***nin de gerçekleştirilememesi özelikle bu kapsamda öğrencilerin sözlü ve görsel iletişimi çok fazla tercih etmemesi nedeniyle öğretmenin öğrencinin duygu dünyasını algılayamaması yaşanılan bir diğer zorluktur.

Ö1 "seslerini duymadan beden dili etkileşimi olmadan dil dersi yapmak durumunda kaldım".

Ö5 "etkileşim yoktu."

Ö6 "etkileşim olmaması sorundu."

Ö11 "ödev ve ders takibi için telefon ve sosyal medya imkânları da kullanıldı."

Ö13 "öğrenci her aklına esen saatte her konu ile ilgili soru sorunca sıkıntı yarattı ."

Ö13 "öğrencilerin anında sorularına yanıt alma talepleri sıkıntı yarattı."

Ö14 "öğrencilerin benzer içerikli sorularına yanıt vermek sıkıntı yarattı."

Ö15 "öğrencilerden derste geri dönüt alamamak kötüydü."

Ö16 "öğrencinin gerçek tepkisini alamadım."

Ö17 "öğrenciden konunun anlaşılıp anlaşılmadığı yönünde anlık bir geri bildirim alamadığım için yapılandan emin olamadım."

Ö18 "öğrenciler konuşmak yerine sistemdeki mesajlaşma vasıtasıyla yazarak iletişimi tercih ettiler."

Ö19 "iletişim kurulamadı."

Ö23 "çocuklara dokunamamak, göz iletişiminin sınırlı olması"

Ö24 "Öğrenciye istediğimiz seviyede ulaşabildiğimizden emin olamadım"

Mart 2019 tarihinde bir anda okulların uzaktan eğitime geçmesi özellikle öğretmenlerin okullarındaki pek çok materyale bir anda ulaşamamalarına neden oldu. Ayrıca yüz yüze eğitime göre tasarlanmış pek çok materyalin bir anda uzaktan eğitimde kullanılması da mümkün olamamıştır. Bunlara ilaveten uzaktan eğitimde verilen bir ders saati süresinde genelde öğretmen merkezli, konu anlatımlı ders yapıldığı için işlenen konu kapsam yüz yüze eğitimde aynı zaman diliminde işlenen konu kapsama göre çok daha fazla olmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim esnasında öğretmenin kullanacağı materyal çeşidi ve zenginliği önem kazanmaktadır. Kimi kurumların kullandıkları ders kitaplarının itools diye bilinen dijital çalışma materyalleri ya da ders yardımcı materyalleri olsa da katılımcılar uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde ***materyal hazırlığı***nı karşılaştıkları zorluklardan bir tanesi olarak öne çıkarmışlardır.

Ö3 "daha fazla materyal hazırlama ve yükleme durumunda kaldım."

Ö4 "yüz yüze eğitim için yeterli olan malzeme uzaktan eğitimde hızlıca tükeniyor."

Ö5 "öğrencinin malzemeleri okulda kaldığından ben kitap sayfalarını ekran görüntüsü ile paylaştım."

Ö6 "yüklenen materyallerin formatının bozulması sorun yarattı."

Ö7 "kullanılan programın her türlü materyal yüklemesine uygun olmaması sorun oldu."

Ö17 "Kaynak olmadığı zaman uzaktan eğitim ciddi sorun yaşatıyor."

Ö18 "itools olmasına rağmen sürekli malzeme üretmek zorunda kaldım."

Ö20 "materyal hazırlama sıkıntılı oldu."

Kovid-19 salgını sürecince uzaktan eğitimde en çok karşılaşılan zorluklardan bir tanesi de çevrimiçi eğitimle birlikte ***öğrencilerin tutumları***nda karşılaşılan değişiklikti. Üniversite ve orta öğretim öğrencilerinin çevrimiçi eğitimi kendi lehlerine kullanabileceklerinin ayırdına varmaları yüz yüze eğitimin aksine farklı bir tutum sergilemelerine neden olmuştur. Özellikle ilköğretim aşamasındaki kimi öğrencilerin çevrimiçi eğitim esnasında kendilerini öğretmenin evine girmiş davetsiz misafir gibi hissederek çekinik davrandıkları, kimi öğrencilerin ise çocuk merkezli bir ev ortamında yetişmelerinden kaynaklanan tutumlar sergiledikleri dile getirilmiştir.

Ö7 "rehberlik hizmeti yetersiz kaldı."

Ö17 "öğrenciler çalışmaya yanaşmadılar."

Ö19 "rahatsız ederiz endişesi ile hareket ediyorlar."

Ö19 "öğrenciler ev ortamında çekinik davranıyorlar."

Ö19 "soru sorabilecekleri hatırlatıldığı halde sormaktan çekindiler."

Ö20 "öğrencilerin derse giriş çıkışları sıkıntılar yaşattı."

Ö23 "çocuğun baskın olduğu ailelerde, velilerin yoğun çalıştığı ailelerde veya kural koyma ile ilgili sorunların olduğu evlerde sürecin yavaşladığı, sürekliliğin sağlanamadığı"

Salgın süresince üniversite hazırlık okullarının kimilerinde personelden tasarruf edilmesi maksadıyla sınıfların birleştirilerek yapılması yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu uygulama ***sınıf mevcutları***nı kabul edilebilir sınırlarının dışına taşımıştır. Birleştirilen sınıflar nedeniyle öğrenciler yüz yüze eğitim döneminden tanımadıkları hocalarla, hazırlık sınıfı hocaları da daha önce derslerine girmedikleri öğrencilerle ders yapmak durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu da kalabalık sınıflarda ders yapmada ve sınıf yönetiminde zorluklara neden olmuştur.

Ö4 "kalabalık sınıflarda farklı seviyelerden öğrenciler vardı."

Ö18 "dört farklı sınıf tek bir hoca ile ders yaptı."

Ö20 "sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşandı."

Ö20 "öğretmenler tanımadıkları öğrenciler ile ders yaptılar."

Ö20 "öğrenciler hocayı tanımıyordu."

Salgın nedeniyle derslerin uzaktan eğitime taşınmasıyla birlikte aynı hane içinde farklı eğitim kademelerinde eğitim alan aile üyeleri gün içinde zaman zaman aynı saat dilimlerinde birlikte derslere katılmak durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum internet alt yapısının yetersizliği ve herkesin kendi kullanımına ait bir internete erişim aracına sahip olmaması ve hatta hane içinde uygun yaşam alanlara sahip olunmaması ***altyapı, teknik ve mekânsal yetersizliklerden*** kaynaklanan çeşitli zorluklara da neden olmuştur. Diğer yandan kişisel hakların korunması kanunu nedeniyle öğrenciler kameralarını açmak istememeleri, ya da internete erişim için kullandıkları araçların kamera ve ses sistemlerinin bozuk olduğunu ileri sürerek kullanmamaları da derslerde zorluklar yaratmıştır.

Öğretmenlerin çocukları da kendi derslerine katılmak durumunda olduklarından öğretmenler evde ders yapacakları uygun bir alan bulmak durumunda kalmışlardır.

Ö1 "çocuğum salonda EBA'ya bağlandığı için mutfakta ders yapmak zorunda kaldım,"

Ö1 "ev ortamında uygun ders yapılacak yer bulmak sıkıntı oldu."

Ö5 "teknik sıkıntılar yaşandı."

Ö8 "öğrenci donanımlarındaki bozukluklar rahatsızlık yarattı."

Ö9 "öğrencinin ayrı bir çalışma odası yoksa tüm ailenin katılımı ile ders yapılıyor."

Ö11 "öğrenciler kameralarını açmak istemediler."

Öğrencilerin uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte ***öğrencinin sorumlulukları***nı yerine getirmemeleri, çevrimiçi eğitim döneminin bir biçimde kendi avantajlarına gelişeceğinin izlenimini edinmeleri öğrencilerin öğrenme yönünde çaba harcamaktan kaçınmalarına neden olmuştur.

Ö1 "öğrencilerin, öğrenme sorumlulukları zaten yoktu, öğrenme sorumluluğunu üstlenmediler."

Ö8 "öğrenci, sorumluluklarına sahip olmadığı için uzaktan eğitimde iyice uzaklaştı."

Ö9 "online dersler öğrenciye oyun gibi geliyor"

Katılımcıların karşılaştıkları zorluklar ile ilgili öne çıkan başlıklar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde zorlukların yaşandığı alt başlıklar

Konu Başlıkları	**Değerlendirme**	**Görüş bildiren Öğretmen Sayısı**	**%**
Öğrenme ortamı	1	24	100
Uzaktan eğitim	2	20	83,33
Öğretmen motivasyonu	2	20	83.33
Ölçme değerlendirme	2	20	83.33
Katılım	2	20	83.33
Öğretmen öğrenci iletişimi	3	19	79,16
Materyal hazırlığı	4	17	70,83
Öğrenci tutumu	5	15	62,5
Sınıf mevcudu	6	14	58,33
Yetersizlikler (Alt yapı, Teknik, Mekan)	6	14	58,33
Öğrenci sorumluluğu	7	3	12,5

3.3 Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde ne yapılsaydı daha iyi olurdu

Çalışmada üçüncü olarak COVID-19 salgınında uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde neler yapılmış olsaydı daha iyi olurdu yönündeki önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların söylemlerinin analizinden ileride karşılaşılacak benzer bir durum için geliştirilecek stratejik planlamada dikkate alınmasının uygun olacağı değerlendirilen önerileri uzaktan eğitim, ders işlenişi, ölçme ve değerlendirme, sınıf mevcudu, velilerin sürece aktif katılımı, öğretmen – öğrenci iletişimi, öğretmen yetkinlikleri hususlarında öne çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler ***uzaktan eğitim***in genel anlamda iyileştirilmesi bağlamında genel işleyiş ve teknik imkânlar hususlarında iyileştirmeler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Kuralların konmasını, kuralların açık ve net olmasını, olağanüstü zamanlar haricinde de zaman zaman eğitimde çevrim içi faaliyetlerin icrasının paydaşların hazır oluşuna katkıda bulunacağını, asenkronize tercihinin pedagojik açıdan uygunluğunun iyi değerlendirilmesi gerektiği hususları vurgulanmaktadır.

Ö3 "benzer eğitim kurumlarının uygulamalarında eşgüdüm olmalıydı."

Ö4 "kurallar konulmalı ancak acele edilmemeli."

Ö5 "yüz yüze eğitimde kullanılan kurallar online eğitimde de geçerli olmalıdır."

Ö6 "Milli Eğitim Bakanlığının açıklamaları velilerde kafa karışıklığı yaratmamalıydı."

Ö6 "yüz yüze eğitimdeki kurallar aynen uygulanmalı."

Ö7 "öğrenciyi yakından tanımaya yönelik teknik yapı geliştirilmeli."

Ö8 "kurum altyapısı uygun olsaydı daha iyi olurdu."

Ö9 "normal zamanlarda da online sistem kullanılsaydı daha iyi olurdu."

Ö9 "EBA ile bağlantı sorunu yaşanmaması için sistemin sorunsuz çalışması iyi olurdu."

Ö10 "her öğrencinin kendi bilgisayarı ya da tableti olması iyi olurdu."

Ö11 "bütün öğrencilerin görüldüğü veya sesinin duyulduğu bir ortam olmalı."

Ö12 "okulun kendi uygulama alt yapısı olsaydı iyi olurdu."

Ö16 "Kayıt altına almanın iyi olup olmadığı düşünülmeli."

Katılımcıların öğrenme ortamı hakkında dile getirdikleri önerilerden ***ders işlenişi*** ile ilgili olanlar da ders içeriğinin azaltılması, genel tekrarlar yapılması, öğrencinin aktif katılımı sağlayacak çevrimiçi uygulamaların geliştirilmesi yönündedir.

Ö2 "daha az sayıda ders yapılabilir ilave etkinlikler ile süre kullanılabilirdi."

Ö3 "ders sayısı ve içeriklerde azaltmaya gidilmesi iyi olur."

Ö12 "ödev, proje, portfolio yerine daha yalın ve basit ödevler verilebilirdi."

Ö15 "derslerin tamamı yerine bir kısmının online yapılması uygun olabilir."

Ö16 "genel bir tekrar yapılabilirdi."

Ö17 "normal zamanda 20 ders saati ayrılan bir ünite 4 saatte 30-35 dakikalık dersler ile işlenmemeli."

Ö17 "öğrenciyi daha aktif kılacak uygulamalar yaratılabilmesi iyi olurdu."

Ö18 "yetiştirilecek yeni konu olmamalı."

Ö18 "stüdyo ortamında ders anlatıp bunun kayıt altına alınması ve yayınlanması uygun olabilir."

Ö22 "derslerin ağırlığının azaltılıp bir ders / bir oyun (film vs) gibi bir işleyişin sağlanması uygun olacaktır"

Öğretmenler, ***ölçme ve değerlendirmeyi*** uzaktan eğitimin genelinde ve yabancı dil öğretimi özelinde en çok iyileştirilmesi gereken alan olarak dile getirmişlerdir. Özellikle üniversite öğrencileri uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmeyi suiistimal etme eğiliminde olmuşlardır. Katılımcılar, sınav güvenliği, ölçme araçları, okuma ve dilbilgisi haricinde de yabancı dil becerilerinin ölçümlemesi konularında iyileştirmeye yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ö2 "sınavlarda kamera açma zorunluluğu olmalıydı."

Ö6 "izlencede belirtilenler haricinde değerlendirme araçları ve kıstasları olmalı."

Ö7 "dinleme ve konuşma becerilerinden de ölçümleme yapılsaydı iyi olurdu."

Ö8 "kapsamlı ve ciddi bir sınav yapılsaydı daha sağlıklı sonuçlar alınabilirdi."

Ö9 "öğrencileri sadece yazma becerisiyle değerlendirmek hazırlık eğitimi için uygun olmadı."

Ö11 "sınav güvenliği ve güvenirliliği sağlanmalıydı."

Ö12 "sınavlar mutlaka yüz yüze yapılmalı."

Ö13 "sınavların emniyetli biçimde yapılması için tedbir alınması iyi olurdu."

Ö14 "sınavlar yüz yüze olmalıydı."

Ö15 "sınavlar ile ilgili güvenirlilik önlemi alınsaydı iyi olurdu."

Ö17 "sınavlar online olmasaydı çalışmaya teşvik edebilirdik."

Ö18 "öğretmen kanaati öğrenci değerlendirmesinde öne çıkmalıydı."

Ö18 "sınav emniyeti sağlanmalıydı."

Ö19 "iyi öğrenciler organizasyonlar içinde yer almadıklarından düşük notlar aldılar."

Ö19 "öğrencilerin organize olup kopya çekmesi engellenebilmeliydi."

Ö20 "ölçme değerlendirme daha iyi yapılabilirdi."

Ö20 "sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış gibi belli tip soruların kullanılmaması iyi olurdu."

Öğretmenler, uzaktan eğitimin olabildiğince öğrencilerin takip edilebileceği sağlıklı ve güvenilir bir ölçmenin yapılabileceği, geri dönüşlerin verilebileceği, ve en önemlisi de öğrencilerin tamamının derse aktif katılımını sağlayacak bir sınıf mevcuduyla yapılmasının mümkün kılınmasının elzem olduğunu belirtmişlerdir.

Ö1 "derse devam mecburiyeti olmalıydı."

Ö2 "devam mecburiyeti olsaydı iyi olurdu."

Ö4 "öğrencilerin IP numaralarının alınması iyi olurdu."

Ö4 "öğrencilerin kameralarını açmalarının istenmesi iyi olurdu."

Ö5 "öğrencinin takibi öğretmene kalmamalıydı, sistem üzerinden yapılmalı."

Ö6 "devam zorunluluğu olmalı."

Ö9 "öğrenci sayısı 10dan fazla olmamalı."

Ö12 "yoklama almama mantığını anlayabiliyorum ama sınırlama getirilebilirdi."

Ö13 "derse devam zorunlu olmalıydı."

Ö16 "sınıflar birleştirilip tek bir hocaya verilmemeliydi."

Ö17 "devam bir zorunluluk olmalıydı."

Ö18 "yoklama alınmalıydı."

Ö20 "sınıfların kalabalık olmaması iyi olurdu."

Ö20 "devam zorunluluğu olsaydı daha iyi olurdu."

Öğretmenler, uzaktan eğitim esnasında özellikle ilk ve orta öğretim kademelerinde ***velilerin sürece aktif katılımları***nın sağlanmasının, örgün eğitimde verilen rehberlik hizmetinin uzaktan eğitim döneminde veliler aracılığıyla sürdürülmesinin, özellikle yabancı dil öğretiminde velilerin ne yapabilecekleri ve ne yapmamaları gerektiği hususunda bilgilendirilmelerinin sürece olumlu katkılarda bulunacağını belirtmişlerdir.

Ö13 "ev ortamında öğrencinin takibi veliler tarafından yapılması çok önemli."

Ö17 "derslerde öğrencinin mevcudiyetinden ve katılımında velilerin belirleyici olduğunu düşünüyorum."

Ö17 "bu dönemde rehberlik hizmeti veliler tarafından verilmek durumundaydı."

Ö23 "velilerin bu dönemde daha iyi eğitilmesi gerekiyor"

Ö23 "belirli aralıklarla canlı bağlantılarla velilere bazı durumların ve yapılması gerekenlerin hatırlatılması, hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiği ve nereye kadar çocukların dil öğrenme süreçlerine dâhil olmaları gerektiği anlatılmalı"

Ö24 "Velinin eğitilmesi gerekli"

Katılımcılar uzaktan eğitimle yapılacak yabancı dil öğretiminin ***öğretmen öğrenci iletişimi***nin geliştirilmesi yönünde özellikle üniversite hazırlık okullarında az mevcutla, öğrencinin ve öğretmenin birbirini tanıdığı sınıflarla, öğrencinin öğretmenle daha çok etkileşimde olabileceği biçimde kurgulanması gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Ö6 "kalabalık sınıflarda öğrenciyi daha yakından tanıma ve değerlendirme imkanı sağlanmalı."

Ö9 "karşılıklı diyalog içinde geçen bir ders ortamı olmalı."

Ö16 "öğrenciler tanıdıkları öğretmenler ile ders yapmalıydılar."

Ö17 "bize (öğretmenlere) daha çok soru sormalarını gerektirecek bir öğrenme ortamı oluşturulabilseydi iyi olurdu."

Çalışmaya katılanlar ***öğretmen yetkinlikleriyle*** ilgili olarak bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Ö4 "vaktimiz olsaydı daha iyi hazırlanırdık."

Ö5 "teknik bilgi ve becerilere sahip olunsaydı iyi olurdu"

Ö15 "hazırlıklı olunsaydı iyi olurdu."

Ö12 "yönetim dâhil herkes her şeyi yeni öğreniyordu."

Bir katılımcı ***öğrenci sorumluluğu***nun geliştirilmesini belirtmiştir.

Ö20 "öğrencilerin sorumluluk alması sağlanabilirdi."

Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin neler yapılsaydı daha iyi olurdu bağlamında yabancı dil öğretmenlerinin yukarıda değinilen iyileştirme önerilerin alt başlıkları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Uzaktan eğitimle yapılacak yabancı dil öğretimi için iyileştirici önerilerin dağılımı

Konu Başlıkları	**Değerlendirme**	**Görüş bildiren Öğretmen Sayısı**	**%**
Uzaktan eğitim	1	24	100
Ders işlenişi	2	15	62,5
Ölçme değerlendirme	3	14	58,33
Sınıf mevcudu	4	12	50
Veli katılımı	5	10	41,66
Öğretmen öğrenci iletişimi	5	10	41,66

Öğretmen yetkinliği	5	10	41,66
Öğrenci sorumluluğu	6	1	4,16

4. Tartışma ve sonuç

Covıd-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminin ilk ve orta öğretim ile üniversite hazırlık sınıflarında ders veren yabancı dil öğretmenlerinin bakış açısından değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerin yabancı dil öğretiminin uzaktan eğitimle yapılmasına çok olumlu yaklaşmadıkları değerlendirilmektedir.

Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminden yabancı dil öğretmenlerinin çok fazla memnun olmamalarından aşağıda belirtilen hususların etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır;

1. öğrencilerin derse devam ve katılımlarının çok sınırlı olmasının,
2. uzaktan eğitim vasıtasıyla senkronize yapılan yabancı dil öğretiminin dil becerilerinin geliştirilmesini karşılıklı etkileşimin oldukça sınırlı olması nedeni ile olumsuz biçimde etkilemesinin,
3. yüz yüze eğitimde uygulanan pedagojik ilkelerinin uzaktan eğitimde hayata geçirilmemiş olmasının,
4. yabancı dil öğretiminin özellikle üniversite hazırlık okullarında kalabalık sınıflarda yapılmasının,
5. öğretmen öğrenci iletişiminin yüz yüze eğitimde olduğu gibi sağlıklı bir biçimde tesis edilememesinin,
6. öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ders yapma teknikleri konusunda donanımlı olmamasının,
7. yabancı dil öğretimi için dijital malzeme imkanlarının sınırlı olmasının,
8. teknik alt yapı ve internet erişim imkanları ile öğrenci bazında sahip olunan donanımın yetersizliğinin,
9. verilen eğitimin ölçümlenmesinde sınavların güvenirliğinin öğrenciler tarafından adeta yok durumuna getirilmesinin,
10. sınavlarda kullanılan soru tiplerinin çevrimiçi eğitime çok uygun olmamasının,
11. ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin velilerinin ders esnasında öğrencinin özerkliğine ve öğretmenin uygulamalarına müdahalelerde bulunmasının,
12. karar vericilerin uzaktan yapılan eğitim döneminde sınıf geçme, ders geçme ile ilgili öğrenciyi rehavete düşürücü açıklamalarda bulunmasının,
13. öğrenme odaklı eğitimden ziyade akademik başarı temelli öğrenci memnuniyeti odaklı bir sürecin oluşturulmasının,
14. öğretmenin mesleki anlamda yaptığı işten tatmin olmamasının, etkileri olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitimin örgün eğitimi destekleyici bir uygulama olmaktan uzaklaştırılıp örgün eğitime bir alternatif olarak sunulması öğrencilerde ders geçme, sınıf geçme garantili bir eğitim ve öğretim süreci yaşanacağı algısı yaratmış bu da öğrencinin motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yarattığı gibi öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisini de olumsuz yönde etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin görevleri olarak Karaman ve Karasu (2020) tarafından belirlenmiş olan izler, okur, dinler, değerlendirir, çalışır, katılır, uygular, araştırır, cevaplar, raporlar ve hazırlar olarak belirlenenlerin pek çoğunun yerine getirilmediği aşikardır.

Özellikle yüz yüze eğitim sürecinde vasat olan öğrenciler uzaktan eğitimi kendileri için bir fırsat olarak değerlendirmiş ve sınavlarda pedagojik olmayan uygulamalara kalkışmışlardır. Bu da uzaktan eğitim sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin güvenirliliğini tartışma konusu haline getirmiştir.

Örgün eğitimde yapılan yüz yüze sınavlarda ve uzaktan öğretimde sistem üzerinden yapılan sınavlarda farklı soru tekniklerinin kullanılması ve soruların güvenirliliği önemlidir. Değerlendirme bilginin ne kadar öğrenilmediğini ölçmemeli; bilgiyi ne kadar hatırladığı, süreç içinde öğrenci bilgisinin ne kadar değiştiğini öğrenmek olmalıdır (Türker, 2014). Bu bağlamda uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde öğrencinin bilgi ve dil kullanım becerisini ölçümlemek için çevrimiçi sınavın yanı sıra sözlü sınav yapılması uygun olabilir. Yapılacak sınavın da bir öğrenme aracı olduğu göz önünde bulundurularak yoruma dayalı dil kullanımını öne çıkartan sınav içerikleri hazırlanmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde teknik alt yapı ve internet ağına erişebilir olmak sürecin sağlıklı bir biçimde işletilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu dönemde öğretmen ve öğrencilerin bulundukları mekândan internete erişim imkânlarının kesintisiz ve hızlı olması gelişmiş bir alt yapıya ve bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi kişisel donanıma sahip olunmasını elzem kılmaktadır. Kurumların öğrenci ve öğretmenlere internet erişim imkânı sağlaması kişiler üzerindeki mali olumsuzlukların etkilerini hafifletecektir.

Kurumların uzaktan eğitim için aktif hale getirdiği sistem hakkında öğretmen ve öğrencilerin bilgi sahibi olmaları karşılaşılan teknik sorunların çözüme kavuşturulması açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin akademik öğretim yılı başlangıcında oryantasyon eğitimi kapsamında uzaktan eğitim yazılımı ve sistem kullanımı ile ilgili kurum içi eğitime alınmaları kullanıcı kaynaklı hataların en aza indirgenmesine yardımcı olacaktır.

Uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde konu kapsam içeriği, örgün eğitimde verilen içerikten ayrı olarak geliştirilmelidir. Oluşturulacak içerik, müfredat konu kapsamı öğrencinin kendi kendine öğrenmesini mümkün kılmalıdır. Gelişen bilgisayar ve internet teknolojisi öğrenenlere pek çok olanak sunarak mekân ve zamandan bağımsız, özerk öğrenmeyi olası kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen-öğrenci iletişimi ve sorumlulukları da yeni bir biçim kazanmaktadır. Bu yeni biçim Moore'un Transaksiyonel Uzaklık Kuramı ve Wedemeyer'in Bağımsız Öğrenme Kuramı çerçevesinde şekillenmektedir.

Transaksiyonel Uzaklık Kuramı Moore (1993) tarafından şu şekilde tanımlanır:

"Uzaktan eğitim dediğimiz transaksiyon, öğretmen ve öğrenen ayrılığının neden olduğu özel niteliklere sahip bir evrende var olmaktadır. Bu ayrılma öğretmen ve öğrenen davranışlarında farklı şablonlar oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmen ve öğrenen arasındaki bu ayrılma hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi derinden etkilemektedir. Bu ayrılmada öğretmenin girdileri ile öğrenenlerinkiler arasında olası yanlış anlamalara neden olabilecek aşılması gereken psikolojik ve iletişimsel boşluklar mevcuttur ki bu boşluklar transaksiyonel uzaklıktır." (sf. 22)

Öğretmen ve öğrenen arasında mekân ve / veya zamana göre ortaya çıkan bu ayrılma nedeni ile oluşan psikolojik ve iletişimsel uzaklık öğrencinin kendini yönetme derecesini de belirleyerek özerk öğrenmeyi Bağımsız Öğrenme Kuramı ile ilişkilendirmektedir.

Wedemeyer (Wedemeyer, 1981) tarafında 1981 yılında geliştirilen Bağımsız Öğrenme Kuramına göre, açık ve uzaktan öğrenmenin özü bağımsız öğrenendir. Wedemeyer, antik Yunan'dan bu yana Plato'nun tanımladığı geleneksel öğretme-öğrenme ekseninde biçimlenen sınıf modelinde oluşan eğitim kurumlarının başarısız olduğunu, öğrenenin bağımsızlığı ve teknolojiden etkin biçimde faydalanılması

gerektiğine vurgu yapmaktadır. Wedemeyer, öğrenene daha fazla özgürlük verilmesini önerirken, açık ve uzaktan eğitimin başarısının öğreten ve öğrenen arasındaki ilişkiye bağlı olduğunu da belirtmiştir. Wedemeyer, öğrenenin kendi öğrenme süreci hususunda daha da özgürleştirildiği bu yeni öğreten-öğrenen ilişkisinde öğretenin de alışılmış kalıpların dışına çıkıp profesyonel anlamda kendi öğrenmesine katkıda bulunacağının da altını çizmektedir.

Uzaktan eğitim, geleneksel sınıf içinde yapılan yüz yüze öğretim modelini değiştirirken aşılmış öğreten modelini de değiştirmektedir. Öğretmen, geleneksel bilgi ve kural aktaran kimliğinden çıkıp Wedemeyer'in (1981) ifadesi ile "öğrenenin geliştiricisi" haline dönüşmektedir. Bu adı konmamış dönüşüm COVID-19 salgını döneminde ders veren yabancı dil öğretmenlerinde rahatsızlık yaratmış, mesleki deformasyonu tetiklemiş, motivasyonlarını düşürmüştür. Ö16 ve Ö15 "kendimi öğretmen gibi hissetmedim", Ö12 "kendimi değersiz hissettirdi" ifadelerine neden olmuştur.

COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmelerinin en önemli nedeni sürekli ders anlatmak, öğrencilerin, velilerin ve okul idarecilerinin taleplerini karşılamak durumuyla karşı karşıya kalmaları ve artan bir biçimde kendilerinden istenilen azalmak yerine artması ve çeşitlenmesidir. Liu'nun (2020) uzaktan eğitim yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını (1) öğrenci süreçlerini izlemek, (2) çalışma ile ilgili tavsiyeler vermek, (3) öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek, (4) öğrencilerin çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak, (5) öğrencilerin öğrenmede karşılaştıkları sorunları çözme ve soruları cevaplamak, (6) tüm öğrencilerle iletişim kurmak, (7) öğrenme kaynakları geliştirmek, (8) öğretim teknikleri tasarlamak, (9) teknik problemlerin çözülmesine yardımcı olmak olarak belirlemiştir. Öğretmenler bu süreçte yukarıda belirtilen görev ve sorumluluklarının tamamını yerine getirmede tüm gayret ve iyi niyetlerine rağmen sıkıntılar yaşamışlardır.

COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde yüz yüze eğitim için düzenlenmiş olan müfredat içeriği kullanılmıştır. Ancak, uzaktan eğitimde yapılan ders işlenişi esnasında yüz yüze eğitim de olduğu gibi yoğun bir karşılıklı etkileşimin olmaması, derslerin adeta öğretmen anlatımına dayanan bir işleyiş ile gerçekleştirilmesi eğitim sürecinde konu kapsamların daha da genişlemesine neden olmuştur. Ö5 "öğrencinin malzemeleri okulda kaldığından ben kitap sayfalarının ekran görüntülerini almak durumunda kaldım", Ö4 "yüz yüze eğitim için yeterli olan malzeme çevrimiçi eğitimde hızlıca tükeniyor", T20 "materyal hazırlama sıkıntılı oldu", Ö18 "itools olmasına rağmen sürekli malzeme üretmek zorunda kaldım" ifadeleri bu sorunu aşmak için öğretmenlerin yeni içerik ve ders materyalleri hazırlama gayreti içerisine girdiklerini ortaya koymaktadır.

Örgün eğitimdeki içeriklerin uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde hızla tükenmesi öğretmenlerin ders içeriği hazırlamak için çok daha fazla zamana gereksinim duymalarına neden olmuştur. Bu da özellikle evden çalışılan dönemde ev ve ofis için ayrılması gereken zaman dilimlerinin karışmasına, öğretmen haricindeki diğer aile üyelerinin de ev içi yaşamları üzerinde zaman ve mekân anlamında olumsuz etkiler yaratabilmiştir. Ö20 "Ev ahalisi yaşamını benim ders saatlerime göre ayarlamak durumunda kaldı"; Ö2 "ev ortamında uzaktan eğitim sıkıntılıydı", Ö1 "ev ortamında uygun ders yapılacak yer bulmak sıkıntı oldu", Ö13 "öğrenci her aklına esen saatte her konu ile ilgili soru sorunca sıkıntı yarattı", Ö11 "mesai saatlerinde bir belirsizlik oldu", Ö5 "sürekli ekranda ya da telefondaydım" ifadeleri öğretmenlerin ders dışı zamanlarda hanelerinde yaşadıkları sıkıntıları yansıtmaktadır.

Günümüz yabancı dil eğitimi teorileri ve uygulamaları, etkileşimci görüşleri öne çıkartmakta ve dil kullanıcısının söyleyişlerinin toplumsal kabulünü öne çıkartan proksimal gelişim, mesaja odaklanma, anlam müzakeresi, görev-tabanlı öğrenme, iletişimsel yeterlilik, pragmatik yeterlilik gibi bilgi ve beceriler edinmesine önem vermektedir. Bu bağlamda COVID-19 salgını sürecinde ders aktarımı esasına dayanan uzaktan eğitim, insan etkileşiminin yabancı dil öğrenimi üzerindeki gücünü sınırlandırıcı bir rol oynayabilmekte bu da yabancı dil öğretiminin doğasını bozabilmektedir. Ö4 "konuşma ve yazma yapamamak kötü oldu", Ö9 "kitaptan ders anlatmak verimli olmadı", Ö20 "doğal dil öğrenimini bozduk", Ö17 "sadece okuma ağırlıklı bir çalışma olmamalıydı", Ö8 "İngilizce etkileşiminden uzaklaşmaları motivasyonlarını azalttı", Ö7 "çevrimiçi eğitimde hedef dilin sözlü kullanım imkânı olmadı" ifadeleri yukarıda yapılan değerlendirmeyi desteklemektedir.

COVID-19 salgını nedeniyle eğitime ara verilmeden önce yüz yüze eğitimin yapıldığı dönemde ders katılımı çok düşük ya da hiç olmayan bir takım öğrencilerin salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde derse daha aktif olarak katıldıkları da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ö3 "yüz yüze eğitimde sıkılan öğrenciler pür dikkat kesildiler", Ö17 "yüz yüze eğitimde zayıf olan öğrencilere uzaktan eğitimin çok fazla katkısı oldu", Ö7 "normal derste sınıfta konuşmayan öğrenciler dersi daha rahat takip ettiler". Öğretmenlerin bu ifadeleri Liontas'ın (2002) "Bilgisayar Destekli Dil Öğretim materyalleri öğrencinin duyuşsal filtresini azaltarak, diğer öğrenenlerin gözü önünde olmadan hedef dille ilgilenmelerinde etkili olabilir" tespiti ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin katılım oranları ile uzaktan öğretimin etkinliği ve başarısı arasında bir ilişki söz konusudur. Blake (2005) uzaktan eğitimle yapılan bir dersin başarısı ile ilgili olarak şu tespiti yapmaktadır;

"Bir uzaktan eğitim dersinin gerçek başarısı öğrencilerin ilgisinin dönem boyunca sürdürülüp sürdürülemeyeceğidir. Çevrimiçi dersler için bırakma oranları rutin olarak %50'nin üzerindedir. Web ve/veya CD-ROM aracılığıyla sunulan multimedyanın çekiciliğinden ve CMC [Bilgisayar Aracılığında İletişim] tabanlı karşılıklı etkileşim gücünden yararlanılarak ilgi sürdürülmelidir" (s.500)

Nitekim, COVID-19 salgını döneminde siyah ekran karşısında tek başlarına ders yapmak zorunda kalan yabancı dil öğretmenlerinin Ö2 "öğrenci katılımı çok düşüktü", Ö5 "başlangıçta katılım yüksekti zamanla azaldı", Ö6 "öğrenci katılımı çok azdı", Ö13 "öğrencilerin derse ilgisi oldukça düşüktü", Ö15 "başta yoğun bir katılım vardı sonra azaldı", Ö16 "öğrenci katılımı düşüktü" ifadeleri, öğrencinin derse devamında ve katılımında sürekliliğin sağlanamadığını, dersin cazip hale getirilemediğini, Blake'in yukarıdaki tespitiyle irdelendiğinde COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretiminde başarısız olunduğunun da beyanıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere "Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi" konusunda 180.889 Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenine EBA üzerinden eğitim verilmiştir. Uzaktan Eğitimde Ders / Ünite / İçerik Etkinlik Tasarlamak, Üretmek ve Sunmak, Uzaktan Eğitimde Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Uzaktan Eğitime Yönelik Materyal Geliştirme, Uzaktan Eğitimde Teknolojiyi Öğrenme Ortamına Dönüştürmek, Uzaktan Eğitimde Dijital Dönüşüm, Uzaktan Eğitimde Araştırma, İzleme, Ölçme ve Değerlendirme, Harmanlanmış Ortamlarda Farklılaştırılmış Eğitim konularını kapsamaktadır (www.oygm.meb.gov.tr). Verilen eğitimin başlıkları çalışmanın katılımcılarının önerileriyle de Blake'in uzaktan eğitimin başarısı için öğrencinin ilgisinin sürekliliği için karşılıklı etkileşimin tesis edilmesi görüşüyle de örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretimi hakkında bu çalışmada edinilen öğretmen değerlendirmelerinin, belirtilen zorlukların ve sürecin iyileştirilmesi için yapılan önerilerin, Stolovitch ve Keeps'in (2011) " tüm insanlar aktif zihinsel faaliyet ile öğrenirler" (sf.29), "Öğrenmek değişmektir", "Biz sadece basit biçimde bilgi aktarmıyoruz, biz insanları da değiştiriyoruz" (sf.35), "Öğrenci merkezli ve performansa dayalı çabalar, eğitim ve dönüşümle sonuçlanır" (sf.37) ifadeleri ışığı altında gelecekte uzaktan eğitimle yapılacak yabancı dil öğretiminin planlanması ve uygulanışına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5. Sonuç

COVID-19 salgını dünya genelinde çok fazla öğrencinin, öğretmenin ve ebeveynin hayatını etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Son otuz yılda yaşanan salgınlar arasında insanoğlunun yaşamını tüm kesimleri ile etkileyen bu salgının eğitimin tüm bileşenleri üzerinde uzun vadeli etkileri olduğu ve olacağı aşikârdır.

COVID-19 salgını, Bilgi İletişim Teknolojilerinin sağladığı imkânlarla eğitim ve öğretimin kesintiye uğratılmaksızın devam ettirilmesine yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitim ve öğretim okulun dışına, eve taşınmıştır. Okuldan eve taşınan eğitim ve öğretim faaliyetleri, eğitiminin iç ve dış paydaşları olan karar vericileri, planlayıcıları, öğretmenleri, öğrencileri, aileleri, ders kitabı yazarlarını ve yayıncılarını yeni hükümlülükler ile karşı karşıya bırakmıştır.

COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimle yapılan yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak 24 öğretmenden yüz yüze yapılan mülakat ile derlenen veriler, özellikle yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitimin kullanılması boyutunda öğretmenlerin çekinceleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çekincelerin ve süreç içerisinde yaşadıklarından edindikleri tecrübeler ile öğretmenler, uzaktan eğitimin yönetimi, teknolojik alt yapı, yabancı dil öğretimi, öğrenci katılımı, ölçme ve değerlendirme, veli rolü ve sorumlulukları, profesyonel gelişim gibi başlıklar altında önerilerde bulunmaktadırlar.

Uzaktan eğitimin yönetiminde;

1. yüz yüze eğitimde takip edilen ilkelerin aynen uygulanmalıdır.
2. ders ve sınıf geçme koşulları değiştirilmemelidir. ,
3. öğrencilerin ders devamları yoklama alınarak takip edilmelidir.
4. Kişisel Verilerin Korunması Kanununun öğretmenin de haklarını koruyacak biçimde yorumlanarak öğretmen gibi öğrencinin de kameralar açık olarak derslere girişi sağlanmalıdır.

Teknolojik alt yapıyla ilgili olarak;

5. öğretmen ve öğrencilerin kurumları aracılığıyla internete erişim imkanları arttırılmalıdır.
6. öğretmen ve öğrencilere tablet ya da dizüstü bilgisayar sağlanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde;

7. konu ve kapsamlar sınırlandırılmalıdır.
8. dersler çevrim içi buluşma öncesi, çevrim içi buluşma ve çevrim içi buluşma sonrası olarak tasarlanmalı ve icra edilmelidir.
9. dört dil becerisini geliştirecek uygulamalara ağırlık verilmelidir.
10. dersin tamamı dijitalleştirilmeden oyunlaştırılmış içeriklerle sunulmalıdır.

11. Web 2.0 araçlarından istifade edilmelidir.
12. sınavlar bilgi boyutunun ölçümlenmesinden ziyade dilin kullanımını öne çıkartacak biçimde oluşturulmalıdır.

Öğrenci katılımını arttırmak için;

13. yüz yüze eğitimdeki derse devamsızlık koşulları korunmalıdır.
14. öğrenci kameralarının açılmaması devamsızlık olarak değerlendirilmelidir.
15. öğrencinin aktif katılımını sağlayacak ilgisini çekecek içerikler oluşturulmalıdır.

Ölçme ve değerlendirmede;

16. öğrencinin internet erişim araçlarının IP numaraları alınarak sınavlara gerçek kişinin girdiğinin teknolojik olarak tespiti yapılmalıdır.
17. sınavlarda öğrencilerin grup halinde hareket etmelerine imkan vermeyecek bir yazılım kullanılmalıdır.
18. özellikle yüksek öğretimde sözlü sınav da bir ölçme aracı olarak kullanılabilmelidir.

Veli rolü ve sorumluluklarıyla ilgili olarak ebeveynler;

19. uzaktan eğitimde sağlayabilecekleri rehberlik hizmetleri hakkında bilgilendirilmelidir.
20. ders esnasında tutum ve davranışının ne olması hakkında bilinçlendirilmelidir.
21. öğrencinin zamanında derse katılımını sağlamalıdırlar.

Profesyonel gelişimle ilgili öğretmenlere verilecek eğitimler;

22. uzaktan eğitim platformlarının kullanımını kapsamalıdır.
23. uzaktan eğitime uygun ders materyali hazırlanmasını içermelidir.
24. uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesini kapsamalıdır.
25. teknoloji kullanımına yatkınlığı geliştirmelidir.

Tüm bu yapılan değerlendirme ve önerilerin çerçevesinde, uzaktan eğitimde başarılı olmanın tek koşulunun mekân ve zaman uzaklığı göz önünde bulundurulmaksızın internetin ve teknolojinin sağladığı imkânlarla öğretmenin ve öğrencinin bir araya getirilmesi olmadığı söylenebilir. Bu ve benzeri çalışmalarda dile getirilenler dikkate alınarak gelecekte COVID-19 benzeri yaşanabilecek olağanüstü durumlarda uygulamaya konulacak olan uzaktan eğitim faaliyetleri için stratejik planlar hazırlanmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Hazırlanacak stratejik planlar yaşanabilecek benzer durumlarda ilk çarpan etkisinin azaltılmasına yardımcı olacağı gibi idari, pedagojik ve teknik gereksinimlerin önceden belirlenerek proaktif bir yaklaşımla karşılanmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271

Alkan, C. (1981). Açık Üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2.

Altıntaş Y. E. (2021) Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders - uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303

Blake, R. J. (2005). Bimodal CMC: The Glue of Language Learning at a Distance. *CALICO Journal, 22*(3), 497-511.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 273-292

Holmberg, B., (2005). The evolution, principles and practices of distance education, Oldenburg, Germany: BIS - Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg

Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N., ve Ucuzsatar, N. (2021).Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar". International Journal of Language Academy, 9(1). 124-144

Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). *Uzaktan öğretimde canlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kintu, D., & Wanami, S. (2019). Students' perceptions about a distance learning programme: A case of the open, distance and E-learning programme at Kyambogo Univerity, Uganda. *International Journal of Advance Research,Ideas and Innovations in Technology*, 388-394.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 49 (1), 293-322

Liontas, J. I. (2002). CALL media digital technology: Whither in the new millenium? *CALICO Journal, 19*(2), 315-330.

Liu, X. (2020). Comparative research on tutors management in open and distance education between UK and China. In: Zhu.X, Li.J, Li.M., Liu Q., Starkey.H (eds) *Education and mobilities*. Perspectives on rethinking and reforming education. Springer, Singapore

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan içinde, *Theoretical Principles of Distance Education* (s. 22-38). Oxon: Routledge.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi, (2022, Temmuz,22). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerin-uzaktan-egitim-sureclerinde-ogretim-becerilerinin-gelistirilmesi/icerik/1010 adresinden 01 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir

Özmen, Z. (2010). Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deenyimleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 217-232

Stolovitch, H. D., & Keeps, E. J. (2011). *Telling Ain't Training*. ASTD Press.

Tait, A., (2003). Reflections on student support in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1), 1-9

Taşkın, G. ve Gökhan, A. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 622- 647

Tican, C. ve Gökoğlu, S.D.T. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786

Türker, A., ve Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 49(1), 323-342

Türker, F. M. (2014). *Uzaktan Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Akademi Titiz Yayınları.

UNESCO COVID-19 Education Response. (2020, June 11). www.unesco.org: www.ınesco.org/covid19/educationresponse adresinden alındı

Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

World Health Organization. (2020, June 23). who.int/news-room/detail/27-04.2020-who--timeline-covid-19: www.who,int adresinden alındı

www.meb.gov.tr. (2020, June 23). meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsı-egitim-alanında-alınan-tedbirleri-açıkladi-haber/20497: meb.gov.tr adresinden alındı

Yenal, Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

89. From the cocoon into a butterfly: Wyndham's theocratic dystopia as a bildungsroman

Ferit ŞAHİN[1]

APA: Şahin, F. (2022). From the cocoon into a butterfly: Wyndham's theocratic dystopia as a bildungsroman. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1462-1473. DOI: 10.29000/rumelide.1222304.

Abstract

The Chrysalids (1955), previously titled *Re-Birth* in the U.S. edition, is set in a post-apocalyptic fictional country called Labrador and narrates the story of a small agricultural community striving to live for thousands of years after the world was devastated by a massive nuclear disaster. It is regarded as one of Wyndham's science fiction masterpieces together with other novels written after 1940s. However, *The Chrysalids* has generally been regarded as a post-apocalyptic novel focusing on a speculative future where a new generation with telepathic abilities emerge. The severe criticism of a theocratic dystopia in the book has been neglected by most of the critics. The current paper aims to present the way religious dystopia is established in *The Chrysalids* by elaborating on how Wyndham uses narratives of Christian theology as a context in constructing the dystopian religious society in the novel. It further discusses how individuality is oppressed by religious authority in the hands of religious devices and presents the bildungsroman perspective of the story by depicting the spiritual metamorphosis David, the protagonist, undergoes in parallel with what the title of the novel allegorically signifies. In this regard, the study tries to figure out how Wyndham's dystopian narrative include the characteristics of bildungsroman tradition.

Keywords: John Wyndham, dystopia. the chrysalids, religion, bildungsroman

Kozadan kelebeğe: Bir bildungsroman olarak Wyndham'ın teokratik distopyası

Öz

Krizalitler (1955) romanı, daha önce ABD baskısında *Yeniden Doğuş* adıyla basılmış ve Labrador adında bir hayali ülkede geçer. Kitap, dünyayı büyük bir nükleer felaketin yıkımından binlerce yıl sonra yaşamaya çalışan küçük bir tarım topluluğunun hikâyesini anlatır. 1940'lardan sonra yazılan diğer romanlarıyla birlikte, John Wyndham'ın bilim kurgu başyapıtlarından biri olarak kabul edilir. Ancak söz konusu roman genellikle telepatik yetenekleri olan yeni bir neslin öngörülebilen gelecekte ortaya çıktığı bir post-apokaliptik roman olarak görülmüştür. Romanın teokratik distopyaya getirdiği sert eleştiri, çoğu eleştirmen tarafından göz ardı edilmiştir. Bu makale, Wyndham'ın Krizalitler romanında distopik dini toplumu nasıl inşa ettiğini açıklayarak romanda Hristiyan teolojik anlatılarının bu toplumun inşasında nasıl kullandığını irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ayrıca, bireyselliğin dini otorite tarafından dini argümanlar kullanılarak nasıl bastırıldığını tartışır ve romanın isminin de alegorik olarak ifade ettiği paralelde başkahraman David'in geçirdiği ruhsal başkalaşımı betimleyerek öykünün bildungsroman perspektifini sunar. Bu bağlamda çalışma,

[1] Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Siirt, Türkiye), sahinfer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1777-7751 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222304]

Wyndham'ın distopik anlatısının bildungsroman geleneğinin özelliklerini nasıl içerdiğini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Anahtar kelimeler: John Wyndham, distopya. krizalitler, din, bildungsroman

John Wyndham Parkes Lucas Beynon Harris, born into a middle-class family in 1903, became one of the prominent authors of science fiction, contemplating the social and political turmoil of the 20th century with an erudite depth. Throughout his career, he wrote various short stories and novels, fostering the genre by using numerous pen names that were variations of his own name. The scandalous divorce of his parents dragged Wyndham and his mother to different cities to avoid direct contact with the father, and thus the young boy was educated at various schools. Though sent to study law in Oxford in 1924, his interests differed from what he was offered. Having tried other jobs ranging from farming to advertising, Wyndham finally took the first steps of his literary career by writing short stories for American science fiction magazines under pseudonyms such as John Benyon Harris, Johnson Harris, John Benyon and Lucas Parkes. In terms of his literary style, Wyndham's career can be divided into two parts: a) the young science fiction author writing detective stories and science fiction romances under different pen names, and b) John Wyndham who "began to take the dystopian novel in a new direction, emphasizing afresh the genre's strong links to the fantastic premises and transformations of science fiction" (Stock, 2011, p. 206) following the publication of *The Day of the Triffids* in 1951. Priest describes Wyndham's former career as:

> the stories that Wyndham sold before the war, the ones as Beynon or Beynon Harris, were not particularly well-executed and were of their period, not giving much idea of what the writer might later become capable of producing. They were, for the most part, adventure stories about rocketry, death rays, voyages to other planets, lost races living in subterranean worlds, and so on. (*John Wyndham & H G Wells – Christopher Priest*, n.d.)

Priest's critique of Wyndham's early writings actually aims to emphasize the author's efforts to follow the popular footsteps rather than bring novelty into the genre. Contrary to his pre-war writings, *The Day of the Triffids* presented Wyndham's "incarnation in his literary life" (The Invisible Man of Science Fiction 0:25-0:32) by giving a new impulse to his oeuvre followed by his other works, *The Kraken Wake* (1953), *The Chrysalids* (1955) and *The Midwich Cuckoos* (1957). In a letter to Frederik Pohl, Wyndham clearly reveals this transition in his style by stating that "the original idea of John Wyndham [as a penname] was that I was using it for a different style or stuff… not cluttered up with memories of early Wonder Stories" (quoted in Ketterer 375). Wyndham also hints that his dissatisfaction with popular science fiction was prevalent before the 1940s by defining the genre as "the adventures of galactic gangsters" (Guardian, 2008) in space, and he believed that such stories eschewed logic and reason in favour of popularity and horror (Rees, 2019, p. 280). In a sense, he opposed the stereotypical form of science-fiction repeating itself for the sake of being read by fan readership. That is why he named his fiction "logical fantasy" (Stock 215) instead of science fiction. In this form of fiction, the story exhibits a logical flaw with more predictable outcomes than typical science-fiction stories. Wyndham may have intended to reform science fiction to preserve the genre from clichés and make it more accessible to a larger audience than just fan readers. He also intertwined science fiction and dystopia in his apocalyptic novels to present a sarcastic backdrop to his writings that would serve the reality he offered with logical fantasy. The apocalyptic books by Wyndham meet this criterion because they differ from works published in the first half of the author's career in that they all deal with the bleak post-war environment by speculating on disastrous scenarios. These scenarios also help Wyndham elaborate on the social and moral consequences of scientific discoveries and technological inventions of the age. Wyndham

personally witnessed the tragedy while working with the Civil Service as a postal censor at the Ministry of Information, as a firewatcher with the Home Guard, and as a corporal in the Royal Corps of Signals during WWII (Ketterer & Harris, 1999, p. 303) and thus disclosed much of his impression in his works mentioned above. Despite his reputation among readers at the time and his significant influence on the genre, he did not receive much attention from critics and academics. That is perhaps why the BBC defined him as the "invisible man of science fiction" in the biographical documentary made in 2005.

Wyndham's literary style was criticized depending on two general assertions. First, he was primarily influenced by H.G. Wells (James, 1994, p. 79) and accused of imitating Well's fiction. The second criticism was that he was "the master of cosy catastrophe" and his novels were "totally devoid of ideas but read smoothly, and thus reached a maximum audience" (Aldiss, 1974, p. 294), especially for his first two post-war novels, *The Day of the Triffids* and *The Kraken Wakes*. As, H.G. Wells was a pioneering figure, Wyndham's influence from such an author was unavoidable, especially for his early writings; yet, this did not mean that Wyndham's writing was only an imitation of Wellsian writing. Moreover, this inspiration is the case for almost all early science fiction works, and Wyndham's attempts to establish a form of logical fantasy may indicate how his writing seeks to depart from the earlier style or at least give the Wellsian concept of science fiction a fresh face as he viewed Well's fiction as a "plausible narrative [with] the reality of characters" (Gillings, 1969, p. 11). This fresh face was to "adapt and update Wells's themes" (Stock, 2015, p. 433) to the social issues of the 1950s. Accusing Wyndham of crafting stories devoid of ideas would be based on a naive reading of his major novels that misses the philosophical texture of the works. Aldiss defines cosy catastrophism as a setting in which "the hero should have a pretty good time while everyone else is dying off" (Aldiss, 1974, p. 280). This critique stresses the clichés repeated throughout Wyndham's works, taking *The Day of the Triffids* and *The Kraken Wakes* into account, yet the critique itself turns into a catchphrase generalizing all Wyndham's works. Though this is somewhat accurate, especially in *The Day of the Triffids*, where the protagonist Masen survives by coincidence amid a disaster, it reduces the entire story to a single definition and eliminates the text's diversity. Atwood sharply refutes this charge against Wyndham, claiming that from their perspective, World War II was "a cosy war because not everyone died in it" (Atwood, 2015). Ironically, Wyndham addresses the issue much earlier in *Chrysalids*, without being aware of any criticism, by extrapolating that "this is not a nice cosy world for anyone … especially not for anyone that's different… maybe you are not the kind to survive it, after all" (Wyndham, 2008a, p. 96). Much has been written about the two allegations for Wyndham's writings; nevertheless, as they are constrained to only two of his novels, it would be unfair to judge the author's whole literary career with such criticisms. Apart from such general statements, Wyndham enjoyed enormous success due to both the freshness he introduced to the genre and his popularity among fans, particularly for the works published in the 1950s.

Wyndham's personal experiences during WWII influenced the themes and patterns of his subsequent works, which are now considered masterpieces of science fiction. Further, the Cold War era presented various subtexts for these works and as Booker states it became a dominant factor from the end of the 1940s till the 1990s (173). As "Western science fiction during cold-war tended to have a dystopian inclination" (Booker, 2005, p. 173) this might have prompted Wyndham's anxiety to imagine apocalyptic scenarios just like other dystopian authors of his time. Besides, the focus on the cold war, the 1950s witnessed many advancements in other fields of science and technology and thus raised the question of whether all these developments could escape human control. Wyndham expresses his concerns in *Trouble with Lichen* by stating that the "goings-on of science had got so far beyond ordinary human control" (Wyndham, 2008b, p. 185). Wyndham harmonizes all these social, political and scientific developments in his four major speculative fictions. Genetically modified crops and the catastrophe they

may lead to are presented in *The Day of the Triffids*, while genetic mutations and their results were subject matters in *The Chrysalids* and *The Midwich Cuckoos*. *The Chrysalids*, on the other hand, is different from Wyndham's other significant works in that it contains a subtextual critique of a fundamentalist religious society. In the subtext, Wyndham uses religious blindness and its practices as a target board towards his fictional religious society.

The Chrysalids (1955), previously titled *Re-Birth* in the U.S. edition, is set in a post-apocalyptic fictional country called Labrador and narrates the story of a small agricultural community striving to live for thousands of years after the world was devastated by a massive nuclear disaster. Survivors of this disaster define it as a "Tribulation" by God, and thus, the novel turns into a modern narrative speculating on what would happen in a possible post-apocalyptic world resembling Noah's Flood. However, this narrative lacks a prophetic figure, and people try to find their ways from *The Bible*, left from the "Old People" and Nicholson's *Repentances*, which are the only remaining books left to survivors. Therefore, social rules and norms are shaped according to the teachings in these books. This fanatical religious sect preaches, depending on its religious interpretation, preserving all living things in their "pure" form, while condemning genetic changes resulting from the nuclear disaster. David, the 10-year-old protagonist of the story, realizes that he has telepathic abilities with his friends, and the novel portrays how the community ostracizes these children. While David reveals how his non-conformity within the society's norms impacts his life owing to his telepathic talent, he also subtly expresses the persecution of individuals who oppose the society's beliefs, raising issues about religion which is pictured as the society's highly valued normative asset. Through David's mental interrogation of norms that are prevalent throughout the story, Wyndham presents his readers the destruction of a possible theocratic society supressing individuals from different perspectives.

The narrative opens with David's prophetic dream of a metropolis, which occurs several times in other forms throughout the story, full of vehicles and aircrafts far away from Labrador civilization. After "God sent Tribulation", which people set as the beginning of their collective memory, the Waknuk society has lost all its ties with the past and thus David is unable to define whether the city he imagines belongs to the future or to "the old people" in the past. This civilization may even exist in the present somewhere out of his country. The civilization before the tribulation is built by "the old people", and nobody exactly knows who they are; only rumours exist about them. As the sole relics of the past are the two holy books, the Waknuk civilization has based its historical narrative on interpreting these writings. The times before what "these two books told…was a long oblivion" (Wyndham, 2008a, p. 39). In this regard, the community, having lost all its memory, remains deeply entrenched in religious beliefs and constructs its own history/memory in parallel with its interpretation of holy books. Without these books, there are only a "few strands of legends" that are told by some "successive minds" (Wyndham, 2008a, p. 39), just like the legends about old people. Wyndham sets the Waknuk society as a "no place" dystopic community where a hybrid kind of totalitarian post-Christian religion is in practice, and as Krome et al. states, it resembles New England Puritanism in certain aspects, such as seeing natural calamities as a kind of retribution or reward from God (53).

The religious practices in Waknuk are nourished by the government to keep its citizens strictly adhering to laws against any form of deviations and mutations. Such deviations and mutations, both spiritually and physically, are totally cursed by constantly reminding people of the dread of God, who has the power to bring another affliction in case of any blasphemy. David's family is the most devout in the district with a considerable influence on society owing to its political ties and wealth insisting on the strict execution of religious laws. His father, Joseph Strorm is a devout Christian, following his grandfather, Elias

Strorm. In a community that has lost all its ties with the religious rituals and traditions before the tribulation, Elias Strorm as one of the first inhabitants of the settlement with religious concerns built a church in Waknuk. In this context, Wyndham delivers a fundamental critique of the formation of institutionalized religion. The grandfather Elias, who brought Christianity to the region, had actually been exiled from the east.

> "Why he came is not quite clear. He himself maintained that it was the ungodly ways of the East which drove him to search for a less sophisticated, stauncher-minded region; though I [David] have heard it suggested that there came a point when his native parts refused to tolerate him any longer. (Wyndham, 2008a, p. 16)

Although the reason for his exile is not apparent, the narrative reveals that the norms of the society in the east were strictly opposed to his religious values, and therefore he could have been excluded from a more secular community owing to his strict ideas or behaviours. The godly society he envisioned might be established in "a less-sophisticated, stauncher-minded region" where the true believers would not dare to question Elias's interpretation of the Bible. In Elias's society, heretics are not allowed, just like the easterners did not accept him to their community. Wyndham thus implies that the seeds of a religious society can be sown in less questioning and obedient societies. Through the grandfather's banishment from the East, Wyndham also criticizes the theological texture of Christianity as Elias is the prophet who, along with Moses, is credited with preventing Yahweh's religion from being corrupted by Baal's nature worship[2]. Although the Christian narrative presents Elias as a peacemaker who put the corruption and blasphemy to end, Wyndham pictures Elias's establishment of organized religion in the novel as the start of the corruption itself, at the end of which heretics are exiled to Fringes or killed. In an interview for the BBC documentary with Sister Bede, a family friend of Wyndham's, she reveals Wyndham's religious view:

> Wyndham did not believe in organized religion, and religious worship, and the fact that my mother and myself both became Catholics… that I wanted to come to the abbey and live a religious life was just… he [Wyndham] considered I was committing suicide, just throwing my life away ("The Invisible Man of Science Fiction")

Wyndham in fact narrates the suicide of a whole community in the hands of organized religious fundamentalism in *The Chrysalids*. By introducing Elias' story implicitly at the beginning of the novel and then depicting Waknuk society, Wyndham also illustrates that he is less interested in the story of how individuals are redeemed from the decay but more interested in the speculation of what would happen after a religious prophetic figure saved people. While Elias in the Bible has a success story of saving people from the rotten faithlessness, Wyndham retells the story from another aspect depicting it as a failure in the novel.

Apart from the story of corruption, Elias's drought story may be regarded as another religious narrative that sets the context for *The Chrysalids*. According to the story, Elias once appears in Israel to warn King Ahab of the divine punishment that will befall his kingdom if he does not eliminate idol worship and bring all of Israel back to God. Ahab mocks Elias, and the Land of Israel suffers years of drought and hunger as a result. Later, on Mount Carmel, Elijah engages in a fight of strength with 450 prophets of Baal (idol worshipers) to determine which deity is the real God of Israel. Both Elias and the other Baal prophets begin praying to their Gods after presenting their sacrifices. Elias's prayer is accepted while the others are rejected, and finally, the drought ends with rain (Smyth, n.d.). The idea of divine

[2] According to the Hebrew Scriptures, the Israelites worshipped Baal Berith following Gideon's death, a leader of the Israelites, when they "went astray." Smith states that as Elias and Moses were to warn people against the corruption by Baal's nature worship and stress the monotheism by claiming that there was no reality except the God of Israel.

punishment in this drought narrative may refer to the idea of tribulation in the book which constitutes the dominance of the fear of God prevalent in Waknuk society. Wyndham describes the Waknuk civilization in such a manner that the people who live there perceive God as a punitive presence that should be absolutely dreaded. Anyone doing wrong in Waknuk will be "hateful in the sight of God" (Wyndham, 2008a, p. 14). Wyndham's sarcastic tone towards this fear is observable in David's account of his grandfather: "Respect for God was frequently on his [Elias] lips, and the fear of the devil constantly in his heart, and it seems to have been hard to say which inspired him the more" (Wyndham, 2008a, p. 16).

In Waknuk society, the conflict between respect and fear is skewed toward fear since people are continually reminded of God's wrath and anger. This is what Wyndham's criticism of religion primarily focuses on. Delumeau underlines two terrible sources of fear haunting Western civilisation: the "horror" of sin and the "obsession" of damnation (Delumeau, 1990, p. 27), and these two forms of fear clearly shown in the novel are the sources of founding a religious order. That is why Wyndham bases his religious society primarily upon fear which stems from the obsession with damnation, just as Waknuk people are obsessed with the idea of tribulation. He problematizes this insoluble knot between fear and religion at the beginning of the novel and presents it to the reader's discretion. The reader keeps struggling with whether religion is the cause of fear or fear is the cause of religion throughout the novel. Surprisingly, there is no single event in the novel that depicts God's compassion and love, and as David indicates, it is a "God-fearing community". When Aunt Harriet, David's aunt and one of the first victims of the religious order as a result of giving birth to a mutant baby, is dismissed from Joseph's farm, she opposes this complete dreadfulness by stating that she "shall pray God to send charity into this hideous world…sympathy for the weak…love for the unhappy and unfortunate" (Wyndham, 2008a, p. 73). The religious society that claimed to have ended corruption has swept away all of the individuals' rights to live, and the Fringes, where heretics are banished in the novel, is crowded with people in need of God's mercy, and it stands in opposition to religious orthodoxy.

With the setting above, Wyndham presents a formula that hints at basic requirements for a religious order. First, it requires people who can be easily duped with the threat of divine vengeance. It then necessitates the presence of a religious person who feels obliged to save people from infidelity. However, Wyndham does not criticize the religious structure solely on these two grounds. The structure that Elias built through the church is passed from father to son, with each generation bringing additional depravity as is seen in David's confession that "the evangelical flash [of Elias] did not appear in my father's [Joseph's] eye, his [Joseph's] virtue was more legalistic" (Wyndham, 2008a, p. 17). At this point, Wyndham starts narrating how the atmosphere of fear has become a tool in the hands of the church, resulting in a society that is gradually becoming vicious. Elias's fire of faith turns into an institutionalized organization over time and one generation later it turns into the most potent instrument of Joseph's authority, which ends up with the victimization of his son David and many other members of the society. This institutional identity provides the church with a semipolitical authority as well, through which it gains a more substantial power over individuals and the communal life. Joseph's position in the society is not restricted with Sunday addresses; he also "administers the laws temporal, as a magistrate" (Wyndham, 2008a, p. 17). Hence, Joseph considers it his responsibility to resolve temporal concerns within his jurisdiction; he even sometimes opposes the central government's actions.

David, who has experienced first-hand the negative effects of religious bigotry through his upbringing in a preacher's family, has his first encounter with the harmful aspects of religion when he meets Sophia and her family. Sophia is a girl with six toes, and David meets her in the countryside. This encounter

brings to light the negative consequences of religious discrimination and intolerance. The moment David realizes that Sophia has six toes, he remembers verses from the Bible and finds out exactly what the verses he memorized actually mean. At this point, yet unaware that he is also a kind of mutant, he starts to question how the biblical verses in the nature of law could affect his own life and others. Wyndham, in this way, uses children's innocence as a weapon in his interrogation of religious dogmas because David is unable to find a logical reason behind "the Definition" set by the Bible. Sophia and her family have nothing to do with blasphemy because they have treated him well, but the definition he is supposed to trust commands just the opposite. With a child's mind, David tries to overcome "the puzzling ways of the world" (Wyndham, 2008a, p. 14) established by adults and ultimately becomes the victimized figure who was compelled to run away from the place he could not identify himself with. This escape is a physical struggle to survive and raises a mental conflict in which he has to leave aside his religious part and become a secular member of the New People, Sealanders. Through David's mental journey, Wyndham uses the characteristics of bildungsroman to illustrate David's transformation from a religious son into a more secular being. In this regard, the novel's title finds its meaning by representing David's transformation from a caterpillar into a butterfly. Chrysalids is the stage in which an insect is wrapped in a cocoon before transforming into a butterfly, and it is at this cocoon stage, David is fed by religious ideas without having any idea about the outside world. As he is threatened by the norms of society, he comes out of the cocoon with his own mutation. Just as the metamorphosis of an insect into a butterfly has biological stages, David's mutation throughout the story has three steps: his personal experience of the horrific side of religious practices in Waknuk, the time when he questions norms and values, his encounter with people in Fringes and finally the Sealanders.

In the first stage, David realizes that it is not just the dread of another tribulation that establishes the order; the religious authority may resort to any violence at any moment when necessary. In this regard, though God's vengeance may be the beginning point for fear in religious discourse, it is the wrath of authority that stops people deviate from purification. When David confronts the Wender family as a young kid raised by a Christian fundamentalist father figure, he senses the lack of affection in his own family. The Wenders' house does not have verses hanging on the wall "for people to point to disapproval" (Wyndham, 2008a, p. 11), and it is the first time someone has told David that he is "a good boy" (Wyndham, 2008a, p. 12). The affection he gains and feels for the family pushes him to assist Sophie's escape. However, this humane sympathy is regarded as treason to God's order, and thus, he is met with physical violence, ending up with the trauma of the young boy. This traumatizing experience is not confined to physical violence; the young child's mental collapse causes him to become estranged from his family. That is, "the bodily hurts" of violence turn into "bitterness, self-contempt, and abasement" (Wyndham, 2008a, p. 52) in his spirit. This spiritual trauma stems from his fear that he would become the primary target of violence in the future due to his telepathic abilities. The violence entrenches David's subconscious so much that he has visions in which his father sacrifices his beloved ones. He relates his punishment by the father with the moment he has once watched his father sacrificing a calf during a purification ceremony, an act of worship to avert the wrath of God. In this sense, the dreams in which Sophie and Petra, his young sister with telepathic abilities, were sacrificed are actually the embodiment of David's subconscious dreams.

The brutality of bigotry on people is not restricted to David's punishment only. Sophie is exiled to the Fringes after being sterilized as the authority does not want the mutation to spread even outside of Waknuk. When David encounters Sophie on the outskirts, he realizes that Sophie is unable to have children due to her sterilization, and hence has no worth in her husband's eyes. In this sense, the religious authority gains the power to intervene in an individual's body and, in a sense, assumes the role

of God. Sophie's punishment includes exile from Waknuk and a life devoid of all humane values such as motherhood and affection in a much primitive community, far from basic needs like food and shelter. Like all deviants and mutations in the Fringe, she is doomed to an endless torment with an "awful emptiness" (Wyndham, 2008a, p. 167) awaiting extinction. David's aunt who gives birth to a mutant, Aunt Harriet's mysterious death as a result of her maternal instinct to keep her child alive, and Anne's, one of the telepathic children, tragic suicide as a result of her desire to live like the rest of the Waknuk society, are just two more examples of how the Waknuk society's bigotry has spiralled into violence.

With David's encounter with all these forms of violence, Wyndham first points to the rotten family structure in the hands of religion. The deteriorated father-child relationship in the case of Joseph and David stems from the father's pious personality, who holds religious values above all other values in his life. The preacher's brutality towards his own child exemplifies how religious intolerance has infiltrated all levels of society. David is hesitant about how he should feel about his father since he does not know whether his father loves him or not. He cannot even decide whether to pity him or not at the end of the novel when his father is about to die. The conflict that arises in his mind at the end is between his religious side and the secular self. While the former side reminds him of verses from the Bible appealing to his conscience to "honour thy [his] father" and "forgive him" (Wyndham, 2008a, p. 182), the Sealander woman telepathically appeals to his rational side, asserting in an apathetic manner that he should "let him [his father] be" as religious minded Joseph and people like him were "crown of creation" and had "nowhere more to go" (Wyndham, 2008a, p. 182). Wyndham emphasizes that individuals' feeling of compassion will stay totally inscribed in Biblical verses in a society where seeds of love are not rooted inside the family. Moreover, the intolerance and fear of authority are predestined to lose as symbolised by the father's death.

In the second stage, David realizes how religious zealotry is established and maintained in his conversation with Axel, his step-uncle married to his aunt Elizabeth. He also notices that he is not alone in his mental interrogation of religion. Uncle Axel, who does not accept the established order and guides David to question society's values, indicates that there are individuals in this narrow-minded society who do not believe in its values but need to hide them. As Joseph Strorm embodies the necessity for a rigid society with set rules, he is a man who is always on the lookout for sin. Because of the authority's paranoid mentality, people cannot express their existing ideas, and only apparent deviations, such as mutations, are punished. As a telepath who is able to hide his deviation, David feels secure in his relationship with Axel. Axel also represents the intellectual mind, who seeks to explain events without resorting to religious reasoning. He encourages David to question the beliefs of the society he grew up in by instilling in him the idea that all of the religious rhetoric he had previously been exposed to may only be myths created by "successive minds" (Wyndham, 2008a, p. 39). As David listens to the sailor uncle telling him about other people from distant places, he discovers that each culture has its own interpretation of the true image, God, and deviations yet the central authority in Waknuk forces its own truths because "when people are used to believe a thing is such, and such a way, and the preachers want them to believe that that's the way it is; it is trouble you get, not thanks, for upsetting their ideas." (Wyndham, 2008a, p. 57)

Wyndham ponders at this point how the paranoid mentality of preachers in the society spreads to other members, resulting in the entire society becoming a tight community where individuals are frightened to voice their own thoughts.

The third stage of David's metamorphosis is his first-hand observation of Fringes, the "Godless" community in the eyes of Waknuk society. His confrontation with exiled inhabitants demonstrates how the Waknuk culture is established on the sacrifice of victims. Fringes stands as the binary settlement for the Waknuk where all mutations and deviations in the eyes of the religious authority are kept. Joseph Strorm ironically describes Fringes as a place in which "the Devil struts his wide estate, and the laws of God are mocked" (Wyndham, 2008a, p. 20) without being aware that this demonic society was actually crafted in the hands of devout people like him. Confronting this massive violence towards him, his friends and their exile for the sake of divine order helps David question his life and thus creates the desire to live with people in Sealand. David also realizes how religion has different interpretations in different districts in a dialogue with one of the Fringe guys capturing him as the man accuses Waknuk people of "arrogancy" who wish to be like the old people and did not learn from tribulation (Wyndham, 2008a, p. 153). The Fringes people also blame Waknuk society for playing the divine role and thus committing "the great sin by strangling the life out of life" (Wyndham, 2008a, p. 153). By presenting the two societies falsifying each other's beliefs, Wyndham exemplifies how religious sects may turn people into intolerable beings. Fringes stands as a heterotopic place opposed to the ideal utopian Waknuk city in the eyes of faithful people in many ways and this utopia vs heterotopia relationship between the two places helps David realize that Fringe actually holds a mirror to the hypocrisy of the community he is banished when he gets in touch with the people in this counter-city. Before elaborating on this realization, a further definition of Foucault's heterotopic spaces is required. As its name suggests, "hetero" meaning different and "topos" meaning place, heterotopia stands as an alternative space or another site to utopias. They are, in other words, real or mental spaces that act as other spaces alongside existing spaces. These are spaces where norms of behaviour are suspended. Foucault states that there is a sort of mirror relationship between utopias and heterotopias and asserts that this relationship presents "a sort of mixed, joint experience" (Foucault, 1986, p. 4). He further describes this connection by stating that:

> In the mirror, I see myself there where I am not, in an unreal, virtual space that opens up behind the surface; I am over there, there where I am not, a sort of shadow that gives my own visibility to myself, that enables me to see myself there where I am absent: such is the utopia of the mirror. But it is also a heterotopia in so far as the mirror does exist in reality, where it exerts a sort of counteraction on the position that I occupy.(Foucault, 1986, p. 4)

Through the description above, Foucault draws a blurring line between utopias and heterotopias by creating a disorienting image of the self in and outside the mirror. The image in the mirror is a heterotopia because it helps the being to realize that via the virtual space on the other side of the glass, he comes back to himself, starts to direct his eyes toward himself and more importantly reconstitute himself there where he is (Foucault, 1986, p. 4).

Michel Foucault, according to Heidi Sohn, borrowed the word heterotopia from medical studies and adapted it to his writings. The concept has been defined in medical literature as "a phenomenon occurring in an unusual place, or to indicate 'a spatial displacement of normal tissue" (Sohn, 2008, p. 41). However, this displacement has no effect on the organism's general functioning and growth as tissues still carry similar metabolic features. In this regard, just like tissues, heterotopias do not harm utopic spaces and the two places stay in harmony despite their differences at first glance. Foucault divides heterotopic places into two: heterotopias of crisis and heterotopias of deviation. Heterotopias of crisis are privileged sacred or forbidden spaces reserved for individuals who are in relation to their society in crisis. These are individuals like adolescents, pregnant women or the elderly. On the other hand, heterotopias of deviation are places where behaviour outside the norm can be exercised. These

places can be psychiatric hospitals, prisons etc. In the context of above-mentioned framework, Wyndham presents two different spaces in the novel: Waknuk society functioning as a religious utopia for the believers and the Fringes placed as a heterotopic space for the people out of the religious norms. It also, as Foucault defines, holds a mirror to the utopian Waknuk. As David moves from the utopian realm created by his father to the heterotopic realm, through the conversation he has with the people there, he understands that his father's values he was exposed to were not absolute religious truths and each interpretation of God's teachings could make way for new perspectives. Before coming to Fringe, David has heard different beliefs of different societies outside Waknuk from Uncle Axel; however, his first-hand observation of such people in the Fringes depicts more than what his uncle told him. The people of Fringes excluded from Waknuk society seemed to belong to the heterotopic space outside the utopia but they are actually people who have roots and relatives in Waknuk. In this regard, they are both in and outside of utopian and heterotopic spaces at the same time. This state of Fringes being both inside and outside the Waknuk society shows similarities with Foucault's cemetery example in his definition of heterotopia in his article entitle *Of Other Spaces*. Foucault defines heterotopia of cemetery as "a place unlike ordinary cultural spaces…however [it is] connected with all the sites of the city, state or society since each individual, each family has relatives in the cemetery" (1986, p. 5). He further states that cemetery was at the centre of cities, next to the church as a sacred space until the end of eighteenth century yet when modern civilization became atheistic with the loss of belief in immortality of the soul, cemetery was taken out of the cities from nineteenth century on due to the "obsession with death as an illness" (1986, p. 6). Thus, cemetery turns into "the other city, where each family possesses its dark resting place" (1986, p. 6). Although Foucault discusses the physical presence of heterotopic spaces and gives example of a cemetery to show how these spaces change over time in his article, The Fringes in Wyndham's novel symbolically represents a heterotopic society that stands against the utopia constructed in Waknuk. Just like the displaced tissue, Fringes carries similar metabolic features with Waknuk society as all the members of both societies have close family relations. Even David's uncle is exiled to the Fringes. Since members of this deviant community are sterilized and exiled to outside the city, Fringes represents a sort of cemetery full of starving people waiting for their death and turns into an obsession for the people inside Waknuk city, especially for the religious people keeping authority in hand. As people once lived together with Waknuk people, members of the fringes are well aware of the religious rhetoric uttered in Waknuk and thus able to hold a critical mirror to it. This critical mirror helps David discover both himself and the deficiencies of his father's religious order. When he is captured in Fringes, he tells the Fringes man that he was taught the Fringes was ruled by the Devil. In exchange, he discovers that Fringes people accuse Waknuk people of arrogance, claiming that they are still playing God's role as the Old People and haven't learned anything from the tribulation. At this point, David realizes where he stands both as a boy raised by Waknuk truths and a deviant to be a member of Fringes. He is himself in and outside the utopian and heterotopic spaces now. As a deviant in the eyes of his hometown, he learns that the truth changes depending on which space you live, or which part of the mirror you stand. With this dilemma David keeps struggling, Wyndham pinpoints that religious truths are nothing but different interpretations of religious books, which are the Bible and Nicholson's *Repentances* in the case of Waknuk society. With the second book authored by a person called Repentances, Wyndham indirectly criticizes Christianity in the sense that it has different versions of the Bible that causes different understandings of religion. In spite of all the above-mentioned ties keeping the two societies together, Wyndham constructs his narration accusing religious bigotry as the only source of separation among people at micro level and societies in general.

This separation urges David to get away from all the religious doctrines no matter how they are understood or interpreted. From the beginning of the story, David continuously realizes that the

methods of religious authority are much darker and more destructive, and feels that it is religion itself that causes the trouble. Thus, he comes one step closer to seeing himself as part of the godless Sealand society because this new civilization totally offers a new way of life far from the speculation that any religion can cause. As an alternative to the present understandings of religion, David tries to find a place for himself in the truth of a world where words will not be misunderstood or interpreted differently. In this regard, Sealanders represent the New People, who will eliminate this fragmentation among people by using telepathic powers that enable them to think collectively without misunderstandings rather than words. This collective conscious in telepathic community is "able to think together and understand one another as they never could" (2008a, p. 196). Wyndham makes the distinction between The Old People and the alternative Sealanders in the novel by accusing the old people of talking with words which have something missing and "however old they grow, they will never be able to understand one another" (2008a, p. 127). He further accuses people in favour of religious order as people who "aspired greedily, and then refused to face the responsibilities they had created. They created vast problems, and then buried their heads in the sand of idle faith" (137).

Contrary to blind faith in Waknuk and the Fringes societies, Selanders define themselves as people "who do not mechanistically attempt to hammer [themselves] into geometrical patterns of society, or policy; [They] are not dogmatists teaching God how he should have ordered the world" (2008a, p. 171). This new community is not interested in God's order and even God himself. They are rather interested in human and his capacity to transform all the evil surrounding the world. Actually, they believe that the present chaotic situation is the result of wrongdoings of the old people because "the old people brought down Tribulation, and were broken into fragments by it." (2008a, p. 158) and it is their generation that will create a new fresh order. This order will be constructed with a sort of telepathic society and Wyndham's suggestion of such a society probably comes from his science fiction tradition he is nourished. However, beyond the telepathic society, he imagines a new order that prioritises a collective conscious which will take precedence over misleading religious doctrines. This order will not be deceived with by religious bigotry in the name of God. It puts emphasis on the desires of people with common sense. David chooses neither the brutalization in Waknuk nor the victimization in the Fringes. Instead of living in a society where the truth is blurring and religious dogmas demolish individuality, David finds solution in escape to Sealand. His rescue from such dystopic communities in an aircraft into the world of new people signifies the final stage of his metamorphosis. The aircraft itself symbolizes the butterfly form of metamorphosis and it stands for the independence the protagonist gains.

Overall, through the bildungsroman elements of the novel by picturing the journey of the protagonist into a more secular self, Wyndham metaphorically portrays the terror lying in the essence of dystopian theocratic society by posing his readers that once a member starts to question the religious authority, the final destination of his journey is the moment when he becomes fully independent of all dogmas. In this regard, the butterfly symbolizes the self-realization of the free mind that reaches his own freedom and personality.

Work cited

Aldiss, B. W. (1974). *Billion Year Spree: The True History of Science Fiction*. Schocken Books.

Atwood, M. (2015, September 8). *The Forgotten Science fiction Classic That Reads Like a Prequel to E.T.* Slate Magazine. https://slate.com/culture/2015/09/margaret-atwood-chocky-the-kindly-alien-invader-in-john-wyndhams-last-book.html

Booker, M. K. (2005). Science Fiction and the Cold War. In *A Companion to Science Fiction* (pp. 171–184). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470997055.ch12

Delumeau, J. (1990). *Sin and Fear: The Emergence of the Western Guilt Culture, 13Th-18th Centuries* (Later Edition Used). Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, *16*(1), 22–27. https://doi.org/10.2307/464648

Gillings, W. (1969). The Writer People Believed in. *Cosmos: Science-Fantasy Review*.

Guardian. (2008, July 22). *John Wyndham*. The Guardian. http://www.theguardian.com/books/2008/jun/10/johnwyndham

James, E. (1994). *Science Fiction in the Twentieth Century*. Oxford University Press.

John Wyndham & H G Wells – Christopher Priest. (n.d.). Retrieved 9 May 2021, from https://christopher-priest.co.uk/essays/contemporaries-portrayed/john-wyndham-h-g-wells

Ketterer, D. (2005). John Wyndham: The Facts of Life Sextet. In *A Companion to Science Fiction* (pp. 375–388). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470997055.ch26

Ketterer, D., & Harris, J. W. B. (1999). 'Vivisection': Schoolboy 'John Wyndham's' First Publication? *Science Fiction Studies*, *26*(2), 303–311.

Krome, F., Loving, G., & Reeves, C. P. (n.d.). Concept of the Human in John Wyndham's The Chrysalids, The: Puritanical Imagery, Female Agency, and Theistic Evolution. *Interdisciplinary Humanities*, *32*(2).

Rees, A. (2019). From Technician's Extravaganza to Logical Fantasy: *Osiris*. https://doi.org/10.1086/704015

Smyth, K. (n.d.). Elijah. In *Encyclopedia Britannica* (p. https://www.britannica.com/biography/Elijah-Hebrew-prophet).

Sohn, H. (2008). Heterotopia: Anamnesis of a medical term. In *Heterotopia and the City*. Routledge.

Stock, A. (2011). *Mid Twentieth-Century Dystopian Fiction and Political Thought* [Doctoral, Durham University]. http://etheses.dur.ac.uk/3465/

Stock, A. (2015). The Blind Logic of Plants: Enlightenment and Evolution in John Wyndham's The Day of the Triffids. *Science Fiction Studies*, *42*(3), 433–457. https://doi.org/10.5621/sciefictstud.42.3.0433

The Invisible Man of Science Fiction. (2005, December 14). In *BBC Four*.

Wyndham, J. (2008a). *The Chrysalids*. Penguin Books.

Wyndham, J. (2008b). *Trouble with Lichen*. Penguin UK.

90. Towards an uncertain future: Brexit satirised in Ian McEwan's *The Cockroach*

Kuğu TEKİN[1]

Zeynep Rana TURGUT[2]

APA: Tekin, K. & Turgut, Z. R. (2022). Towards an uncertain future: Brexit satirised in Ian McEwan's *The Cockroach*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1474-1483. DOI: 10.29000/rumelide.1222309.

Abstract

Ian McEwan's 2019 novella, *The Cockroach*, which is considered a product of "brexlit," is a bitter satire of British politicians' Brexit project. According to the author, the rising waves of ultranationalism, seasoned with British politicians' unreasonable populist discourse, drifted Britain out of the European Union. In the novella, McEwan's chosen medium in criticising Britain's status quo ante Brexit is satire. Due to its corrective nature, satire tends to repair and/or reform prevailing ills. However, in *The Cockroach*, McEwan does not intent to correct the troubles brought to Britain by Brexit, which he sees as the manifestation of stark irrationality. Indeed, political humour accompanies McEwan's exclusive satirical style, for the author was aware of the fact that the British Conservative Party's political slogan – "Get Brexit done" – had already fulfilled its mission by the time he was writing *The Cockroach*. Thus, this article follows the fictional route drawn by McEwan in *The Cockroach* in presenting how the bilateral association of populism and jingoism can darken the future vision of a country whose parliamentary democracy has a history of almost two centuries.

Keywords: Ian McEwan, *The Cockroach*, Brexit, Brexlit, satire, political humour

Belirsiz bir geleceğe doğru: Ian McEwan'ın *Hamamböceği* adlı kitabında Brexit'in hicvi

Öz

Ian McEwan'ın "brexlit"in bir ürünü olarak kabul edilen 2019 romanı *Hamamböceği*, İngiliz politikacıların Brexit projesinin acı bir hicvidir. Yazara göre, İngiliz politikacıların mantıksız popülist söylemiyle yükselen aşırı milliyetçilik dalgaları, İngiltere'yi Avrupa Birliği'nden uzaklaştırdı. Romanda, McEwan'ın İngiltere'nin Brexit öncesi statükosunu eleştirmek için seçtiği araç hicivdir. Düzeltici doğası nedeniyle, hiciv var olan sorunları düzeltmeye meyillidir. Ancak *Hamamböceği*'nde McEwan, Brexit'in İngiltere'ye getirdiği ve katı bir mantıksızlığın tezahürü olarak gördüğü sorunları düzeltme niyetinde değildir. Gerçekten de, siyasi mizah McEwan'ın özel hiciv tarzına eşlik eder, çünkü yazar, İngiliz Muhafazakâr Partisi'nin siyasi sloganının - "Brexit'i bitirin" - *Hamamböceği*'ni yazdığı sırada misyonunu zaten yerine getirdiğinin farkındadır. Dolayısıyla bu makale, McEwan'ın *Hamamböceği*'nde popülizm ve şovenizm arasındaki birlikteliğin, parlamenter demokrasisi

[1] Doç. Dr., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), kugu.tekin@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0123-8523 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222309]

[2] Öğr. Gör. Dr., Atılım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), rana.selimoglu@atilim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2048-966X

neredeyse iki yüzyıllık bir geçmişe sahip bir ülkenin geleceğini nasıl karartabileceğini sunarken çizdiği kurgusal rotayı takip etmektedir.

Anahtar kelimeler: Ian McEwan, *Hamamböceği*, Brexit, Brexlit, hiciv, siyasi hiciv

1. Introduction

23 June 2016 Brexit referendum created a ground-breaking impact on Britain's sociopolitical, economic and cultural structure. Along with Britain's decision to withdraw from the European Union, there occurred an unprecedented fluctuations and unexpected turns leading to a severe rupture not only in the long-established institutions but also in public view of existing internal and global policies. Brexit referendum brought about a long lasting public discontent in that there appeared

> a sudden and violent shift towards right-wing populism, hostility towards supranational forms of cosmopolitical democracy and global interdependence, extensive opposition to open-border policies, discontent with the cultural implications of globalization and xenophobic resistance to both immigrants and transnational mobility in general. Financial markets went into panic. (Shaw, 2021, p. 1)

Consequently, the country collapsed inward; divided into two camps as "Remainers" and "Leavers"; and started to wear out each other. Ramifications of such a tense atmosphere affected cultural formations, and thereby literature produced in Britain inevitably. The continuous interaction between literature and life gave way to the emergence of a new category of fictions that "either directly respond, or imaginatively allude, to Britain's exit from the EU, or engage with the subsequent sociocultural, economic, racial or cosmopolitical consequences of Britain's withdrawal" (Shaw, 2021, p. 4). Hence shortly before the EU referendum, "when Britain's fate was still unknown," scholar Kristian Shaw coined the term "Brexlit" for works "reflecting the divided nature of the United Kingdom as well as both the motivations for and ramifications of, the referendum" (2021, p.4). Thus, this article explores Ian McEwan's satirical respond to contemporary British politicians' Brexit policies through his novella, *The Cockroach*, which is considered a product of "Brexlit." Although the focus of this article is McEwan's *The Cockroach*, works of other "Brexlit" authors are briefly touched upon for their literary productions enable the reader to see the repercussions of and their respond to Brexit policies.

2. Satire and political humour

In the opening of *The Cockroach*, Ian McEwan presents a reversed version of a Kafkaesque transformation in that, while Kafka's Gregor Samsa wakes up as a gigantic insect one morning in *The Metamorphosis*, McEwan's main character, a former cockroach, surprisingly finds itself metamorphosed into a human being. Although Kafka does not specify the type of the insect in his work, McEwan identifies his protagonist-insect as a cockroach at the onset. Thus, Jim Sams, McEwan's main character, opens his astonished eyes at Downing Street No:10, trying to grasp the incredible change his natural body has undergone. As the address indicates, Jim Sams – the cockroach – wakes up to a morning in human form, and what is more, as the present Prime Minister of Britain. The ultimate mission assigned to Jim Sams is to take the final step in the Brexit process at all costs. As the novella unfolds, it is observed that Prime Minister Jim Sams succeeds in making the majority of the Parliament and the country approve of his unprecedented economic plan, which is found "insane" by the opposition – consisting of the Remainers, economists and the EU zone countries that have numerous trade deals with Britain. One noteworthy feature of Ian McEwan's style is that, although the novella's opening echoes that of Kafka's *The Metamorphosis*, the author's satirical approach to contemporary British

politicians and their administrative methods, strategies and political manoeuvres in handling internal and foreign matters is obviously Swiftian. Undoubtedly, Sams's suggested economic plan, "Reversalism," which will be discussed later in this article, is reminiscent of Swift's *A Modest Proposal*, wherein Swift suggests, for instance, selling a hundred thousand babies of the poor to the rich as a highly nutritious food. In a mock modest tone, Swift further proposes the use of not just the flesh but also the delicate skin of babies in producing gloves and boots for the rich. In materialising such irrational solutions, Swift ironically claims, Ireland would solve the devastating problems of poverty, starvation and overpopulation. In *A Modest Proposal*, the target of Swift's Juvenalian satire is the ruling class's insensitivity and indifference towards the sufferings of the Irish people in the eighteenth century. Likewise, in *The Cockroach*, Ian McEwan aligns with Swift as both writers employ satire as a tool to criticise incompetent politicians' abuse of power, their mismanagement of public funds, wrongdoings and irrational decisions that drag the authors' respective countries into a nearly irreparable chaos. Nevertheless, it should be noted that Ireland was a colony of Britain at the time Swift was writing.

In a broad sense, satire is defined as a literary device which is employed to foreground shortcomings, animosities, vices and follies existing in a particular society, institutions, or individuals using humour, irony, exaggeration or ridicule. In "Wit as a Political Weapon: Satirists and Censors," Leonard Freedman defines political satire as "offensive, acerbic, disrespectful," and goes on saying that "[i]ts practitioners especially relish aiming their fire at the politically powerful" (2012, p. 88). In McEwan's novella, one cannot help reflecting upon the author's use of animal imagery to fictionalise his deep discontent and disappointment against contemporary British politicians and their practices. Why does the author specifically choose a cockroach—blattodea in Latin—to represent his satirical view of the UK's fictional Prime Minister in his novella? A possible answer might be found in the definition of the very distinctive biological characteristics of this type of insect. In *Cockroaches: Ecology, Behavior, and Natural History*, it is stated that this species, whose existence on Earth dates to approximately 300-350 million years, is resistant to all kinds of tough living conditions. Their reddish-brown or dark-brown shell protects them from any external attack. In addition, "cockroaches are considered social creatures who do not like to live alone. It is claimed by scientists that it is difficult to conceive of any group of animals that are as universally and diversely social as cockroaches" (Bell, Roth&Nalepa, 2007, p. 131), and whenever necessary, they act instinctively and simultaneously, always as a whole, according to a common decision-making mechanism. Obviously, the author attaches certain characteristics of this type of insect to politicians like Jim Sams. It is observed in the opening pages of the novella that an intense feeling of mutual disgust arises when the two life forms – man and cockroach – meet unexpectedly. Such a scene occurs when Jim Sams, formerly a cockroach, examines his human form in the mirror for the first time. He finds his image so repulsive that he can hardly bear detecting the features of his new appearance. Jim Sams' description of his human body, which he sees as a grotesque presence, draws the reader's attention to the author's use of satirical humour:

> The bristling oval disk of a face, wobbling on a thick pink stalk of neck, repelled him. The pinprick eyes shocked him. The inflated rim of darker flesh that framed an array of off-white teeth disgusted him. […] as he combed his gingery brown hair, he noticed with sudden homesickness that it was the same colour as his good old shell. At least something has survived of [his] looks, was his melancholy thought …. (McEwan, 2019, pp. 11-12)

The incongruity of the scene, that is, Jim's assessment of his human image as shocking and repulsive, incites laughter due to the recognition that the two life forms (the man and the cockroach) are equally stunned by a similar feeling of abhorrence on seeing each other. It is understood that the author's satire is targeting a specific politician in that the "ginger-brown" hair is not only reminiscent of the cockroach's

former self, but it is also an implicit reference to the parodied representation of the UK's current PM, Boris Johnson. Sams' melancholy mood further deepens; yet, on remembering the seriousness of his cause, he is fraught with such confidence, courage and belief that he could tolerate anything on the way to fulfil his mission. At first, Sams thinks he is alone in his challenging mission, but he is overjoyed on recognising that "others like him were heading towards separate ministries to inhabit other bodies and take up the fight. A couple of dozen, a little swarm of the nation's best, come to inhabit and embolden a faltering leadership" (McEwan, 2019, p. 20). Yet, in Sams' cabinet, which consists of his transformed comrades, there is only one whose existence among them irritates the PM profoundly for that person is an original human being, not a metamorphosed cockroach. Sams defines Benedict St John – the foreign secretary – as "the traitor at his side," a devil in paradise:

> When Jim had looked into [his] eyes, he had come against the blank unyielding wall of a human retina and could go no further. Impenetrable. Nothing there. Merely human. A fake. A collaborator. An enemy of the people. Just the sort who might rebel and vote to bring down his own government. (McEwan, 2019, pp. 20-21)

The depiction of the foreign secretary underlines the function of political humour in McEwan's satirical style in producing binaries in that it reveals the distinction between the in-group and the out-group by fostering solidarity among those who share a specific political view and by alienating those who do not (Tesnohlidkova, 2021, p. 3). In McEwan's case, the cooperating solidifying ones that make up the in-group are the cockroach members of Sams' cabinet; the out-group consists of one single alienated member, Benedict St John, who is the only human being in Sams' conservative government and perceived by the others as a traitor to be annihilated. In Frye's view, "two things are essential to satire; one is wit or humour founded on fantasy or a sense of the grotesque or absurd, the other is an object of attack" (2000, p. 224). To put it another way, "using mechanisms such as absurdity, inversion, distortion, and reduction, a satirist creates an improbably fantastic oppositional reality in comparison to which reality looks impossibly absurd" (Park-Ozee, 2019, p. 589). Hence it sounds reasonable to claim that in *The Cockroach* McEwan voices his anti-Brexit views by creating a fictional Britain, whose ruling cabinet consists of transformed cockroaches. The author impersonates those cockroaches as grotesque politicians who put their absurd, entirely irrational policies into practice obstinately, without paying any attention to the warnings of common sense. In a sense, in *The Cockroach*, the fantastic oppositional reality populated by McEwan's insect-human politicians makes the real seem absurd. In the novella, the object of attack is Britain's integration with the European Union. Sams and his government initially implement their separatist policies by splitting the country into two severely distinct groups. On the one hand, there are the Clockwisers; this group includes intellectuals, artists, scientists—economists in particular—and the majority of Britain's young population; in brief, those who support Britain's integration with the EU. According to Maria Brock, "each dominant political regime produces forms of resistance" (2018, p. 282), and Clockwisers are the ones who represent resistance in *The Cockroach*. In the work's fictional world, Sams' populist political discourse disdains and labels them as "the elites;" in the context of the UK's de facto foreign policies, however, they stand for "Remainers," who were and are still the followers of the idea that Britain should be an integral part of Europe. Robert Tombs, in his article "Who are the Remainers?[3]," examines "Remainers" under three groups: Ideological Remainers, Professional Remainers and Worried Remainers. Ideological Remainers are the group of people who consider themselves emotionally attached to the EU; Professional Remainers are a group that supports Britain's integration with the EU for their personal interests and career opportunities. This group consists of people dealing with different occupations, such as executives of multinational companies,

[3] https://www.briefingsforbritain.co.uk/brexit-who-are-the-remainers/

academic researchers, politicians, and employees of media groups. To the advocates of this group, the UK's departure from the EU would certainly be a threat to their careers. Worried Remainers make up the third and the most crowded group. This group includes the ones who are rather concerned about the economic problems that leaving the EU will trigger. A common concern among the sympathizers of these three distinct groups is that the UK's membership of the EU is indispensable for their future. They believe in the idea that a peaceful, prosperous future could be attained only through a partnership with the EU and Europe. On the other hand, the group standing against the Remainers" is named "Leavers"; this group consists of those who follow the government's Brexit policies unquestioningly. According to Robert Eaglestone, "Brexit has stirred up a terrifying political discourse in which opponents of Brexit are described as 'saboteurs' or 'enemies of the people'" (2018, p. 6). As is seen, Leavers tagged the Remainers "enemies of the state, "saboteurs" of English national identity and England's national unity."

Coming back to the novella, Sams knows that the only way to increase the number of his supporters and to consolidate his voting base is to create and demonise an adversary group as populist ideology requires. In doing so, Sams believes, his followers (called "Reversalists" in the novella) would outnumber those who are against his segregating moves. Sams' skill in inducing "Reversalist" masses to uphold his "reverse money flow" project is noteworthy. His tactic is based on voicing a populist rhetoric, imbued with patriotic and nationalistic slogans, such as "'Take Back Control,' 'Take Back Our Country,' and 'Britannia waives the rules'" (Pettifor, 2016, p. 131), which would appeal to the ultranationalists as well as the nostalgic ones who aspire to make Britain the world's leading power again. However, as Shaw states, imperial nostalgia has a secondary role in the Vote Leave campaign compared to the "primary motivating factor [which contained] … a strange alliance of establishment figures, disenfranchised working-class voters and disillusioned Middle Englanders" (2021, p. 30). Yet, Sams' Westminster speech, which he delivers while waiting for the Reversalism Bill to pass, is filled with such exaggerated and assertive future promises that there occurs a tumult even among the backbenchers. Sams says,

> When the bill returns to this house, our mission will be to deliver Reversalism for the purpose of uniting and re-energising our great country and not only making it great again, but making it the greatest place on earth. By 2050 […] the UK will be the greatest and most prosperous economy in Europe. […] Reversalism will bless our future – clean, green, prosperous, united, confident and ambitious. (McEwan, 2019, pp. 45-47)

But what is Reversalism? Or how does reverse money flow operate? It is explained that employees pay their companies for their weekly work hours; in return, employees are paid for all the items they "carry away" whenever they go shopping. In addition, they are not allowed to make investments or deposit money in a bank, for money saved in a bank account would receive no more than a negative interest rate (McEwan, 2019, p. 25). The reverse money flow project is aimed at reviving economy; when "the economy is stimulated there are more skilled workers, everyone gains" (McEwan, 2019, p. 26). Another instance Sams mentions in his parliament speech to convince the opposition about the mechanism of his Reversalism project reads as follows:

> [f]or example, our newly empowered police might pull over a recklessly speeding motorist and hand through the window two fifty-pound notes. It will be that driver's responsibility, in the face of possible criminal charges, to use that money to work and pay for more overtime or find a slightly better job. [Therefore,] Reversalism will stimulate the economy, incentivise our brilliant citizens, and render our democracy more robust. (McEwan, 2019, p. 47)

Thus, Sams introduces his economic plan as a win-win project.

In his *Guardian* essay[4] Ian McEwan refers to an old populist tactic frequently employed by politicians like his fictional character Jim Sams. Through this tactic, the author observes, politicians either hide or put the blame of their wrongdoings on a fake outside enemy; in doing so, they persuade masses that it is not them but an outside enemy who is the source of all troubles prevailing in the country. In Sams' case, the first outside enemy created to justify his irrational Reversalism project is Brussels, the centre of the EU. Treating Brussels as a trouble-making centre, one of the greatest hurdles before the prosperity of the UK, enables Sams to make his first serious move on the way to Brexit. On this way, which is fraught with hardships, France provides Sams with a second opportunity to invigorate the pro-Brexiters who support his cause heartily. The accidental shooting of six English fishermen by the French within the territorial waters of France allows Sams to turn this tragedy into a national issue; hence, he manages to stir into action the ultranationalists in the UK. He provokes the patriotic feelings of his supporters by declaring the dead fishermen heroes who sacrificed their lives for the sake of their great nation. Jim Sams exploits this tragic incident to arouse public sentiment and to increase his popularity as a daring politician. Consequently, he takes charge of planning the funeral at the military airport. He plans that he himself would be waiting for the coffins arriving from France, proudly standing alone under a heavy rain and without an umbrella:

> He would stand alone on the airstrip, silently facing a camera crew and the massive propeller plane […]. A brave lonely figure confronting the giant machine. […] The coffins, draped in Union Jacks, were brought in single file, […] and placed at the prime minister's feet. The rain played well. He correctly refused an umbrella as he stood to attention in the downpour. Were those tears on his face? (McEwan, 2019, p. 63)

Obviously, shedding tears before the public is a tactic commonly used by leaders to attract sympathy; and in Sams' case, the rain drops on his face help him give the impression that he is in a deep agony. Thus, turning the French into a "staunch enemy" of state, Sams strengthens his political profile as an unyielding leader. In addition, "[p]atriotic journalists praised the prime minister for facing down the French and speaking up for 'our lost boys'" (McEwan, 2019, p. 54). Keeping the political agenda of the country busy with such a populist discourse, Sams smoothly proceeds in his way to realise his secret scheme.

In the meantime, however, Sams knows that inventing an outside enemy would not suffice to put Reversalism into effect; evidently, without foreign support, Sams' unprecedented "reverse money flow" project would likely fail. While the French and the German leaders of the E.U. try to convince Sams to give up his unreasonable project, Archie Tupper, the president of the US, seems to stand by Sams as the leader of the global superpower. In *The Cockroach*, McEwan creates the Archie Tupper character as a parody of the former US president, Donald Trump. The narrator's ironic tone defines Archie Tupper's character as

> a serious man of big tastes, with his own moral certitudes, by background not trained up to value the subtle ribbons-and-medals allure of the honours system. What were White's or Hyde Park to one who owned more expensive clubs and bigger courses? Who care for 'Sir' when one was 'Mr President' for life. (McEwan, 2019, pp. 56-57)

The behavioural and cognitive parallels between Sams and the US president impress Sams to such an extent that he even suspects Archie Tupper to be a transformed cockroach like himself. Indeed, Tupper's puzzling tweets praising Sams' "Reversalism" project are first received with "weary or condescending smiles" in Brussels, but later, when the number, frequency and content of his insistent tweets related to

4 https://www.theguardian.com/politics/2020/feb/01/brexit-pointless-masochistic-ambition-history-done

the subject become unbearable, "the smiles in Brussels began to freeze," especially when "President Tupper was proposing an ex-general, the billionaire owner of a string of casinos, to be the new 'czar' of the British National Health Service" (McEwan, 2019, p. 83). One of Tupper's simplistic tweets reads as follows: "In the name of free trade, American prosperity and greatness, and raising the poor, Reversalism was good. Prime minister Sams was great" (McEwan, 2019, p. 83). Tupper's choice of the adjectives "good" and "great" in defining Sams and what Tupper calls his "Revengelism" project not only proves the level of the US president's intellectual depth but also carries a decisively commanding air, dictating to Brussels his positive view of Sams and his project. As a matter of fact, Archie Tupper's tweets at least ensure that the audience listens to the speech delivered by Sams at the NATO headquarters, "with unusual courtesy." Sams delivers this speech in place of his foreign secretary, Benedict St John, whom vengeful Sams has eliminated after he has been informed about Benedict St John's secret involvement with the Clockwisers and the group's intention "to help the opposition defeat the Reversalism Bill when it came back to the Commons" (McEwan, 2019, p. 67). Dubbed as the moving force of the Clockwisers, the foreign secretary leaks to the Daily Telegraph, with all the confidential records and evidence kept by the two related states, that The Roscoff Affair (the killing of the British fishermen by the French) was no more than a tragic accident, and that the Prime Minister manipulated the incident to consolidate the proponents of his Reversalism project. Infuriated by the attack targeting his cause, Sams himself carefully devises a revenge plan to destroy his Clockwise enemies led by Benedict St John. While relating the phases of Sams' rage, the narrator's playfulness, combined with his satirical approach to the ambitious politician's revenge strategies, evokes bitter laughter. His first reaction might be interpreted as the expression of an animalistic instinct to annihilate his enemy at all costs:

> In his fury, he wanted to hit someone, or break something. […] He should have dealt with Benedict St John days ago. If only he was a free agent, Jim would happily have taken an axe to the man's throat. (McEwan, 2019, p. 68)

Yet, after becoming calm, Sams invents a story of harassment which is supposed to have taken place between Benedict St John and Jane Fish fifteen years ago – when she "was parliamentary private secretary to Benedict St John" (McEwan, 2019, p. 77). Sams himself writes the deceitful article, cautiously assessing all the details of its desired aftereffects before leaking it to the *Guardian*. The narrator's depiction of Sams prior to the article-writing scene indicates that Sams' resilience and formidable determination in surviving all the traps plotted against his autonomy are chief characteristics of his species:

> His was a perfectly pitched and balanced mind, well adapted by inheritance over unimaginable stretches of time to the art of survival and the advancement of his kind. Also, a life of constant, almost routine struggle had perfected in him effortless mastery in defending all that he possessed – while seeming not to. And in this moment of scheming, he was richly self-aware, fully alive to the joy of politics at its purest, which was the pursuit of ends at all costs. (McEwan, 2019, p. 70)

The difference between St John's and Sams' recrimination is that while the former's claim is true, the latter's indictment is based on slander. Drawn as a Machiavellian politician, Sams forces Benedict St John to sign a resignation letter immediately.

Towards the end of the novella, Sams himself talks about the parallels between his species – cockroaches – and human beings. The first common behavioural characteristic he emphasizes is related to the two distinct species' preference for darkness, which could also be connected to the etymology of the Latin word "blatta," meaning "shunning the light." Sams defines his likes as

> …creatures that shun the light. We understand and love the dark… [for thousands of years] we have lived alongside humans and have learned their particular taste for darkness. […] But whenever [darkness] is predominant in them, so we have flourished. Where [human beings] embraced poverty, filth, squalor, we have grown in strength. (McEwan, 2019, p. 98)

At a symbolic level, McEwan's protagonist-cockroach is referring to the malicious, hypocritical sort of human beings, politicians exclusively, who hide their ill intentions behind a darkening populist discourse as their respective society falls into recession followed by a desperate impoverishment. The deeper human beings sink, the more powerful the cockroach population becomes. In a sense, McEwan's satirical style, while voicing the potential negative outcomes of Brexit, affirms Frye's definition of the function of satire: "Satire is a militant irony, where moral norms are relatively clear, and standards are assumed against which the grotesque and absurd are measured" (2000, p. 223). Jim Sams' cabinet, which consists of transformed cockroaches, except the previously mentioned Benedict St John, is as ambitious and determined as their leader, the PM, in realising their "Reversalism" project. The idea lying at the very core of Sams' concept of Reversalism, which literally stands for Brexit, is that it would split the country into two sharply divided poles. The irony is that while cockroaches live and act as a tightly united community, the Reversalism project led by Sams and his cockroach cabinet is intended to destroy the unity of the UK. In order to do so, Sams and his cabinet believe, they must first break Britain's integration with the European Union.

In fact, Britain's decision to leave the EU led to heated controversies within and outside the country, especially in other European member states. Julien Navarro, in "A disruptive moment? Parliaments, Brexit, and the future of European integration," points out the bilateral effect of Brexit as follows:

> On 23 June 2016, 51.89% of British voters chose to leave the European Union. If the outcome of the referendum was clearly the choice of the British people, the withdrawal of the United Kingdom from the EU – a process known as Brexit – will have – and in fact already has had – major consequences for Europe as a whole. (2021, p. 443)

In a sense, the Brexit project divided not just Britain but the remaining member states into two: as Navarro states,

> [T]he British decision to leave the EU could reinforce Eurosceptic narratives and trigger a 'domino effect' in other countries. Or, on the contrary, it could prompt politicians from the remaining member states to take new initiatives to preserve and strengthen the unity of the EU. (2021, pp. 446-47)

In his critical review[5] published in *The Guardian*, McEwan claims Brexit to be "…the most pointless, masochistic ambition in [Britain's] history…" It is seen that Ian McEwan is not alone in voicing his criticism of Britain's Brexit policies through his fiction and nonfiction writing. Also, there are other contemporary British writers whose Anti-Brexit views are resonating in the UK's literary circles; the three authors selected here are Bernardine Evaristo, Ali Smith and Mohsin Hamid. For instance, Bernardine Evaristo, in her 2019 novel, *Girl, Woman, Other*, emphasises the theatricality of contemporary British politics and politicians by calling the Brexit issue the "comedy of errors of our time;" the author finds "politics is way more dramatic than anything on stage at a theatre: Brexit & Trumpquake!" The author's playful use of the word "Trumpquake" is a pun reminiscent of the collaboration between the UK and the US on the way to Brexit and its earthquake impact on Britain. Another contemporary author who employs her anti-Brexit views as a recurrent theme in her works is Ali Smith. In her *Autumn* (2016), which is considered the first post-Brexit novel, the author expresses her deep discontent resulting from the polarization of the UK by the Brexit issues. Smith's narrator in

5 https://www.theguardian.com/politics/2020/feb/01/brexit-pointless-masochistic-ambition-history-done

the novel interprets the acute ideational and emotive division in the country in a chapter which is replete with the phrase "All across the country," indicating the two adversary camps:

> … All across the country, people felt it was the wrong thing. All across the country, people felt it was the right thing. All across the country people felt they'd lost. All across the country, they'd won. […] All across the country people called each other cunts. All across the country people felt unsafe. All across the country people were laughing their heads off. All across the country people felt legitimized … (Smith, 2016, pp. 59-60)

On the other hand, Mohsin Hamid's *Exit West* (2017) touches upon the crisis of cosmopolitanism resulting from global migrant mobility. Cosmopolitanism, which denotes the idea of "the citizen of the world," grants humanbeings the privilege of living anywhere in the world regardless of possessing the legal citizenship of a particular nation state. However, the idea and ideals of cosmopolitanism deeply disappoint Hamid's two immigrant protagonists – Nadia and Saeed – in their journey to the West where they believe they will find peace and security. The couple's London destination, where they confront fiercest attacks of xenophobic ultranationalist, and heavily armed police force's incessant oppression on and surveillance of immigrants through helicopters, drones, cctv cameras (Hamid, 2017, pp. 150-152), alludes to – immigrants in particular – Theresa May's (former Prime Minister of the UK) thoroughly negative, even hostile, view of those who see themselves as "citizen of the world": "Prime Minister May declared that she is 'putting…on warning' those who think they are 'a citizen of the world' [are] 'a citizen of nowhere' who doesn't understand what the very word citizenship means" (May qtd in Eaglestone, 2018, p. 7). As is seen, contemporary authors like McEwan, Smith, Hamid, and Evaristo use their creative skills to reflect their anti-Brexit views on the platform of literature.

Likewise, another Remainer who voted against the 2016 Brexit referendum is scholar Ann Pettifor. In her article, "Brexit and Its Consequences," Pettifor conveys her serious concerns about the potential catastrophic outcomes of the Brexit decision, which she finds unwise. She states,

> I voted to Remain. I do not believe that Brexit is a wise decision. I fear its consequences in energizing the Far Right both in Britain but also across both Europe and the US I fear the break-up of the UK, and the political dominance of a mall tribe of conservative 'Little Englanders.' They will diminish this country's great social, economic, and political achievements. (2016, p. 131)

As expected, Britain's break-up with the EU occurred on December 31, 2020, casting clouds of uncertainty on all British citizens without exception. Ambiguity spreads everywhere in the country; people start to fear the coming of an uncertain future. In Shaw's words, "…established parties enabled the far right to colonise the political landscape, exploit patriotic sentiments as antithetical to European integration and cast the EU as the scapegoat for a variety of cultural ills" (2021, p. 30).

3. Conclusion

In *The Cockroach*, after the passing of the Reversalism Bill, Jim Sams and his cabinet turn back to their former cockroach bodies. The mood of the whole crew is uplifted; they are feeling victorious for they have accomplished their revenge mission, and they would surely "be welcomed as heroes by their tribe" (McEwan, 2019, p. 95). The awestruck cockroaches listen to Sams' speech about the ancient history of animosity between mankind and his species, about how cockroaches learnt the complicated ways to "ruin" their enemy in the long run:

> And by tortuous means, and much experiment and failure, we have come to know the preconditions for such human ruin. War and global warming certainly and, in peacetime, immoveable hierarchies,

> concentrations of wealth, deep superstition, rumour, division, distrust of science, of intellect, of strangers and of social cooperation. (McEwan, 2019, p. 98)

A possible interpretation of Sams' words might be that human beings themselves are responsible for every disaster they encounter; since there are certain innate flaws in human nature, it is easy for a wise. united enemy to destroy the human civilization. The author's use of satire in Sams' final speech, thanking his comrades for their efforts in fulfilling their mission successfully, once more touches upon follies, vices, and weaknesses in mankind: "I congratulate and thank you. As you have discovered, it is not easy to be Homo sapiens sapiens. Their desires are so often in contention with their intelligence. Unlike us who are whole" (McEwan, 2019, p. 99). In a sense, Ian McEwan's final remark negates Maria Brock's view of satire that "[it] can inject an optimism into despair which may serve to reinvigorate the political arena" (2018, p. 205). Evidently, McEwan does not cherish the hope that a better future is awaiting the UK citizens.

References

Bell, J. W., L. M. Roth, & C. A. Nalepa (2007). *Cockroaches: Ecology, behavior, and natural history*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Brock, M. (2018). Political satire and its disruptive potential: Irony and cynicism in Russia and the US. c*ulture. Theory and Critique*, 59/3, 281-298. DOI:10.1080/14735784.2018.1496843.

Eaglestone, R. (2018). *Brexit and the literature: Critical and cultural responses*. N.Y.: Routledge.

Evaristo, B. (2020). *Girl, woman, other*. UK: Penguin Random House.

Freedman, L. (2012). Wit as a political weapon: Satirists and censors. *Social Research*, 79/1, 87-112. www.jstor.org/stable/23350299

Frye, N. (2000). *Anatomy of criticism: Four essays*. Oxfordshire: Princeton University Press.

Hamid, M. (2017). *Exit west*. London: Penguin Books.

McEwan, I. (2019). *The cockroach*. London: Penguin Random House.

McEwan, I. (2020). Brexit, the most pointless, masochistic ambition in our country's history, is done. *The Guardian*, 1 February, https://www.theguardian.com/politics/2020/feb/01/brexit-pointless-masochistic- ambition-history-done

Navarro, J. (2021). A disruptive moment? Parliaments, brexit, and the future of European integration." *Journal of Contemporary European Studies*, 29/4, 43-451. DOI: 10.1080/14782804.2021.1949580.

Park-Ozee, D. (2019). Satire: An explication. *Humor*, (32) 585-604. DOI: 10.1515/humor-2018-0009.

Pettifor, A. (2016). Brexit and its consequences. *Globalizations*, 14/1, 127-132. DOI: 10.1080/14747731.2016.1229943

Shaw, K. (2021). *Brexlit: British literature and the European project*. GB: Bloomsbury.

Smith, A. (2016). *Autumn*. London: Penguin.

Tesnohlidkova, O. (2021). Humor and satire in politic: Introducing cultural sociology and the Field." *Sociology Compass, (*15, e12842), John Wiley and Sons Ltd. DOI: 10.1111/soc4.12842.

Tombs, R. (2018). Who are the Remainers? *Briefings For Britain*, 16 June, 2018. https://www.briefingsforbritain.co.uk/brexit-who-are-the-remainers/

91. *Fatih-Harbiye* ve *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) romanlarInda ikili karşıtlıklar bağlamında yerleşim yerleri ve arzu

Fatoş Işıl BRİTTEN[1]

APA: Britten, F. I. (2022). *Fatih-Harbiye* ve *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) romanlarInda ikili karşıtlıklar bağlamında yerleşim yerleri ve arzu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1484-1494. DOI: 10.29000/rumelide.1222310.

Öz

Doğu-Batı Sorunsalı Türk romanının gelişiminde en temel ikili karşıtlıklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* (1931) romanı adından da anlaşılacağı üzere semtler üzerinden bu ikiliği kurmaktadır. Fatih geleneksel, muhafazakâr yaşamı temsil ederken Harbiye ve çevresi Türkiye'nin Batılılaşmış Avrupai yüzünü temsil eder. Romanın karakterleri de semtler gibi simgeseldir ve ana karakter Neriman'ın Doğulu Şinasi ve Batılı Macit arasında tereddütte kalması üzerinden Türkiye halkının bu iki kültürün dünya görüşü ve yaşam tarzı arasında sıkışmışlığını, kararsızlıklarını ve bu etkilerin sonucunda oluşan öfke ve buhranlarını yansıtması açısından oldukça önemli bir eserdir. İngiliz romanının gelişiminde ise dikkat çeken temalardan biri kır ve şehir karşıtlığıdır. Jane Austen'ın *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) adlı kanonik romanı her ne kadar ön planda mantık ve duygusallık ikiliğini tartışsa da arka planında kırsal alan ve şehir karşılaştırması yapar. Şehri temsil eden Londra materyalizm, sınıfsal yükselme hırsı ve bencillik ile ilişkilendirilirken kırsal alan sıcak duygular, sağduyu, ağırbaşlılık ve geleneksel İngiliz yaşamı ile bağdaştırılır. Londra kötü haberlerin ve olayların kaynağıdır. Olay örgüsü ancak Londra'dan kırsal alana gidince çözümlenir. Bu çalışmada Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* ve Jane Austen'ın *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) (1811) romanları karşılaştırmalı olarak incelecektir. Her iki metinde de karakterler, temalar arasında belirgin koşutluklar bulunmaktadır. Semtler, köyler ve şehir merkezleri gibi yerleşim yerleri ile ilgili olarak romanların temelinde ikili karşıtlıklar oluşturulmuş ve eserlerdeki ana kadın kahramanların arzu ve tutkuları bu yerleşim yerlerinden doğrudan etkilenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Fatih-Harbiye*, *Akıl ve Tutku*, ikili karşıtlık, şehir, arzu

Binary oppositions in terms of population settlements and desire in *Fatih-Harbiye* and *Sense and Sensibility*

Abstract

The East-West Problematic is one of the most fundamental binary oppositions in the development of the Turkish novel. Accordingly, Peyami Safa's *Fatih-Harbiye* (1931) establishes this duality between two districts of Istanbul, as the name suggests. While Fatih represents the traditional, conservative lifestyle, Harbiye and its surroundings represent a more Westernized, European-style Turkey. The novel's characters are also symbolic, as illustrated by the main character Neriman's hesitation between choosing the Eastern Şinasi and the Western Macit. *Fatih-Harbiye* is a pivotal work that reflects the indecisiveness and sense of being trapped that Turkish people experience, between two different worldviews and lifestyles, with the resulting anger and melancholy that it causes. In a similar way one of the striking themes in the development of the English novel is the contrast between the

[1] Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Edirne, Türkiye), fisilcihan@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6020-2227 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222310]

countryside and the city. Although Jane Austen's canonical novel *Sense and Sensibility* discusses the duality of logic and sentimentality in the foreground, it compares the countryside and the city in the background. Representing the city, London is associated with materialism, ambition for upward social mobility and selfishness, whilst the countryside is associated with warm feelings, common sense, sobriety and traditional English life. London is the source of bad news and events. The plot is only concluded when characters come back from London to the countryside. In this study, Peyami Safa's *Fatih-Harbiye* and Jane Austen's *Sense and Sensibility* (1811) will be analysed comparatively. There are obvious parallels between characters and themes in both texts. Binary oppositions have been created on the basis of the novels regarding settlements such as districts, villages and city centres, and the desires and passions of the main heroines in the works are directly affected by these settlements.

Keywords: *Fatih-Harbiye*, *Sense and Sensibility*, binary oppositions, the city, desire

1. Giriş

Şehir ve onun karşısında konumlanan kırsal alan kavramları insan medeniyetinin ayrılmaz bir parçasıdır. İki alan arasındaki belirgin farklılıklar bu mekanlara dair birçok yargının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Raymond Williams'a göre bu kavramlarla ilgili çok güçlü genellemeler bulunmaktadır. Örneğin, kır "doğal yaşam, huzur, masumiyet ve yalın erdemlerle" özdeşleştirilirken şehir "bir başarı, öğrenme ve iletişim merkezi" olarak görülür (2016: 1).[2] Ancak her iki kavram da aynı zamanda oldukça olumsuz sıfatlarla bağdaştırılır: "Şehir; gürültü, dünyevi değerler ve hırs ile, kırsal alanlar da geri kalmışlık, cahillik ve kısıtlılıklar" ile ilişkilendirilir (ibid.). Ortaçağ sonunda gerçekleşen coğrafi keşifler, on sekizinci yüzyılda meydana gelen sanayi devrimi gibi büyük gelişmeler Avrupa'da feodal sistemden serbest piyasa ekonomisine geçmeye olanak sağlamış, bu durum da insan topluluklarının çoğunlukla köylerden şehirlere göç etmesine sebep olmuştur. Bu nedenle, Richard Lehan "şehrin son üç yüz yıldır Batı kültürünün kaderini belirlediğini, [...] Batı kültürünün tam merkezinde yer alan şehir kavramının Akıl Çağı'nın (*the Enlightenment*) bir ürünü olarak politik düzenin ve ayrıca sosyal kaosun kaynağı olduğunu" belirtir (1998: 3). Buna göre şehir bir ülkenin devlet kurumlarının ve yönetimin yer aldığı, kırsal alanları da yöneten bir yerdir. Ayrıca, çoğunlukla birbirini tanıyan insan topluluklarından oluşan kırsalın aksine birbirini tanımayan kalabalıkların bir arada yaşadığı, dolayısıyla karışıklıkların ve keşmekeşin var olduğu bir mekândır.

Şehir ve kırsal arasındaki zıtlık şüphesiz kurmaca alanına da yansımıştır. Bu mekânlardaki hayat tarzı farklılıkları üzerinden olay örgüleri kurgulanmış, karakterler geliştirilmiş ve bazen doğrudan bazense kapalı olarak şehirli/kırsal toplumların eleştirisi yapılmıştır. On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıl Avrupa romanlarında bu iki alan arasındaki ikilik sıklıkla tema olarak karşımıza çıkar. Örneğin, Madam Bovary sıkıcı taşra hayatında Paris'i düşler ya da *Kırmızı ve Siyah*'ta hırslı Julien Sorel köyünden çıkıp kendini Parisli seçkinlerin ikiyüzlü hayatının içinde bulur. Dünya edebiyatında kırsal alana kabalık, tekdüzelik gibi olumsuzluklar atfedildiği kadar bu yerleşim yerleri masumiyet, içtenlik ve güven hissi gibi olumlu sıfatlar ile de özdeşleştirilmiştir. Şehir ise çoğunlukla medeniyet, kültür, estetik, iki yüzlülük, yapmacıklık, küçümseme ve maddiyatçılık gibi özellikler ile karşımıza çıkar. Kapitalizmin gelişmesiyle doğru orantılı olarak "şehirler giderek daha materyalist hale geldikçe edebî yaratımda şehir kavramına karşı bir muhalefet" oluşmuştur (Lehan, 1998: 5).

[2] Aksi belirtilmedikçe çeviriler yazara aittir.

Türk romanı bağlamında en belirgin ikili karşıtlık ise Doğu-Batı sorunsalı olmuştur. Doğu ve Batı kavramları her ne kadar coğrafi alanlarla ilişkili de olsa asıl vurgu elbette kültüreldir.[3] Osmanlı Dönemi'nde başlayan yenileşme hareketleri ve Batılı kültürlerden etkilenme elbette Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkan romanı da şekillendirmiştir. Alaturka ve Alafranga yaşam tarzlarının çatışması romanların sıklıkla ana konusu olmuş, Ahmet Midhat Efendi'nin *Felâtun Bey ile Rakım Efendi*'sinden, Orhan Pamuk'un *Beyaz Kalesi*'ne kadar on dokuzuncu yüzyıldan günümüze tartışılagelmiştir. Özellikle Tanzimat ve Erken Dönem romanlarında alafrangalık; züppelik ve şekilcilik üzerinden ele alınmış, *Araba Sevdası*'nın Fransız özentisi Bihruz beyi gibi unutulmaz karakterler ortaya çıkmıştır. Batı ve Doğu kavramları her ne kadar oldukça tartışmalı kavramlar olsa da Türk romanı bağlamında iki zıt kutup olarak algılanmış ve sıklıkla karakterler ve mekânlar üzerinden üretilmiştir. Batılı karakterler çoğu zaman eğlence ve haz düşkünü olarak resmedilmiş, Türk örf ve adetlerinin karşısında konumlanmıştır.

Türk romanında Doğu-Batı sorunu denilince akla gelen ilk isimlerden biri Peyami Safa'dır. Safa külliyatı içinde, Doğu Batı çatışması bağlamında, romanın adından da belli olduğu üzere *Fatih-Harbiye* (1931) adlı eseri öne çıkar. İngiliz romanına baktığımızdaysa şehir ve kır çatışması dikkat çeken temalardan biri olmuştur. Bu karşıtlığı özellikle Jane Austen romanları özelinde görebiliriz. Austen romanlarında şehir ve kır kavramları üzerinde oldukça durmaktadır. Özellikle başkent Londra olumsuz bir şekilde karşımıza çıkar. Olaylar kırsaldan şehre, şehirden kırsal doğru devinir ve bu devinimin alt anlamları bulunur. Bu makalede Doğu-Batı sorunsalını, özellikle mekânlar vasıtasıyla oluşturan Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* ve Jane Austen'ın *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*) adlı romanları dayandıkları ikilikler ve karşıtlıklar bağlamında karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenecektir.

2. *Fatih-Harbiye*

Fatih'in genel anlamda Orta Doğu ve geleneksel Osmanlı kültürünü, Harbiye-Beyoğlu çevresinin de Avrupalılaşmış Batılı Türkiye'yi temsil ettiği *Fatih-Harbiye* anlatının ana eksenine Doğu-Batı çatışmasını koyar. Berna Moran, Safa'nın İstanbul'daki çevresinde iki farklı tabaka gördüğünü; bunlardan ilkinin "köklerinden kopmuş, ahlakça çürümüş, para ve zevk için yaşayan" bir topluluk, ikincisinin de "İslâmi geleneklerle yetişmiş millî ve manevi değerlere bağlı, yurtsever, dürüst" bir kitle olduğunu ve bu zümrelerin zıtlığını Doğu-Batı ikiliği üzerinden irdelediğini belirtir (2011: 219). Bu ikiliğin en belirgin olduğu eserlerden biri adından da belli olduğu üzere *Fatih-Harbiye'dir*.

Romanda sırasıyla Doğu'yu ve Batı'yı temsil eden Şinasi ve Macit karakterleri ve bu erkeklerden hangisini seçeceğini bilemeyen Neriman ile oluşan bir aşk üçgeni etrafında şekillenen anlatı aynı zamanda hangi medeniyeti seçeceğine karar vermekte zorlanan Türkleri de temsil eder. Şeyma Büyükkavas Kuran'ın da belirttiği gibi Fatih-Harbiye hattı, iki medeniyet arasında bir tramvay misali gidip gelen Neriman'ın şahsında bütün Türk milletinin durumunu sembolize etmektedir (2018: 211). Dolayısıyla, Neriman'ın tereddütleri ve kararsızlıkları romanda belirgin karşıtlıklar üzerinden şekillendirilmiş iki kültürün arasında kalmış Türk insanının sıkışmışlığını ve kimlik bunalımlarını da yansıtmaktadır.

Romanın başından itibaren medeniyet farklılıklarına işaret eden karakterler arasındaki zıtlıklar doğrudan verilmiştir. Bu zıtlık köy ve şehir ikiliği üzerinden değil, aynı şehir içindeki farklı semtler üzerinden kurulmuştur. Fatih Doğulu, muhafazakar yaşamı ve Türk-İslam değerlerini temsil ederken Harbiye ve Beyoğlu Avrupalı yaşamı, zenginliği ve değişen değerleri simgeler. Fatih'te doğup büyüyen

[3] Doğu ve Batı kavramları büyük bir genelleme üzerinden tanımlandığı için tartışmaya oldukça açık kavramlardır. Ancak bu kavramlar Türk romanında "Doğu-Batı Sorunu" olarak ele alındığı için bu makalede de aynı şekilde ifade edilmiştir.

Neriman'ın kıyafet tarzının değişimi romanda vurgulanır. Daha birkaç yıl öncesine kadar giydiği siyah saten gömlek ve siyah başörtüsünden vazgeçip günün modasına uygun, açık ayakkabılara ve elbiselere geçiş yapmıştır. Bu değişim, içindeki "medeni" yaşama geçiş arzularının en belirgin örneklerinden biridir. Nişanlısı Şinasi ise "hafif uzamış tıraşı, aynaya bakılmadan bağlanmış boyunbağı, [...] ve tozlu potinleri" ile artık Neriman'ın beğenisine uygun değildir (Safa, 2005: 7). Aralarındaki dünya görüşü farklılığı sadece kıyafetler üzerinden değil hareketler üzerinden de betimlenir. Örneğin, Neriman koşar adım yürürken Şinasi ağır adımlar atar. Neriman, Beyazıt meydanına gelen ilk Fatih-Harbiye tramvayına herkesten önce biner (Safa, 2005: 9). Bu eylem hem Fatih'ten kaçış hem de çevikliği ile Şinasi'den ne kadar farklı olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Neriman'ın hızla ulaşmak istediği hayatın beden bulmuş hali Macit'tir. Uzun, ince, manikürlü elleri ile Fatihli Şinasi'nin bakımsızlığını daha da görünür kılar. Macit zarifliği ile Harbiye-Beyoğlu simgesinin bir parçasıdır. İçindeki ışıltılı mağazaları, bu mağazaların vitrinlerindeki mavi, küçük zarif bir parfüm şişesi, kırmızı ipek püsküllü, siyah kadifeli yumuşak bir ışık veren ampul gibi ayrıntılar ile oldukça estetik bir yerleşim yeridir. Oradaki objeleri incelemek bir sanat eserine bakınca duyulan zevke benzer. Macit'in renkli abajurlar ile süslenmiş Maksim salonunda Neriman'a batılı bir içki olan kokteyl ısmarlaması ve karşılığında çapkınlık yapmaması yine Beyoğlu'na ait bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır çünkü bu muhitin insanları kibar davranmayı bir norm olarak kabul etmekte ve kalabalık dükkânlarda bile gürültü yapmadan anlaşabilmeyi başarabilir görünmektedir. Bu insanların ve objelerin arasında Neriman, çocukluğunda Beyazıt'ta satılan ağır kokulu, kirli ve yağlı şişelere doldurulmuş hacıyağlarını hatırlayarak kendi muhiti ile onda güçlü arzular uyandıran bu yeni yer arasında karşılaştırma yapmadan duramaz. Romandaki bu mukayeseler oldukça belirgin ve açık şekilde yapılmıştır:

> Neriman Beyoğlu'na çıktığı vakit, halis Türk mahallelerinde oturanların çoğu gibi, kendini büyük bir seyahat yapmış sanırdı. Gene Fatih uzakta, çok uzakta kaldı. Tramvayla bir saat bile sürmeyen bu mesafe, Neriman'a Efgan yolu kadar uzun görünüyordu ve Kâbil'le New York arasındaki farkların çoğuna İstanbul'un iki semti arasında kolayca tesadüf edilir (Safa, 2005: 35).

Yüzyıllarca süren Batılılaşma hareketi, imparatorluğun yıkılışı, Cumhuriyet'in kuruluşu ve kültürel reformlar ile yüzünü Batıya; "medeni uygarlıklara" dönmüş Türkiye'nin köklü değişimi ve insanların bu dönüşüm karşısında tecrübe ettikleri sıkışmışlık hisleri, kimlik karmaşaları ve öfkeleri, eserde Neriman karakteri üzerinden anlatılmıştır. Bilginç Eyan, geleneksel İslam ve modernitenin karşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkan kargaşanın "iki taraf arasında bocalayan toplumun geniş çerçevede ayrışması"na neden olduğunu ve bu "arada kalmışlığın" büyük bir toplumsal soruna yol açtığını vurgular (2021: 193). Kâbil ile New York kadar coğrafi ve kültürel mesafesi uzak iki şehrin farklı yaşayış şekillerine aynı ülke içinde, hatta aynı şehrin farklı semtlerinde rast gelmek, elbette ki orada yaşayanlar için sarsıcı ve zor bir deneyimdir. Belirtildiği üzere bir saat bile sürmeyen bir mesafedeki bu dramatik farklılık Neriman'ın kendi kültürüne yabancılaşmasına, kendi şehrinde kendisini bir turist gibi hissetmesine sebep olmaktadır. Üstelik bu yolculuğun Batılı bir teknoloji aracı olan tramvay ile yapılması, Avrupa ile komşu olan bir ülkede ve hatta coğrafi olarak zaten yarısı Avrupa kıtası içinde olan bir şehirde, Batı'nın etkisinden kaçışın artık mümkün olmadığının da bir işaretidir.

Nurdan Gürbilek "Peyami Safa'nın Doğu-Batı sorununu Türk ruhunun en büyük işkencesi olarak tanımlamış olması boşuna değildir" der ve bu ikilemin romanlarındaki iç dünyayı bütünüyle ele geçirmiş olduğunu ekler (2010: 176). *Fatih- Harbiye*'de okuyucu bu ikilemi özellikle Neriman'ın iç dünyası üzerinden deneyimler. Neriman aslında entelektüel kimliği gelişmiş bir karakter değildir; ancak yaşadığı ülke onu, içinde bulunduğu şartlardan dolayı gözlem yapmaya, neden ve nasıl sorularını sormaya iter.

Örneğin, kendinden iki kuşak öncesini temsil eden büyükannesi doğulu kimliği ile kendinden oldukça emindir ve kafa karışıklığı yaşamaz. Konağının temizliği üzerinden tanıtılan büyükanne: "Bak kızım! Ortalık böyle süpürülür [...] böyle yapmazsan, süpürgenin içine tozlar dolar, teller işine yaramaz olur!" gibi kural belirten, kesin cümleler kurar ve neyin nasıl yapılacağı konusunda oldukça nettir (Safa, 2004: 91-92). Ancak iki nesil sonraki torunu kültürel ikiliğin içine hapsolmuştur ve günlük hayatına kolaylıkla devam edemez. Büyük kültürel değişimlerin yükünü sırtında taşıyan kadın karakter, örnek olarak gösterilen yabancı bir kültüre yaklaşmaya çalışırken ürkektir. Kafa karışıklıkları, özgüvensizlik ve asabiyet ile boğuşur.

Neriman'ın en büyük özelliklerinden birisi, çabuk öfkelenip zaman zaman sinir krizleri geçirmesidir. Bu durum arzularıyla içinde bulunduğu gerçeklik arasındaki uçurumdan kaynaklanır. Roman boyunca genç kızın arzuları, Macit'in onu davet ettiği Beyoğlu'ndaki balo üzerinden somutlaşır. Neriman için baloya gidebilmek, özendiği hayata dahil olabilmek anlamına gelmektedir. Ancak babasına ve Şinasi'ye yalan söyleyerek gece dışarı çıkması ve geçim sıkıntısı çeken babasına balo tuvaleti için masraf yaptırması gerekir. Bu nedenle sevdikleri ve arzuları arasında ikilemde kalır. Neriman neredeyse takıntılı bir şekilde eski-yeni, Doğu-Batı karşılaştırması yapar. Neriman'ın "ontolojik anlamda uyumluluk göstermesine imkân sağlayan mekân Harbiye" iken "Fatih semti Neriman'ın fiziksel ve tinsel faaliyetler gerçekleştirmesine yol açacak dinamik durumu desteklemez" (Şahin, 2020: 29). Fatih onun için bir hapishanedir: "[B]en atık bir Fatih kızı olmak istemiyorum. [...] Eski ve yırtık ve pis ve iğrenç bir elbiseyi üstümden atar gibi bu hayattan ayrılmak çıkmak istiyorum. İhtiyar adam, bozuk sokak, salaşpur ev, gıy gıy, hey hey, ezan, helvacı... Bıktım artık" (Safa, 2005: 83). Ancak, romanda söylenmek istenen Neriman'ın bu kültürleri şekil ve görünüş üzerinden mukayese ettiğidir. Veysel Şahin'in de belirttiği gibi Harbiye, Neriman için ütopik, onun bütün arzularına yanıt veren ve arzuları doğrultusunda anlamlandırdığı bir mekândır (2010: 153). Harbiye'yi ve dolayısıyla Batı'yı sadece kibar davranışlar, itinalı kıyafetler, güzel kokular ve estetik objeler üzerinden betimler. Bu haliyle zihnindeki Batı şık bir alışveriş merkezi gibidir. Ütopik Batılı hayat imgesi ancak Şişli'de; yine Batı'yı temsil eden bir muhitte oturan kuzenlerinin anlattığı trajik bir olay ile yıkılır. Buna göre, Rus bir genç kız, fakir sevgilisi ile büyük geçim sıkıntıları yaşamaktan yılıp yakışıklı ve zengin bir adam ile evlenir. Kız artık bütün balolara katılabilmekte, çok şık tuvaletler giymekte ve bolluk içinde yaşamaktadır fakat mutsuzdur çünkü hayatında "hakiki güzellikler arar [...] yeni hayatı ise sahte"dir (Safa, 2005: 124). Bu noktada Doğu-Batı ikiliğini tarifleyen yeni bir sıfat çifti karşımıza çıkar; Batı çekici ama sahtedir. Üstelik maddecidir ve hakiki güzelliklerden, yani ruhani hislerden yoksundur. Buna karşın Doğu, tüm bakımsızlığına rağmen Rus kızı gerçekten seven fakir genç gibidir. Kızın ruhunu ancak o doyurabilir. Elbette, bu yeni karşılaştırma biçimi Neriman'ın, Macit'i yeniden değerlendirmesine sebep olur:

> Samimi olamayız, hiç kimse tam bir surette samimi olamaz; en samimi insanlar kimlerdir, bilir misiniz? Vahşiler! [...] Mesela... karşımızdakini istemeyerek methetmeye mecbur olduğumuz zaman, sesimize filan bir istihza dolar. Yalnız sözlere önem veren bir insan bunları anlayamaz (Safa, 2005: 133).

Macit'in bu sözlerini hatırlayan kadın kahraman zaman zaman içtenliğinden şüphelendiği adamın kendisini de aldattığına hükmeder. Artık Neriman'ın gözünde Macit, elektrik lambalarının sahte ışığı ile parlayan Beyoğlu gibidir; sahte ve yanıltıcı. Bu nedenle, kadın karakterin arzuları ve dolayısıyla hareketleri hep Fatih'ten Harbiye yönüne olmuşken romanın sonunda balo, Macit ve Beyoğlu cazibesini kaybeder ve tüm hissiyatı Fatih'e yönelir. Sonunda, Fatih-Harbiye tramvayında ilk defa sevinçle diğer istikamete doğru gider.

Moran'ın da belirttiği üzere bu romanda temelde "madde ve ruh" karşıtlığı vardır (2011: 223). Eser, İstanbul'un bu bahsedilen semtlerindeki kültürleri uzlaşamaz iki farklı dünya olarak ele almış, Batı'yı materyalist, yüzeysel, aldatıcı ve samimiyetsiz bir medeniyet ile ilişkilendirmiştir. Osmanlı geçmişinden gelen geleneksel yaşantı ise her ne kadar bakımsız ve atalet içinde de olsa sevgi, ruhaniyet ve hakikat ile özdeşleşir. Bu ayrım net çizgilerle yapılmış ve eseri didaktik bir düzleme taşımıştır. Buna göre, Türkler Batılı yeni hayatın sahte güzelliğine kapılıp yanlış tercihlerde bulunmamalı ve her ne kadar ilk bakışta çekici görünmese de Doğulu olarak addedilen ağırbaşlı, güvenilir ve samimi değerler sistemini seçmelidirler.

3. *Akıl ve Tutku* (*Sense and Sensibility*)

Roman modern anlamda on sekizinci yüzyılda gelişmesi oldukça ivme kazanan bir edebî tür haline gelmiştir. Ian Watt'a göre; Jane Austen'ın romanlarıysa birçok açıdan bahsedilen yüzyılın en zirvesine yerleşir. Austen'ın eserleri "ekonomik bireycilik, orta sınıfın yükselme arzusunun yarattığı toplumsal ve ahlaki sorunlar", [...] evlilik ve kadının bu meseledeki rolü, [...] toplumsal sistemin uygun kurallarının neler olması gerektiğine ilişkin çizdiği tablo" gibi hususlarda özellikle dikkat çekmektedir (2018: 342). Yazarın en tanınan romanlarından *Akıl ve Tutku* bahsi geçen tüm bu meseleleri içerir.

Austen ile ilgili diğer bir özellik yazarın romanları için genellikle İngiltere'nin görece Londra'ya yakın olan güney kırsalını mekân olarak seçmiş olmasıdır. İngiltere'nin içinde yer aldığı Britanya; İskoç, Galli gibi farklı milletlerin bir arada yaşadıkları adalardır ve Büyük Britanya'nın Londra'yı da içine alan güney doğu kısmı tarihsel olarak çoğunlukla İngiliz yerleşim yeri olmuştur. Bu bölge genel olarak ülkenin diğer yerlerinden daha verimli topraklara sahiptir ve ekonomik olarak da daha güçlüdür. Austen bu bölgelerde yaşayan orta-üst sınıfların hayatlarını, kadınlar üzerinden anlatır ve *Akıl ve Tutku* romanı da bu anlamda bir istisna değildir. Kahramanlar İngiltere'nin güneyindeki Sussex ve Devonshire kırsalında yaşarlar. İsminden belli olduğu üzere mantık ve tutku karşılaştırması yapan roman, hangi insani özelliğin daha üstün olduğunu tartışır. Bunu yaparken bu kavramları ana karakterler ile özdeşleştirir. Buna göre, Dashwood ailesinin en büyük kızı Elinor aklı ve mantığı, ortanca kardeş Marianne ise tutku ve romantik arzuları temsil eder. Jenny Davidson da bu ayrıma özellikle dikkat çeker ve iki kız kardeşin "belirgin biçimde farklı değer sistemlerini desteklediklerini" belirtir (2017: 80). Buna göre; "Elinor adap, adetler, terbiye ve nezaket kurallarını simgelerken Marianne ahlaki üstünlüğü elinde tutar ve bu bakış açısında sadece en açık sözlü, tutkulu ve samimi kendini ifade etme biçimleri meşrudur" (Davidson, 2017: 81). Ne var ki, iki kardeş arasındaki zıtlık Elinor lehine sonuçlanır ve Marianne romanın sonlarında büyük bir değişime uğrayarak karakter olarak ablasına benzemeyi seçer. *Fatih-Harbiye* gibi bu eser de genç kızların arzularını kontrol etmeleri gerektiğini ima eden didaktik diyebileceğimiz bir anlatıdır. Bu nedenle iki eserde de ana fikrin arzuların kontrol altına alınması gerektiği olduğunu söyleyebiliriz.

Akıl ve Tutku'yu *Fatih-Harbiye*'ye yaklaştıran diğer bir unsur, yerleşim yerlerinin ana fikir ile olan ilişkisidir. Romanda kırsal alan mutluluk, masumiyet, sıcak insan ilişkileri; şehir, diğer bir deyişle Londra ise samimiyetsizlik, kibir ve ahlaksızlık ile bağdaştırılabilir. Olaylar kırsaldan metropole doğru karmaşıklaşır. Karakterlerin Londra'ya gitmesi kötü olayların habercisidir. Metnin doruk noktaları ve mutlu son ancak Londra'dan kırsala dönünce gerçekleşir. *Akıl ve Tutku*, büyük bir kır malikanesinde yaşayan Dashwood ailesinin babasının ölümüyle arazi ve mülkün ilk çocuk olan üvey ağabeye geçmesi ile başlar. Ağabeyden yardım göremeyen Dashwoodlar, özellikle Elinor'un sağduyusu ile çok daha mütevazı ve basit bir hayata geçiş yaparlar ancak güçlü aile bağları ve maddeci hırslarının olmaması büyük bir bunalım yaşamalarının önüne geçer. Devonshire kırsalındaki yeni hayatlarını kolaylıkla

benimser ve yeni sosyal ilişkiler geliştirirler. Bu muhitte tanışılan iki erkek; Albay Brandon ve Mr. Willoughby ile akıl ve tutku ikiliği yeniden üretilir. Marianne bu iki temsili karakter içinden tutku ve romantizm vadeden Willoughby'i tercih ederken Elinor, kendisi gibi mantık ve kontrollü duyguları temsil eden Edward Ferrars ile eşleşir. Roman, Marianne-Willoughby çifti üzerinden güçlü ve coşkulu duyguların evlilik kurumu için uygun olmadığını kanıtlamaya çalışırken Elinor-Edward çiftini idealize eder.

Aristokrat ve materyalist bir ailenin dünyevi hırsları olmayan varisi Edward içe kapalı, utangaç ve ketum bir karakter sergiler. Bu haliyle Marianne'nin duygu dünyasına uygun değildir ve onu ablasına yakıştıramaz:

> Ah, anne, dün gece biz kitap okurken Edward'ın üslubu ne ruhsuz, ne hımbıldı! Ablam için çok üzüldüm. Ama o öyle bir metanetle dayandı ki, sanki farkında bile değildi. Yerimde duramadım doğrusu. Beni her fırsatta neredeyse çılgına çeviren o güzelim dizelerin öyle kalın bir durgunlukla okunduğunu duymak, öyle kayıtsızlıkla! (Austen, 2018: 18).

Marianne, Edward'ın şiir okurken tutuk ve tekdüze olmasını yavanlık ve duygusuzluk olarak yorumlar. Kişinin iç dünyasındaki coşkusunu dışa vurmasının en etkili yollarından biri olan şiirin hakkını verememek genç kız için kabul edilemez. Ona göre, Edward'ın bir ölüden farkı yoktur. Marianne'nin, Edward'ın aksine duygularını güçlü bir şekilde yansıttığını üslubundan anlayabiliriz. "Ruhsuzluk", "hımbıllık", "kalın bir durgunluk" ve "kayıtsızlık" gibi aşırılık ve yargı bildiren olumsuz sıfatları arka arakaya kullanır. Bunu yaparken ünlem işaretleri gerektiren cümleler kurar ve kendi iç dünyasını ifade etmek için de "çılgın" gibi yine aşırılık bildiren bir sözcüğü tercih eder. Üstelik bu hissiyatı "her fırsatta" diyerek daha da güçlendirir. Bu nedenle, Edward ağırbaşlılığı, cansızlığı ve az konuşması ile Şinasi'yi andırırken Marianne ise çevikliği ve coşkusuyla Neriman'a benzer. Bu haliyle Şinasi, Neriman'a nasıl itici gelmişse Edward da Marianne'e sevimsiz gelir. Genç kız, ablasının kendine nazaran daha ölçülü olan duygu durumunu tam olarak kavrayamadığı için, onun Edward'ın bu olumsuz özelliğine katlandığını zanneder. Halbuki Elinor kişilik yapısı olarak Edward'tan çok farklı değildir. Duygularını açık etmemek için sürekli kendini kontrol eder. En yakınına bile hissettiklerinin çok daha azını söyler. Örneğin, Edward'a karşı olan güçlü hislerini onu sadece beğendiğini söyleyerek önemsizleştirmeye çalışır. Diğer bir deyişle, Marianne mübalağ ile özdeşleşirken Elinor'un kendini azımsama ile ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Albay Brandon, Şinasi'ye ve Edward'a koşut bir karakterdir. Elinor onu olgun, sessiz, ciddi, ağırbaşlı ve kendini kontrol etmesini bilen biri olarak tanımlar (Austen, 2018: 52). Akıl ve tutku ayrımında o da akıl tarafındaki yerini alır. Bu nedenle de Marianne onu kendine uygun bulmaz. Halbuki, Mr. Willoughby genç, kanlı canlı, hareketli, eğlencelerde saatlerce yerine oturmadan dans eden, enerjik ve aynı zamanda centilmen biridir; Marianne'yi sakatlandığı bir sırada evine kadar taşımıştır. Centilmenliği, "müziğe ve dansa tutkuyla düşkün" olması Marianne'nin arzularını tetikler ve zihninde onu idealleştirir (Austen, 2018: 49). Willoughby bu haliyle Macit'i anımsatır ve tutku alanında konumlanır.

Görüldüğü üzere *Fatih-Harbiye* gibi *Akıl ve Tutku* da çok net çizgilerle çizilmiş fikirlerin temsil edildiği karakterler çerçevesinde gelişir. Nasıl ki, Neriman her Beyoğlu tarafına gidince "olması gereken" kişiden uzaklaşıyor ve bu anlamda tehlikeli bir alana giriyorsa aynı şekilde karakterlerin Londra merkezine gidişleri kötü olayların habercisidir ve tutku alanından çıkılması gerektiğini işaret eder. Bu anlamda şehirde olmaktan hoşlanmayan kişilere olumluluk atfedilmiştir. Örneğin, Edward nefret etse de Londra'ya gitmek zorundadır (Austen, 2018: 107). Ancak neden gitmek zorunda olduğunu açıklanmaz. Londra gizemli ve sıkıntılı olaylar ile ilintilidir. Edward'ın Devonshire kırsalında bir haftada elde ettiği

mutluluğun yerini Londra'ya gitme hüznü almıştır. Londra'ya gitme eylemi farklı karakterler tarafından roman boyunca tekrarlanır. Bu haliyle Londra ana temaya yardımcı bir edebî motiftir diyebiliriz.

Edward'tan sonra Londra'ya gitme haberi Albay Brandon'dan gelir. Devonshire sakinleri tarafından planlanan Albay Brandon'a ait, doğasının güzelliği ile ünlü bir arazi gezisi Londra'dan gelen gizemli bir haber ile iptal olur. Şehir sadece albayın değil, çevresindeki insanların da mutluluğunu bozan bir özelliğe sahiptir. Londra devamlı olarak Dashwood kadınlarının erkekleriyle arasına girer. Marianne de bu durumdan payını alır. Willoughby evleme teklifi iması yaptıktan sonraki gün bir anda Londra'ya gitme kararı alarak Marianne'yi büyük bir hayal kırıklığına uğratır. Londra bir anlamda kişileşmiş ve hikâyedeki kötü karakter (*villain*) halini almıştır. Hikâyenin çözümlenebilmesi için Dashwood kızlarının Londra'ya gitmesi şarttır.

Fatih-Harbiye'deki Beyoğlu gibi *Akıl ve Tutku*'daki Londra da bir alışveriş alanıdır. Metinde mağazalara ve satın alma eylemlerine bolca vurgu yapılmaktadır (Morris, 2017: 46). Örneğin, Londra'da kalışlarının daha ilk gününde Elinor ve Marianne, Mrs. Jennings ve Mrs. Palmers adlı yan karakterlerle bir alışveriş gezisine çıkarlar; Pall Mall ve Bond Street gibi alışveriş ile özdeşleşen semtlere birçok kez alışverişe giderler (İbid.). Beyoğlu gibi Londra da ince zevklerin, estetiğin ve modanın merkezidir. Dashwood kardeşler annelerinin eski-moda mücevherlerini son modaya uygun birkaç parça ile değiştirerek Londra merkezli modaya uyum sağlamak isterler. Mağazalardaki Londralı müşterilerse son derece süslü ve modaya uygun giysileri ile dikkat çekerler. Ancak, Neriman'ın aksine ne Elinor ne de Marianne bu maddeci yaşam tarzına dair bir tutku hissetmezler. Aksine, Elinor mantık ve ölçülülük, Marianne de kırsal romantizmin etkisi ile lüks yaşam arzusunu ve gösterişi gülünç bulur.

Dashwood kardeşler her ne kadar Londra'nın parasal ve şekilsel tuzaklarına düşmeseler de dolaylı olarak Londra'dan oldukça kötü etkilenirler. Yüzeysel bir medeniliği ve materyalizmi simgeleyen mekândan en büyük darbeyi ise kırsal romantizm ve samimiyet kavramları ile özdeşleşen Marianne'in alması şaşırtıcı değildir. Willoughby'in Londra'ya gitmesinden sonra Marianne'nin tek arzusu başkente giderek sevgilisine yeniden kavuşmak olur; fakat Londra'ya geldiğini haber vermesine ve defalarca mektup göndermesine rağmen sevgilisi Willoughby'den uzun süre cevap alamaz. Marianne, Elinor ile gittikleri bir baloda sonunda genç adam ile karşılaşsa da Willoughby ona sadece başıyla selam verir. Akıl ve tutku zıtlığı bu noktada oldukça belirginleşmiştir. Elinor "[l]ütfen kendine hâkim ol, duygularını etrafa belli etme" derken mantığı, Marianne "onunla hemen konuşmam lazım. Yerimde duramıyorum" diyerek coşkun arzuları dile getirir (Austen, 2018: 182-183). Romanda duygu kontrolü, sosyal normlara uygun davranışın önemi vurgulanırken onun karşısında yer alan yoğun duygular sabırsızlık ve abartılı davranışlarla ilişkilendirilerek onlara olumsuzluk atfedilir. Willoughby'nin aristokrat ve oldukça zengin, Londralı bir kadını eş olarak tercih etmesi ile anlatının Marianne boyutunda, maddeciliği ve dünyevi hırsları simgeleyen Londra, kırsal alanın masumluğuna ve sadeliğine galip gelir. Kırsal alandayken güzelliği ile dikkat çeken genç kadın, Londra'ya gidişle sağlığını ve güzelliğini neredeyse tamamen kaybeder. Ancak yeniden kırdaki evine; ait olduğu yere dönünce eski haline dönebilir.

Londra'nın edebî bir motif olarak kötü olayları simgelemesi, Marianne'nin hasta yatağında yarı bilinçli bir şekilde annesi için; "Londra üstünden gelmemeli", [...] Londra üstünden gelirse onu hiç göremem" haykırışı ile en görünür halini alır (Austen, 2018: 321). Yarı şuurlu olarak söylendiği için metnin yüzeysel düzleminde büyük bir anlamı olmayan bu sözler hem Marianne'nin bilinçaltını yansıttığı için hem de Londra'nın alt anlamlarını ortaya çıkardığı için önemlidir. Marianne burada Londra'yı ölüm ile özdeşleştirir. Ya kendisinin ölümünü kasteder ya da annesinin Londra'ya giderse öleceğini düşünür çünkü kırın temsili hali Marianne veya annesi Mrs. Dashwood gibi insanlar Londra'da var olamaz.

Willoughby'nin bir zalimden görece vicdanlı bir insana dönüşüp kendini ifade edebilmesi için yine mekân olarak Londra'dan ayrılması gerekir. Elinor'a açıklama yapmak isteyen karakter zamanın ve Londra'nın kendini duygusuzlaştırdığını ve onu "taşlaşmış bir alçak" yaptığını itiraf eder (Austen, 2018: 336). Görüldüğü üzere, metin bu noktada Londra'ya etkin bir rol biçerek şehri neredeyse bir roman karakterine dönüştürür. Londra masum insanları vadettikleriyle baştan çıkaran, duygu ve vicdan gibi insani özellikleri yok eden şeytani bir varlık gibidir. Bu tuzağa düşen Willoughby, Marianne'e aşık olsa bile teyzesi kendisini mirasından men ettiği için alışkın olduğu rahat yaşamı devam ettirebilmek adına Londra'nın elit çevresinden Sofia ile evlenir. İçsel mutluluk ve rahat yaşam çatışmasında ikinciyi tercih eder. Bu haliyle Willoughby başlangıçta sempatikliği ve sanattaki romantik zevkleri ile soğuk ve acımasız bir bireyciliğin karşısında yer alıyormuş gibi görünse de aslında kadınları cinsel zevkleri için baştan çıkarması ve sevgisiz, çıkara dayalı bir evlilik yapması ile romantik değerlerin karşısında konumlanır (Morris, 2017: 37). Willoughby bu özellikleri ile Londra'nın temsil ettiği çıkarcı, soğuk ve tüketime dayalı hayat tarzı ile eşleşir. Diğer bir deyişle, roman okuyucuya Willoughby'in ruhaniyet yerine sahte bir hayat tercih ettiğini ima eder.

Willoughby, Marianne ile Sofia'yı karşılaştırır ve tüm iyi özellikleri Marianne'e atfeder. Marianne "sevgi dolu, açık yürekli, yapmacıksızdır" (Austen, 2018: 337). O "melek kadar güzelken," Sofia "şeytan kadar kıskanç," hırslı ve kötüdür (Austen, 2018: 337, 338). Bu karşılaştırma elbette aynı zamanda başkent ve kırsal alan karşılaştırmasıdır. Willoughby aynı konuşmanın içinde "kulübeden Alleham'a yürürken nasıl mutlu, nasıl neşeli olduğumu hatırlıyorum, kendimden nasıl memnun, herkesten nasıl hoşnuttum" diyerek Marianne ile birlikteliğindeki ve Marianne'in uzantısı olan kırsal mekândaki derin mutluluğunu betimler (Austen, 2018: 334).

Fatih-Harbiye gibi *Akıl ve Tutku* da eve dönüş ile sonlanır. Kırsal alana dönme ile birlikte talihsiz olaylar çözümlenir. Marianne aklı ve sağduyuyu temsil eden Albay Brandon ile evlenir. Edward ise ancak kırdaki eve geri dönülünce Elinor'a evlenme teklif eder. Böylece tüm ana kahramanlar akıl, sağduyu ve ölçülülük kümesinde birleşir. Dinamik ve yuvarlak bir karakter olan Marianne en çarpıcı şekilde değişim geçiren kahramandır. Artık olgunlaşmış ve ablasını daha iyi anlamaktadır. Örneğin, Elinor sevgilisi Edward'ın başka bir nişanlısı olduğunu öğrendiğinde acısını içinde yaşamış ve ailesini bir arada tutmak adına sorumluluk duygusu ile davranmıştır:

> Duygudan yoksun olduğumu düşünüyorsan -şimdi acı çektiğimi rahatlıkla kabul edebilirsin. Meseleyi düşünürkenki sakinliğim, kendime bulmak istediğim teselli aralıksız ve ıstıraplı bir çabayla mümkün oldu; -kendiliklerinden ortaya çıkmadılar; -beni neşelendirmek için hazır beklemiyorlardı -Hayır Marianne. Yoksa sessizlik yemini etmiş olmasam, belki hiçbir şey –en yakınlarıma karşı görevlerim bile beni büsbütün alıkoyamazdı *çok* mutsuz olduğumu göstermekten (Austen, 2018: 272).

Elinor'un bu açıklamasının aynı zamanda romanın ana fikri olduğunu iddia edebiliriz. Romana göre, dışarıdan duygusuz veya ruhsuz görünen insanları yargılamamak ve iç dünyalarını anlamaya çalışmak önemlidir. Elinor, Marianne gibi duygularını coşkun bir şekilde dışarı göstermediği için başına gelen talihsiz olayla yıkıldığında sevdiklerini üzmemiş ve bencillikten uzak davranmıştır. Bu da kolaylıkla elde edilebilecek bir özellik değildir ve gayret etmeyi gerektirir. Marianne, Willboughby tarafından aldatıldığında hislerini kontrol etmemiş ve ıstırabından ölümün eşiğine gelerek tüm sevdiklerini kendi acısıyla üzmüştür. Bunu fark etmesiyle yargılarının ne kadar yanlış olduğunu anlar ve büyük bir dönüşüm geçirir. Bu haliyle Neriman'a en çok benzeyen karakterdir. Arzularını törpüler ve Neriman gibi ağırbaşlılığı, güvenilirliği ve ruhaniyeti temsil eden erkeği, dolayısıyla da bu değerler bütününü seçer.

4. Sonuç

Bu çalışmada kanonlaşmış Türk ve İngiliz romanlarından Peyami Safa'nın *Fatih-Harbiye* ve Jane Austen'ın *Akıl ve Tutku* adlı eserleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her iki anlatıda da kurgu; ikilikler ve karşıtlıklar üzerine inşa edilmiştir. *Fatih-Harbiye* on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl Türk romanının en önemli temalarından biri olan Doğu-Batı sorununu semtler ve mekânlar üzerinden ele almış; Fatih'i fakir ama samimi ve ruhani olarak addederken Harbiye ve Beyoğlu çevresini sahtelik ve maddecilik ile bağdaştırmıştır. Roman neredeyse didaktik bir şekilde geleneksel kültürün ve bunu temsil eden Fatih'in değerler bütününün seçilmesini öğütler. Doğulu ve Batılı yaşam çok net ayrımlarla ikiye bölünmüş ve iki kültür, aralarında ortak unsurların olması imkânsız iki farklı dünya gibi ele alınmıştır. Bunun nedeni, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı İmparatorluğu'ndan köklü kültürel devrimlerle ayrışmasının halkın alışılagelmiş yaşam şekline kısa bir sürede yoğun yabancı etkilerin nüfuz etmesi olabilir. Dolayısıyla, romanın yazıldığı dönemde bu iki kültürün uzlaşamaz iki medeniyet olarak algılanmış olması muhtemeldir. Ne var ki, eser, bir genç kızın iç dünyasından yola çıkarak Türk insanının Türk-İslâm ve Avrupalı kültürlerin arasında sıkışmışlığını, tereddütlerini ve öfkesini derinlikli bir şekilde yansıtması açısından oldukça önemlidir.

Akıl ve Tutku adından da belli olduğu şekilde mantık ve duygusallık üzerinden bir karşıtlık kurmuş ama arka planda kırsal alan ve şehir karşıtlığını koşut kılmıştır. Romanda kırsal alana doğallık, masumiyet ve yaşama sevinci atfedilirken şehir kapsamında Londra'ya maddecilik, sınıfsal yükselme hırsı, bencillik gibi olumsuz anlamlar yüklenir. Kırsal alan gerilik, imkânsızlık, cehalet gibi olumsuz özelliklerle bağdaştırılmaz. Edebiyat alanında doğayı ve kırsalı, şehre tercih etmek çoğu zaman romantizm ile ilişkilendirilir ve romanın ana kahramanlarından Marianne, coşkun duyguları, sanatı ve doğa sevgisini temsil eden romantik bir karakterdir; ancak roman didaktik bir şekilde okuyucuya ablası Elinor gibi sağ duyulu, ölçülü ve mantıklı olunmasını salık verir. Elinor romanın idealize ettiği bir kadın figürüdür. Ne var ki, burada betimlenen mantık çıkarcı ve materyalist bir mantık değildir. Elinor bu kavramların temsil edildiği Londra'yı kesinlikle kırsal alana tercih etmez. O, kırsal alandaki ruhanilik ve samimiyeti ölçülülük ve geleneksel bir bakış açısı ile kucaklar. Marianne ise coşkun duygularını törpüleyerek kırsal alanda yaşamaya devam eder. *Fatih-Harbiye*'nin kadın kahramanı Neriman gibi kendini ölçülülük, ağırbaşlılık ve geleneksel değerler ile sıkışmış hissetse de her iki karakter de tutkularından vazgeçip duygu kontrolü sağlarlar ve geleneklerine uygun yaşamayı tercih ederler.

İki romanda da temsili karakterler kullanır. *Fatih-Harbiye*'de Şinasi Fatih ile Macit ise Harbiye ile ilişkili sembolik karakterlerdir. *Akıl ve Tutku*'da ise Edward Ferrars ve Albay Brandon kırsal yaşam ve mantık, Willoughby tutku ve Londra ile özdeşleşir. Romanların sonunda benzer şekilde "doğru" insanlar Şinasi, Edward ve Albay Brandon ve de dolayısıyla Fatih semti ve kırsal alan tercih edilir.

Her iki eser de genç kadın karakterlerin arzuları üzerinden şekillenir ve muhafazakâr yaşam kodlarının, sağduyunun gerekliliği öne çıkarırken arzu ve abartılı duygulardan kaçınılması gerektiği ima edilir. Bunu yaparken şehir, köy, semt gibi yerleşim birimleri temsili olarak kullanılır. Seçilen mekâna göre belli değerler sistemi de tercih edilmiş olur. Harbiye ve Londra sahtelik ve maddecilik üzerinden benzeşir ve kaçınılması gereken alanlardır. Buna karşılık Fatih semti ve Devonshire köyü mantık, ruhaniyet ve ağırbaşlılığı simgeler. Genç kadın karakterlerin seçimleri üzerinden söylenmek istenen geleneksel Türk ve İngiliz yaşam tarzlarının bireyler ve toplum için daha yararlı olduğudur. Geleneksellik tercihinin nedeni bu romanların geçiş süreçlerinde yazılmış olması olabilir. *Fatih-Harbiye* Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde yazılmış bir roman olması sebebiyle Batılılaşmanın ivmesinin arttığı bir zaman dilimine denk gelir. *Akıl ve Tutku* da 1760'larda başlayan sanayi devriminin

akabindeki şehirleşme ve yeni sosyal sınıfların oluşumunun yoğun olduğu bir dönemde yazılmıştır. Bu nedenlerle incelenen eserlerde yeni ve belirsiz görünen hayat ve kültür biçimlerindense güvenilir ve bilindik yaşam kodlarını tercih edilmiş olabilir.

Kaynakça

Austen, Jane. (2018). *Akıl ve Tutku*. Çev. Hamdi Koç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Davidson, Jenny. (2017). *Reading Jane Austen*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eyan, Bilginç. (2021). "Peyami Safa'nın Fatih Harbiye Romanında Doğu-Batı İkilemiyle Şekillenen Mekân Çatışması ve Toplumsal Kümelenme". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (4), 188-198. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.878235

Gürbilek, Nurdan. (2010). *Kör Ayna, Kayıp Şark: Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: Metis Yayınları.

Kuran, Şeyma Büyükkavas. (2018). *Peyami Safa'nın İnsanları: Peyami Safa'nın Romanlarında Şahıslar Kadrosu*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Lehan, Richard. (1998). *The City in Literature: An Intellectual and Cultural History*. California: California University Press.

Moran, Berna. (2011). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1: Ahmet Mithat'tan A. H. Tanpınar'a*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Morris, Pam. (2017). "Sense and Sensibility: Wishing is Believing". *Jane Austen, Virginia Woolf and Worldly Realism* (s. 29-54). Edinburg: Edinburg University Press. https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09tv4.5

Safa, Peyami. (2005). *Fatih-Harbiye*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Şahin, Halise. (2020). "Fatih Harbiye, Mesihpaşa İmamı ve Garipler Sokağı Romanlarında Fatih Semtinin Mekan Algısı". *İstanbul Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), ss. 25-31.

Şahin, Veysel. (2010). "Peyami Safa'nın 'Fatih-Harbiye' Adlı Romanında Simgesel Değerler". *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Vol. 0, No. 55, ss. 147-164. https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/veysel_sahin_fatih_harbiye_simgesel_degerler.pdf

Watt, Ian. (2018). *Romanın Yükselişi: Defoe, Richardson ve Fielding Üzerine İncelemeler*. Çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis Yayınları.

Williams, Raymond. (2016). *The Country and the City*. London: Vintage.

92. A material ecocritical approach to the poetry of Dylan Thomas

Dilek BULUT SARIKAYA[1]

APA: Bulut Sarıkaya, D. (2022). A material ecocritical approach to the poetry of Dylan Thomas. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1495-1506. DOI: 10.29000/rumelide.1222340.

Abstract

Material ecocriticism, representing a material turn in ecocritical studies, is faithfully committed to undermine the anthropocentric ideology of humans' superiority over the natural environment and reconfigures human and nonhuman beings as materially entangled entities whose stories as well as physical bodies are interwoven together. What essentially emphasized by the material ecocritical theory is the indistinguishable relatedness and the coexistence of the physical universe and the textuality, the mattfer and the language, human and nature. Demolishing human's exceptional status over nature and rejecting any kind of human guardianship of nature, material ecocriticism unshackles nature from human representations, definitions or meanings and attributes vitality and agency to natural elements that are capable of producing meaningful stories of their own. Accordingly, Dylan Thomas (1924-1953) reinforces man's situatedness within the earth throughout his poetry, instead of constructing impermeable discrepancies between human and nature. Thomas develops material ecological understanding of the universe in which human and nonhuman entities are biologically connected to each other. Therefore, the aim of this study is to analyze Dylan Thomas' poetry from the perspective of material ecocriticism to provide an insight to Thomas' depiction of nature as a dynamic entity rather than as a passive object.

Keywords: Dylan Thomas, poetry, material ecocriticism, nature

Dylan Thomas'ın şiirlerine maddesel ekoeleştirel bir yaklaşım

Öz

Anahtar kelimeler: Dylan Thomas, şiir, doğa, maddesel ekoeleştiri

Dylan Thomas, writing during a time when poets are forced to reconcile with the harsh realities of life between two world wars, turns away from Ekoeleştirel çalışmalarda, maddeci dönüşü temsil eden maddesel ekoeleştiri kuramı, insanın doğa üzerindeki üstünlüğüne dair oluşturmuş olduğu antroposentrik (insan merkezci) ideolojileri yıkarak yerine, insan ve insan olmayan canlıların maddesel olarak birbirinden ayrıt edilemeyecek derecede içiçe geçtiği, ayrıca insan ve insan olmayan tüm canlıların hem fiziksel yönleriyle hemde öyküleriyle birlikte örüldüğü görüşünü ortaya atar. Bu bağlamda, maddesel ekoeleştirini özellikle üstüne bastığı konu fiziksel evrenin ve edebi metinlerin, madde ve dilin, insan ve doğanın birbiriyle son derece bağlantılı olduğudur. İnsanın doğa üstündeki ayrıcalıklı pozisyonu ve koruyucu rolünü yıkmaya çalışan maddesel ekoeleştiri kuramı, doğayı insanın atfettiği tanım, anlam ve temsillerden kurtarmaya çalışarak yerine, kendi anlamlı öykülerini oluşturma kapasitesine sahip tamamen canlı ve aktif bir doğa anlayışı getirir. Bu bağlamda, Dylan Thomas (1924-1953) şiirlerinde insan ve doğa arasında kapatılması güç farklılıklar yaratmaktansa,

[1] Dr. Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Edirne, Türkiye), dileksarikaya27@gmail.com, ORCİD ID: 0000-0001-5514-6929 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222340]

insanın doğayla tamamen bütünleşmiş olduğunu gösterir. Eserlerinde maddesel ekolojik bir görüş benimseyen Dylan Thomas, insan ve insan olmayan canlıların biyolojik olarak birbirine bağlı olduklarını gösterir. Bu nedenle, bu çalışma Dylan Thomas'ın şiirlerine maddesel ekoeleştirel bakış açısıyla yaklaşarak, şairin doğayı hareketsiz bir obje olmaktan öte, yaşayan canlı bir birey olarak yansıttığını göstermeyi amaçlamaktadır.

the social and political concerns of his age in favor of a personal experience of implausible natural events with a focus on the necessity of death for the continuation of life. Ackerman associates Thomas's emotional attachment to the outside environment with an awareness of the "sacramental universe" in which "all created things, whether blades of grass or sea-waves breaking on to the shore…are of themselves holy and are witness to the Creator" (1996, p. 16). Yet, explaining Thomas' fascination with nature in religious terms as a reverberation of God seems to be a simplistic approach to the poet's biological concept of nature which is apprehended as a materially self-sustaining system in which each entity exerts agency and intentionality in its interrelatedness with other entities. Thomas develops a dis-anthropocentric perspective of humans who are not separate from other organisms and are extensions of nonhuman nature. In this respect, the aim of this study is to bring a material ecocritical perspective to Dylan Thomas' poetry in which nature is represented with agency and dynamism. Exploring his poetry from the perspective of material ecocriticism will shed a broader light to the understanding of Thomas' poetry and his conception of the material universe.

Since its appearance during the 1970s with the aim of creating an ecological awareness towards environmental problems, ecocritical studies has not ceased to develop and evolve through miscellaneous branches by incorporating interdisciplinary perspectives to literary studies. Material ecocriticism, in this regard, represents a "material turn" in ecocritical studies, grounding its fundamental principles on the new materialistic understanding of the universe in which living and nonliving, animate and inanimate, organic and inorganic entities are all embedded with vitality, agency, meanings and stories of their own (Iovino and Oppermann, 2014, p. 75). The privileged status quo of humans is destabilized by material ecocriticism which offers a dis-anthropocentric system in which humans are not the only intelligible and agential beings, and thus, not indispensible elements of the universe.

According to material ecocritical perspective, the world is conceptualized as a dynamic, self-sustaining system which is capable of producing and reproducing heterogeneous lives that are in a constantly meaningful relationship with each other, in Barad's words, "a complex agential intra-actions of multiple material-discursive practices or apparatuses of bodily production" (2007, p. 140). A similar notion of the materiality of the bodies in a perpetual state of intertwinement with each other is endorsed by Stacy Alaimo (2010) who introduces trans-corporeality as a prerequisite for humans' material entanglement with nonhuman bodies which "entails a rather disconcerting sense of being immersed within incalculable, interconnected material agencies that erode even our most sophisticated modes of understanding" (p. 17). In tandem with other new materialist theorists, Alaimo entails all natural bodies with agency "a world of fleshy beings, with their own needs, claims, and actions" (2008, p. 238). For Alaimo, recognizing the agency of non-human beings is crucially important in preventing the objectification of natural resources and opening a necessary space to enable the flourishing of nonhuman life forms on earth. "By emphasizing the movement across bodies", Alaimo argues, "trans-corporeality reveals the interchanges and interconnections between human corporeality and more-than-human" (2008, p. 238). In her attempt to reconfigure human and non-human corporeality, and their trans-corporeal bodily entanglement with each other, Alaimo underlines the agency of all material bodies and thinks that it is time for humans to acknowledge the agency of matter and "understand nature

as something other than as a passive resource for the exploits of Man" (2008, p. 244). Both Barad's concept of material-discursive practices and Alaimo's theory of trans-corporeality emphasize the agency and the materiality of human and nonhuman bodies in perpetual intertwinement with each other as a "heterogeneous compound of wonderfully vibrant, dangerously vibrant, matter" (Bennett, 2010, pp. 12-13)

With the purpose of terminating human abuse of nature, material ecocriticism overthrows human's hierarchical supremacy over nature by calling for a replacement of humans' narcissistic conceptualization of themselves as the only active intentional agents with an all-encompassing view that "all bodies are kin in the sense of inextricably enmeshed in a dense network of relations" (Bennett, 2010, p. 13). Obfuscating the sharp distinctions between nature and humans, Bennet brings forth the concept of "vital materiality" which fosters the idea that agency cannot be solely ascribed to humans but should be distributed equally among nonhumans also because even inanimate entities in nature are dynamic agents, having a unique sense of expression and "agentic capacity" (Bennett, 2010, p. 9). Iovino and Oppermann assert the idea of materiality of human and nonhuman entities in a complex, dynamic and agential entanglement with each other and elucidate the concept of agency as follows:

Agency assumes many forms, all of which are characterized by an important feature: they are *material,* and the meanings they produce influence in various ways the existence of both human and nonhuman natures. Agency, therefore, is not to be necessarily and exclusively associated with human beings and with human intentionality, but it is pervasive and inbuilt property of matter, as part and parcel of its generative dynamism. From this dynamism, reality emerges as an intertwined flux of material and discursive forces, rather than as complex of hierarchically organized individual players. (2014, p. 3, emphasis in the original)

The agency of the matter is not a static phenomenon, on the contrary, it is characterized by an infinite flow of action in an everlasting state of becoming and production of meanings. Repudiating anthropocentric mindset which ascribes agency solely to humans who are granted with rationality and self-consciousness, material ecocriticism argues for the agentic capacity of all entities regardless of their being animate or inanimate, organic or inorganic. Every matter, as Bennet insists, is active and therefore, should be configured as "actants rather than as objects" (2010, p. 10). These actants have the capacity to construct their environment and their own system of networking, and should not be "treated as merely passive screens for human projections" (Bryant, 2011, p. 283). In a similar vein, Karen Barad focuses on the "agential realism" and underpins that the "materialization of bodies are not only social, and the bodies produced are not all human" (2007, pp. 33-34). Transcending the boundaries between human and nonhuman beings, Barad with her agential realist theory argues that meanings, realities, identities and bodies are produced by their active participation in an ongoing reciprocal engagement with each other. For Barad, "*matter is substance in its intra-active becoming-not a thing but a doing, a congealing of agency. Matter is a stabilizing and destabilizing process of iterative intra-activity*" (2007, p. 151, emphasis in the original). Arguably then, regardless of their attempts to set themselves apart from the other nonhuman beings, humans in reality, are material compositions, undistinguishable from other organisms and processed by the same mineral reserves. Material ecocriticism refuses the hierarchical boundaries between individuals since no individual can come into being separately from others. Not only animals, plants, air, water, earth and stones have vitality in themselves but also objects like tin, plastic or bottle have the capacity to participate in vital interaction with other beings and sharing the same energy with them with an ability to transmute and being transmuted by them. As Stuart A. Kauffman argues, every entity is "an autonomous agent" that is "a physical system, such as bacterium,

that can act on its own behalf in an environment" (2000, p. 8). Hence, even the smallest life forms like fungus or algae have the agency to reproduce themselves and "carry out one or more thermodynamic work cycles" (Kauffman, 2000, p. 53). Thus, material ecocriticism suggests that each single organic or inorganic, animate or inanimate being has its own unique, vibrant, and self-sufficient system. This agentic capacity requires a permanent "interference of many bodies and forces" where neither one is dominant over others including humans who are "assessed not as autonoms but as vital materialities" (Bennett, 2010, p. 21).

Considering the major paradigms and premises of material ecocriticism, it can be argued that Dylan Thomas in his poetry presents a dis-anthropocentric vision of the universe in which agency is disseminated uniformly among human and nonhuman beings who are in a never-ending mutual interaction with each other. "The Force that through the Green Fuse Drives the Flower", published *in The Sunday Referee* in 1933, is a poem with which Thomas begins his literary career as a "revolt poet against the political poets of the thirties" (Goodby, 2013, p. 50). The poem is significant in reflecting the poet's "sensitivity towards animal and vegetal life much more profound than the conventional 'love of nature'" (Ackerman, 1996, p. 41). Indeed, Thomas's preoccupation with nature is much more complicated and multi-layered than a mere love of nature as revealed in the following lines:

> The force that through the green fuse drives the flower
> Drives my green age; that blasts the roots of trees
> Is my destroyer.
> And I am dumb to tell the crooked rose
> My youth is bent by the same wintry fever.
> The force that drives the water through the rocks
> Drives my red blood; that dries the mouthing streams
> Turns mine to wax.
> And I am dumb to mouth unto my veins
> How at the mountain spring the same mouth sucks. (Thomas, 2003, p. 9)

Emphasizing the interconnectedness of all living and nonliving beings in the universe, the poem depicts not only the vulnerability of human beings against the uncontrollable power of nature but also the persona's struggle to communicate with the non-human elements of nature. William Christie (2019) suggests that "the poem rather explores than asserts a pantheistic union between man and nature through a quintessential life-and-death force" (p. 471). Thomas, in these lines, draws attention to a network of material connectivity between the elements of nature and human bodies through a flow of energy between trees, rocks, rivers, flowers, worms, and humans. The word "force" is repeatedly used throughout the poem to describe the material agency imbedded in nature which ensures the continuity of life and vitality. The poet dis-anthropocentrically observes that the outside world is not as a predetermined, static being that exists for human agents, instead, humans are only a small part of the complex matter that "*refers to phenomena in their ongoing materialization*" (Barad, 2007, p. 151, emphasis in the original). Matter, for Barad, is not a passive, inactive object but "*a substance in its intra-active becoming-not a thing but a doing, a congealing of agency*" (2007, p. 151, emphasis in the original). Accordingly, Thomas' poem underscores the materiality of every single entity in nature that come into existence through its relationship with other entities. The force that is emphasized in the poem is the dynamic and material energy which gives life to flowers and drives the water through the rocks, also, enables the blossoming of human life. The use of "green" as an adjective to describe the persona's

youth in the second line and the association of the flow of waters through the rivers with the flow of blood in his veins reinforce humans' entrenchment in nature in which nothing exists alone, but everything evolves through an endless sequence of material engagement with other actors. The poem unfolds Thomas' material understanding of the universe in which the matter emerges as a fecund and an active force in its "intra-activity" (Barad, 2007, p. 150). There is no primordial existence of the matter since it comes into being only through its interaction with others. Thus, the poem reveals the "matter-energy in its different forms and of multiple coexistences and interactions of these forms" in which all living and nonliving "geological, organic, and linguistic materials will be allowed to 'have their say'" (De Landa, 2000, p. 21-22). Similarly, the same matter energy that causes the decay of the vegetations and aridity of water sources simultaneously effects the withering of young age in humans. The concepts of life and death are presented as an inevitable part of biological process in the poem. In the following lines, the poet more strongly emphasizes humans' bodily enmeshment in nature's mineralization and materialization procedure:

> The hand that whirls the water in the pool
> Stirs the quicksand; that ropes the blowing wind
> Hauls my shroud sail.
> And I am dumb to tell the hanging man
> How of my clay is made the hangman's lime. (Thomas, 2003, p. 9)

The persona meditates upon how life and death as two interlocking strings in the web of an ongoing materialization of the universe. Humans as nature's material compositions are not excluded from the cycle of life and death. The matter energy that maintains nature's vitality and dynamism also transfuses into human body, causing its decomposition and integrating it into nature's recycling system. This complex system of nature employs an oppositional, and at the same time, complementary forces to maintain its prolongation. The same life giving power that causes the whirling of the water, stirring of the quicksand and the blowing of the wind works contradictorily to accelerate the death of the persona.

Yet, the death of the persona is not a complete loss but a necessary requirement for nature's regeneration process where the persona's decayed material body will feed other life forms. The persona thinks that the life and death are so intermingled in nature's system that he will accomplish a unique amalgamation with nature through his death. Each natural entity in the universe organic or inorganic are "composed of vital materials" undergoing a process of "mineralization" as a result of which new life forms reassert themselves (Bennett, 2010, p. 11). Similarly, the persona is aware of the materiality of his body that is subject to the same mineralization process and does not perceive himself as separate from the rest of the nature by arguing that all living and nonliving beings in nature are elements of nature's regenerative system. Death, in this manner, is only a process of mineralization in nature where the death of one life form contributes to the emergence of other life forms. Thomas's insistence on the materiality of human self as not apart from the other elements of organic nature is also reminiscent of Alaimo's concept of "trans-corporeality" of human body which is "never a rigidly enclosed, protected entity, but is vulnerable to the substances and flows of its environments" (2010, p. 28). In other words, human body, as an extension of the material world, cannot be disintegrated from other material bodies in nature, and above all, has the capacity to influence them and be affected by them. In this regard, the persona of the poem, through his close observation of the natural universe, is aware of his trans-corporeal entanglement with the outside world, wiping out his human exceptionality and turning him into a coextensive unit of material word. Hence, the persona of the poem perceives his death as part of a self-producing system of enduring vital entanglements of material agencies. The poem clearly unravels the fact that human

beings do not hold the hegemonic power of control over nature but are themselves subject to the same power of nature. In the fourth, ninth and 14th lines, beginning with the words "I am dumb to tell", and "I am dumb to mouth", the poem specifically portrays human self as speechless while nature is presented as a speaking subject.Due to his dumbness, the persona can understand the language of nonhuman world, a space where humans no longer are obliged to use words to communicate with nature. Thomas's notion of nature as a speaking subject while envisioning himself as speechless turns the anthropocentric tradition of human exceptionality upside down and explicitly shows that speech cannot not be solely attributed to human realm. Every element in nature has the capacity to speak in their own language which is more efficient than human language in telling their own story. As Bruno Latour (2004) also suggests "speech is not a self-evident phenomenon that properly belongs to humans and that could be offered only metaphorically to nonhumans" (p. 70). Thomas as poet of nature is conscious of the essential requirement of acquiring the discourse of material nature which is much older, efficient, universal, and not limited by the linguistic system of human discourse.

The poet's particular concern with the destructive and reconstructive process of the biological vibrancy of natural life continues in "A Process in the Weather of the Heart" in which the poet insistently conjoins humans with a wider physical universe which is endlessly and assiduously active in forming new relations and new lives in mutual interaction with each other. There is an ongoing process of activity and agency of nature in which the persona finds himself completely immersed. What is created in the poem is a sense of organic universe, the reverberations of which is physically and emotionally felt by the persona in his heart and body:

> A process in the weather of the heart
> Turns damp to dry; the golden shot
> Storms in the freezing tomb.
> A weather in the quarter of the veins
> Turns night to day; blood in their suns
> Lights up the living worm.
> A process in the eye forwarns
> The bones of blindness; and the womb
> Drives in a death as life leaks out. (Thomas, 2003, p. 6)

Life and death are the recurring images which are conveyed through the words, "dry, storm, tomb, blood, womb and death" (Thomas, 2003, p.6). The poem expounds on human's primeval interconnectedness with nature, beginning long before his birth and continues even after his death in the tomb. The persona's development of a dis-anthropocentric perspective of the outside world allows him to perceive self-producing process of the material agency in nature where the tomb becomes a part of food chain for the nourishment of the "living worm" while "the womb" is embedded with birth and decay at the same time (Thomas, 2003, p.6). Juxtaposed images of life and death, womb and tomb, damp and dry, the poem draws attention to the creative and destructive forces of nature as an essential part of its self-evolving system. In the following stanza of the poem, Thomas brings forth human body and its connection to the wider universe as follows:

> A darkness in the weather of the eye
> Is half its light; the fathomed sea
> Breaks on unangled land.

The seed that makes a forest of the loin
Forks half its fruit; and half drops down,
Slow in a sleeping wind. (Thomas, 2003, p. 6)

The persona's observation of the outside world in a continual flow of change, progress and vitality is conveyed through the images of "the fathomed sea" and "unangled land" as coextensions of each other (p. 6). After ruminating on the darkness that also includes lightness, and the enmeshment of the sea with the land, the persona's concentration shifts to human sexuality conveyed through the image of the seed "making a forest of loin" and dropping its fruit and fertilizing a new life (p. 6). The poet's combining the idea of the perpetual flow of dynamism in nature with the human sexual activity shows how human and nonhuman bodies are materially intertwined within nature's revitalizing process. The self-producing capacity of human body is in complete harmony with the self-producing system of the material universe. Dylan Thomas, in this way, delineates human beings as the biological entities of the material world, subject to the same processes of mineralization, fertilization, destruction and reconstruction. Instead of building an idealistic and romantic conceptualization of nature, Thomas seeks to establish an organic, autonomous and ongoing process of nature. The word "process" is repeated four times throughout the poem to describe the self-sustaining system of an autonomous universe. The working of this system that the poet describes as a "process" is a new materialist paradigm of autopoiesis which is elucidated John Mingers (1995) as follows:

With the help of some basic chemicals imported from its medium, the cell produces its own constituents. So a cell produces its own components, which are therefore what produces it in a circular, ongoing process. It produces, and is produced by, nothing other than itself. This simple idea is all that is meant by autopoiesis. The word means 'self-producing,' and that is what the cell does: it continually produces itself. Living systems are autopoietic _ they are organized in such a way that their processes produce the very component necessary for the continuance of these processes. (p. 11)

Within the context of the poem, "A Process in the Weather of the Heart", autopoiesis, the self-producing system of organisms in nature, reveals itself as a process of life and death embedded within each other as it is understood by the lines "the womb drives in a death as life leaks out" (Thomas, 2003, p. 6). As a constituent of nature's autopoietic system, the death of human life cannot be comprehended as a complete eradication from the earth since human body and other natural entities after death turn into earth and become compost materials, necessary for the replenishment of other forms of life in nature. The repetitive use of the term "process", in this manner, alludes to an organic living system, the operation of which depends on the workings of its constituent parts, mutually producing its equal components, and in this way, confirming the self-sufficient and autonomous system of autopoiesis.

The poet's acknowledgment of the materiality of the universe and humans' insignificant and un-privileged position within nature are further explored in "Before I Knocked" which evinces humans' biological interconnectedness with nature even before their birth:

Before I knocked and flesh let enter,
With liquid hands tapped on the womb,
I who was shapeless as the water
That shaped the Jordan near my home
Was brother to Mnetha's daughter
And sister to the fathering worm.

I who was deaf to spring and summer,
Who knew not sun nor moon by name,
Felt thud beneath my flesh's armour,
As yet was in a molten form,
The leaden stars, the rainy hammer
Swung by my father from his dome. (Thomas, 2003, p. 7)

In these lines, the poet argues that humans' interrelatedness with the physical environment extends back to a period much before taking their human form in the womb. Before evolving as a sperm cell in the womb, and acquiring an identity, humans exist shapelessly in the universe as a liquid form of water. The persona insists that even if he does not know the sun or moon by name in his shapeless form of water, he inherently could feel their presence in his molten form. The poem also presents a religious symbol of Jordan, alluding to the Christ whose major substance also consists of water, as a biological source of all life in the universe. The persona in his shapeless state of liquidity develops a kinship with the worm and calls it as the "fathering worm" (p. 6). The poet, thus, draws attention to the materiality of human body and indivisible relatedness of everything in the universe where water, air, and earth, plants, animals, and humans are all biological entities in constant entanglements which each other. Examining worms as exceedingly significant elements of ecosystems, Jane Bennett (2010) states that:

And without worms or aluminum (or edibles or stem cells) and their conative endeavors, it would be difficult if not impossible for humans to exercise our exquisite wills or intentions. It seems both that worms are 'like' us and that (to use a Kantian formulation) we must posit a certain nonhuman agency as the condition of possibility of human agency. Or are these claims fatally dependent on anthropomorphization? (p. 98)

From the material ecocritical perspective, the poet's considering himself as the kinsman of the worm can be explained by the poet's ability to comprehend the material interconnectedness of the universe in which the sustainability of life depends on the dynamic interactivity of its organic entities. The persona, identifying with the worm, articulates a materialist perspective of nature where each organism manifests itself with the potential agency for intelligence and intentional behavior. Thomas' poem, in this regard, obfuscates the anthropocentrically drawn boundaries between human and nonhuman entities of nature and shows humans as indistinguishable corporeal elements of the material universe. The persona's wakefulness to nature's agency is enacted in the following stanza of the "Before I Knocked" as follows:

I knew the message of the winter,
The darted hail, the childish snow,
And the wind was my sister suitor;
Wind in me leaped, the hellbom dew;
My veins flowed with the Eastern weather;
Ungotten I knew night and day. (Thomas, 2003, p. 7)

The persona continues to depict his ability to understand "the message of the winter", "the darted hail" and "the childish snow" before taking a human form in the womb of his mother (p.7). The persona's sensitivity to nonhuman nature is understood by his aptitude to hear the voices of natural elements and communicate with them through his senses in the womb of his mother. The persona's perceptiveness to the message of the winter is reminiscent of his ecological understanding of the universe in which human

discourse is not a necessity for founding meaningful communication between human and nonhuman beings. As Abram (2010) notes, "all things have the capacity for speech - all beings have the ability to communicate something of themselves to other beings" (p. 172). For the accomplishment of such kind of communication through senses and feelings, it is essential to leave aside the anthropocentric and eco-racist convictions about humans' superiority over nature, and then, develop a respectable ecological awareness towards all bodies of nature. Similarly, the persona, conscious of his deep-rootedness in the material elemental forces of nature, inhales and feels the flow of wind through his veins. What creates the complexity and the materiality of the universe is the mutual interchange of feelings and emotions between human and nonhuman bodies. In Barad's words: "All bodies, not merely 'human' bodies, come to matter through the world's iterative intra-activity_its performativity" (2007, p. 152, emphasis in original).

Thomas, in "Before I Knocked", does not envision the universe in a stagnant, motionless situation, on the contrary, the poet endeavors to create a constantly evolving dynamic universe in an uninterrupted state of interactivity. The poet's material and dynamic conceptualization of the universe epitomizes humans not as dominant actors but as equal partners of nature's material coming into being. From this vantage point, Thomas' ideas coincides with the predominant ideology of material ecocriticism which argues that "all constituents of nature from the subatomic to the higher levels of existence possess agency, creativity, expression, and enduring connections that can be interpreted as a mélange of stories" (Oppermann, 2013, p. 57).

In addition to "Before I Knocked" in which the meaning of universe is comprised by the dynamic workings and interconnections of its intelligible and coextensive units, Dylan Thomas's spiritual and intuitive amalgamation with the elements of material cosmos is exposed in the "Especially When the October Wind" in which the persona takes a seaside promenade on an October day and feels the powerful impact of nature on his body through his senses:

> Especially when the October wind
> With frosty fingers punishes my hair,
> Caught by the crabbing sun I walk on fire
> And cast a shadow crab upon the land,
> By the sea's side, hearing the noise of birds,
> Hearing the raven cough in winter sticks,
> My busy heart who shudders as she talks
> Sheds the syllabic blood and drains her words. (Thomas, 2003, p. 16)

The poem portrays the change of seasons from summer to fall and the destructive effect that it produces on the other elements of nature as well as humans. The blowing of the October wind is imagined as a human who punished the persona with its frosty fingers. Similarly, the persona resembles his being caught by the sun to a crab, caught by a big strong hand. Further, the experience of walking on the sun-heated sands makes the persona feel like walking on the fire. These unconventional images of natural elements reveal the poet's dynamic and agentic perception of nature as a powerful devastating force against which humans are extremely vulnerable and insignificant. Walking on the seaside, the persona tries to understand the stories of the birds. Hearing the coughing of the raven, the persona listens to her story and his heart shudders, shedding a "syllabic blood", symbolically signifying the poet's process of writing poetry (Thomas, 2003, p. 16). Ironically, the poet's giving expression to nature in his poem "drains her words" and obstructs nature's speaking on her own behalf (p.16). The poet's syllabic blood, showing his

unsuccessful attempt to narrate nature's story drains the words of nature, intercepting her to tell her own story. The poet's inability to express nature's song by using human discourse is more clearly observed in the following part of the poem:

> Shut, too, in a tower of words, I mark
> On the horizon walking like the trees
> The wordy shapes of women, and the rows
> Of the star-gestured children in the park.
> Some let me make you of the vowelled beeches,
> Some of the oaken voices, from the roots
> Of many a thorny shire tell you notes,
> Some let me make you of the water's speeches. (Thomas, 2003, p. 16)

Quite significantly, the persona imagines himself imprisoned in "the tower of words" which, quite significantly, demonstrates the insufficiency of human speech to tell nature's story (2003, p. 16). The poet is aware of the fact that nature does not need a mediator to tell its story, and all that is needed for humans is to open their senses to hear the voices of nature. The poet surrenders himself to nature by indulging into the story of nature. His human speech is dissolved into the story of nature, loses its human domain, and becomes part of nature. The intersection of the language and nature are conveyed through the juxtaposition of different images. The bodies of women are brought together with the image of walking trees while children who play in the park are combined with the stars in the sky. The persona continuously underscores the agency of the natural elements and claims that he can draw together human and nature in the form of "vowelled beeches", "oaken voices", "thorny shire" and "the water's speeches" (Thomas, 2003, p. 16). In Thomas's imagination, language does not stand as a symbolic system of human discourse to convey solely human thoughts and ideas but it has its own physical existence as a material body. Thomas insists that his poetry as a narrative agency is completely enmeshed in the material phenomena. In a letter to Pamela Handsford Jonson, Thomas underpins the enmeshment of his poetry within the earth:

> The body, its appearance, death, and diseases, is a fact, sure as the fact of a tree. It has its roots in the same earth as the tree. The greatest description I know of our own 'earthiness' is to be found in John Donne's Devotions, where he describes man as earth of the earth, his body earth, his hair a wild shrub growing out of the land. All thoughts and actions emanate from the body. Therefore the description of a thought or action – however abstruse it may be – can be beaten home by bringing it onto a physical level. Every idea, intuitive or intellectual, can be imaged and translated in terms of the body, its flesh, skin, blood, sinews, veins, glands, organs, cells, or senses. Through my small, bone-bound island I have learnt all I know, experienced all, and sensed all. All I write is inseparable from the island. (qtd. in Christie, 2019, p. 473)

Thomas, in his letter, clearly ascertains the materiality of human body and its rootedness in earth just like trees. He further argues that since his thoughts and ideas arise from his material body, it would not be erroneous to claim that discourse also has a material existence through which he reveals his thoughts. In the end, Thomas boldly asserts the inseparability of his writing from the material earth, combining his own story with the stories of the earth. In this regard, the poem, "Especially When the October Wind" auspiciously displays that the physical world is filled with material agency and meaningful stories, told by natural entities. In Thomas's poem, humans' stories are intermingled with the stories of nature.

Thomas' notion of material universe, constituted by the stories of its individual units, is redolent of Iovino and Oppermann's (2014) definition of the material world embodied with stories and meanings:

The world's material phenomena are knots in a vast network of agencies, which can be 'read' and interpreted as forming narratives, stories. Developing in bodily forms and in discursive formulations, and arising in coevolutionary landscapes of natures and signs, the stories of matter are everywhere: in the air we breathe, the food we eat, in the things and beings of this world, within and beyond the human realm. All matter, in other words, is a 'storied matter.' It is a material 'mesh' of meanings, properties, and processes, in which human and nonhuman players are interlocked in networks that produce undeniable signifying forces. (pp. 1-2)

Material ecocriticism endorses the idea that natural environment is embedded with stories and narratives of its living and nonliving, human and nonhuman agencies. Nature evolves itself through the complex network of interwoven relations between matter and meaning. Matter and meaning are two closely interrelated terms which cannot be separated from each other. Likewise, Thomas' emphasis on the embededness of his poetry within earth evokes the material ecocritical premise of the connectedness of the matter and meaning. In Barad's words, matter and meaning are "inextricably fused together, and no event, no matter how energetic, can tear them asunder" (2007, p. 3). In addition to being interfused with each other, "smallest parts of matter are found to be capable exploding deeply entrenched ideas and large cities" (Barad, 2007, p. 3). Thus, even the most insignificant microscopic organisms in the universe are considered to be intelligent, self-performing and self-producing individuals. Material ecocriticism, in this manner, connects the text and matter "revealing the bonds between text and the world with the insights of the new materialist wave of thought" (Iovino and Oppermann, 2014, p. 2). In Oppermann's own words, "material ecocriticism explores the narrative aspects of agentic materiality as intermingled dynamic emergences and discursive forms" (2013, p. 56). Hence, Thomas, in his poem, blurs the sharp-edged distinctions of human/nonhuman, matter/meaning, and matter/discourse. Thomas invites his readers to listen to the stories that natural entities tell, and acknowledge the self-sufficient system of the material world, filled with "geological, biological, and cosmic stories that compel us to envision the physical world as storied matter teeming with countless narrative agencies that infiltrate every imaginable space and make the world intelligible" (Oppermann, 2013, p. 57).

In conclusion, reading Dylan Thomas' poetry from a material ecocritical perspective brings forth the poet's dis-anthropocentric vision of universe in which human and nonhuman entities are material interconnected to each other. Thomas' poetry encourages its readers to contrive an unbounded physical entanglement with nonhuman entities without prioritizing their anthropocentric interests above everything. Significantly enough, unlocking his intuitive sensations to understand the stories of the natural elements, Thomas achieves to construct a material ecological perspective of the vitality, receptiveness, and intelligibility of the material universe. Thomas invites his readers to conceive themselves as material agencies, interconnected with other material agencies in the dynamic and self-sustaining system of the universe.

References

Abram, D. (2010). *Becoming Animal: An Earthly Cosmology*. New York: Vintage Books.

Ackerman, J. (1996). *Dylan Thomas: His Life and Work*. London: Macmillan.

Alaimo, S. (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Alaimo, S. (2008). "Trans-Corporeal Feminisms and the Ethical Space of Nature." In S. Alaimo and S. Hekman (Eds), *Material Feminisms*, 237-264. Bloomington: Indiana University Press.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, London: Duke University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Bryant, L. R. (2011). *The Democracy of Objects*. University of Michigan Library, Ann Arbour: Open Humanities Press.

Christie, W. (2019). "The Poetry Revolution: Dylan Thomas and His Circle." In G. Evans and H. Fulton (Eds), *The Cambridge History of Welsh Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 468-488.

De Landa, M. (2000). *A Thousand Years of Nonlinear History*. New York: The MIT Press.

Goodby, J. (2013). *The Poetry of Dylan Thomas: Under the Spelling Wall*. Liverpool: Liverpool University Press.

Iovino, S. and Oppermann, S. (2014). "Stories Come to Matter." In S. Iovino and S. Oppermann (Eds), *Material Ecocriticism*. Bloomington: Indiana University Press, 1-17.

Kauffman, A. (2000). *Investigations*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B. (2004). *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Trans. Catherine Porter. Cambridge: Harvard University Press.

Mingers, J. (1995). *Self-Producing Systems: Implications and Applications of Autopoiesis*. New York: Plenum Press.

Oppermann, S. (2013). "Material Ecocriticism and the Creativity of Storied Matter" *Frame: Journal of Literary Studies*. 26(2). 55-69.

Thomas, Dylan. (2003). *Dylan Thomas: Collected Poems 1934-1953*. London: J.M. Dent and Sons, Aldine Press.

93. Critical pedagogy and language teachers` language proficiency: Towards critical language proficiency

Eser ORDEM[1]

APA: Ordem, E. (2022). Critical pedagogy and language teachers` language proficiency: Towards critical language proficiency. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1507-1514. DOI: 10.29000/rumelide.1222344.

Abstract

Studies on language proficiency of foreign language teachers have evoked considerable interest in recent decades. However, only mainstream core skills have been propounded in line with the framework of conventional approaches that have ignored critical perspectives. Although critical theory emanating from the ideas of Marx has produced critical pedagogy that aims to enable individuals to approach any subject or issue from a socio-political perspective, its applications have been insufficiently observed in the realm of language teacher education. This study aims to help language teachers improve critical language proficiency by providing them with an example of practice with a tentative syllabus. The benefit of using such an example might enable them to perceive language as an aim in itself rather than merely a tool that is devoid of criticality. Therefore, adding the dimension of criticality to mainstream language proficiency composed of core skills may produce critical language teachers as intellectuals attempting to transform their immediate social circles and create meaningful changes with an emphasis on the adoption of intrinsic motivation. The incorporation of critical literacy and critical consciousness into the content of language proficiency can empower language teachers in that they can address authentic socio-political issues that provide authentic, meaningful and comprehensible input which can turn into output. In this sense, criticality and reflection can be two indispensable elements of language proficiency for language teachers.

Keywords: Critical pedagogy, language proficiency, language teacher education, criticality

Eleştirel pedagoji ve dil öğretmenlerinin dil yeterliliği: Eleştirel dil yeterliliğine doğru

Öz

Yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda büyük ilgi uyandırmıştır. Ancak eleştirel bakış açılarını göz ardı eden geleneksel yaklaşımlar çerçevesine uygun olarak sadece ana akım temel beceriler öne sürülmüştür. Marx'ın fikirlerinden kaynaklanan eleştirel teori, bireylerin herhangi bir soruna veya konuya sosyo-politik bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamayı amaçlayan eleştirel pedagoji üretmiş olsa da, dil öğretmeni eğitimi alanındaki uygulamaları yeterince gözlemlenmemiştir. Bu çalışma, dil öğretmenlerine geçici bir müfredatla uygulama örneği sağlayarak kritik dil yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Böyle bir örnek kullanmanın yararı,öğretmenlerin dili yalnızca eleştirellikten yoksun bir araç olarak değil, kendi içinde bir amaç olarak algılamalarını sağlayabilir. Bu nedenle, temel becerilerden oluşan ana dil yeterliliğine eleştirellik boyutunu eklemek, eleştirel dil öğretmenlerini, yakın sosyal çevrelerini dönüştürmeye ve içsel motivasyonun benimsenmesine vurgu yaparak anlamlı

[1] Doç. Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Adana Türkiye), eserordem@gmaiş.com, ORCID ID: 0000-0001-9529-4045 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222344]

değişiklikler yaratmaya çalışan entelektüeller olarak üretebilir. Eleştirel okuryazarlık ve eleştirel bilincin dil yeterliliğinin içeriğine dahil edilmesi, dil öğretmenlerini, çıktıya dönüşebilen otantik, anlamlı ve anlaşılır girdi sağlayan otantik sosyo-politik meseleleri ele alabilmeleri açısından güçlendirebilir. Bu anlamda eleştirellik ve yansıtma, dil öğretmenleri için dil yeterliliğinin vazgeçilmez iki unsuru olabilir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel pedagoji, dil yeterliği, dil öğretimeni eğitimi, eleştirellik

Introduction

Critical pedagogy aims to emancipate both teachers and learners from what is given to them as a part of normalized discourses that dictate that teachers and learners should behave in a certain manner by excluding collective action and critical reflection (Freire, 2000; Giroux, 1988). What is often expected from foreign language teachers is to mainly teach several skills composed of reading, writing, speaking, listening, vocabulary and grammar which are often seen as the core skills excluding the skills that foreground critical literacy and critical consciousness. The mainstream applied linguistics and other established organizations such as TESOL, TEFL, CELTA and DELTA impose certain skills on language teachers and learners so that they can reach the level of native speakers, although there have been new approaches including ELF awareness and World Englishes that have opposed these conventional ideas. However, they still preserve the idea of Anglo-Americanism that imposes only certain skills on English teachers and learners. If teachers happen to step into classroom settings with critical lens, then organizing tasks around the theory of critical pedagogy might enable them to prepare integrated skills that gainsay what is already prepared for them.

Critical pedagogy can be used as an approach in critical language proficiency to help student-teachers and teachers to revise their skills so that they can express their ideas in the realm of socio-political issues because when teachers encounter international agents, they are often faced with the social-political problems that they experience in their own countries or target cultures. They are expected to discuss these issues accurately and fluently by using the related collocations, colligations, collostructions, lexical phrases, lexical bundles and idiomatic expressions (Hoey, 2012; Lewis, 1993; Stefanowitsch & Gries, 2003). Thus, critical pedagogy meets critical language proficiency when language proficiency skills are taught or learned around the current socio-political issues emerging in the source or target cultures. In this sense, critical pedagogy is used as a valuable and beneficial approach to equip student-teachers or teachers with skills that lessen their burden on a linguistic, social, cultural and political level. Providing only anodyne topics or skills on a superficial level may hinder teachers from negotiating socio-political issues that they encounter every day. Therefore, in this study, what is strongly emphasized is that the tenets and principles of critical pedagogy can empower EFL student-teachers and teachers by raising awareness of the importance of discussing socio-political issues and gaining these skills in a meaningful manner.

The importance of foreign language teachers' language proficiency has been repeatedly emphasized in various countries in recent decades. However, regulations, procedures and tools developed to enhance non-native language teachers' language proficiency still remain controversial. Therefore, more concrete and applied studies need to be carried out in this specific field by incorporating critical literacy and critical consciousness within the framework of critical pedagogy.

Critical pedagogy in teacher education

EFL education in Turkey has ignored critical pedagogy because of policies dictated by educational institutions and the adoption of Anglo-American applied linguistic perspectives. However, critical pedagogy aims to enable teachers and learners to approach any skill, task or text from a political perspective since no teaching is neutral in accordance with the principles of critical pedagogy (Freire, 1998) . Thus, core skills in language proficiency for language teachers need to be deconstructed and instead be integrated with liberatory practices. Social and political change is demanded in each step of teaching in critical pedagogy which opposes those that dictate certain so-called skills. Superficial teaching of these skills is critically questioned in this pedagogical perspective (Mclaren, 2020). In this view, core skills for language proficiency are transformed into praxis. Critical pedagogy endorses critical literacy related to self-awareness and critical consciousness regarding understanding the world from a socio-political perspective and taking action against any kind of mechanisms that may oppress or subjugate individuals. By focusing on the challenges that teachers and students encounter in the real world, critical pedagogy in language education encourages students and teachers to be more engaged participants in the learning process, both in and out of the classroom. The artificial and monotonous nature of textbooks and classroom exercises highlights the importance of placing societal issues that real people must negotiate at the forefront of education.

Teachers are viewed as transformational intellectuals in the framework of critical pedagogy. Together with their learners, they negotiate the hidden curriculum by concentrating on socio-political issues (Freire, 2000; Giroux, 1988). Because of this, a dialectic interaction between teachers and students is created, as themes that are covered or not covered in the curriculum, which is formed by those in power, are continuously discussed and criticized (Au, 2017; Giroux, 1988). Schools are perceived as sites where ideology is prevalent (Au, 2017). As a result, the very concept of culture is called into question due to the fact that it can no longer be considered a blameless entity. Schools, on the other hand, tend to indoctrinate children with the ideologies of particular cultures, which always need to be deconstructed through dialogue.

In an effort to emancipate and free learners and other actors in educational contexts, critical pedagogy seeks to address themes not handled in mainstream education (Au, 2017). Issues of society, culture, or politics are regarded as risky and dangerous. As a result, educators frequently focus on what are arguably non-controversial, fluffy themes (Apple, 2011). Recently, a participatory approach that aims to involve all the agents of teaching and learning in the preparation of syllabi has been created by keeping with the principles of critical pedagogy.

Mainstream perspectives regarding language proficiency

The age-old dichotomy created between native speaker and non-native speaker teachers has often raised the problem of language proficiency that has also been critically crucial for both teachers and learners (Medgyes, 2001). However, acquisition of language proficiency by language teachers seems to be more important than students who will acquire certain proficiency in language teaching. Therefore, a teacher equipped with high and sophisticated subject and content knowledge will feel more flexible in classroom environment and tend to add a lot to their students (Murdoch, 1994). Therefore, it has been often stressed that it is substantial for foreign language teachers to be competent to present effective and efficient teaching. In the absence of advanced language proficiency, serious problems may emerge in classroom settings such as following the coursebook strictly or behaving prescriptively (Farrell and

Richards, 2007). These attitudes and behaviors may stem from the lack of language proficiency (Kamhi-Stein, 2009). Several researchers note that English language teaching programs often focus on the development of teachers' methodological and pedagogical knowledge and tend to ignore their language proficiency and competence (Cullen, 1994; Farrell and Richards, 2007; Medgyes, 2001; Tsui, 2003).

Turkish education system also experiences the same problems since language teachers tend to perceive their language level as low or unsatisfactory (Kömür, 2010; Köse, 2010; Şallı-Çopur, 2008; Topkaya & Yavuz, 2005; Yılmaz, 2005), although some studies found that language teachers view themselves as competent in language proficiency (Yüksel, 2014). However, none of these studies used any standard test such as TOEFL, Michigan, Pearson Test of English or IELTS to see these teachers' actual language proficiency. Although Turkey has striven to integrate European Union regulations to develop teacher education starting from 1999 and ending in 2006, little progress has been made to endorse pre-service student teachers' language proficiency. In 1999, the Higher Education Council (YÖK) in Turkey aimed to develop four important knowledge areas from the teachers majoring in education. These areas were content and pedagogic knowledge; planning, teaching, classroom management and communication; monitoring, assessment and reporting and lastly other professional requirements such as reflectivity, flexibility, objectivity.

Cullen (2002) and Kamhi-Stein (2009) note that an intensive language proficiency training programme may be overwhelming and unrealistic because it might take a lot of time to sustain the programme. However, they also maintain that lack of language competence and emergence of linguistic insufficiency may lead to affective problems and loss of sense of professionalism. Thus, in order for teachers not to lose sense of professionalism and ground in classroom settings, language teachers need to be well equipped in terms of subject and content knowledge that will armor them with advanced skills (Medgyes, 2001; Shin, 2008). Müller and Nel (2010) showed that the language proficiency of the student teachers was poor, although the participants tended to perceive their proficiency as sufficient. A four-year project called Early Language Learning in Europe (ELLE) that took place between 2006 and 2010 showed that it was important for language teachers to be proficient in the target language if they aim to produce successful young learners (Enever, 2011). The project results found a significant relationship between proficiency language teachers and successful students. In European context, these results can be perceived as unsurprising since they have better opportunities to interact with each other to communicate in English and other languages as well. However, in countries where it is almost unlikely for teachers to have the chance to establish face to face dialogue, language proficiency gains more importance, and more concrete solutions need to be found to tackle this issue.

Recent studies regarding pre-service foreign teachers' language proficiency have been quite prolific and fertile through descriptive and qualitative studies. However, there remains a lot to be done in this area because applied research has been hardly conducted. Policies, in-service training programs, national and international professional development schedules composed of various stages, projects and recommendations regarding reflective practice have been developed and fulfilled so far (Farrell and Richards (2007: 57) and supported by others (Borg 2001; Edge and Garton 2009; Ellis 2005; Kim and Elder 2008; Tsui 2003). This line of research tradition also continues in Turkey (Alptekin, 2002; Kırkıgöz, 2008; Kızılaslan, 2011; Kömür, 2010; Köse, 2010; Şallı-Çopur, 2008; Topkaya & Yavuz, 2005; Yılmaz, 2005; Yüksel, 2014). Yet, applied research into concrete language proficiency training has been ignored owing to possible methodological considerations. In addition, fossilization develops in teachers' language proficiency over the course of time based on various reasons such as lack of motivation, absence of academic encounters and paucity of face to face communication with native and international

speakers of English. Therefore, it still seems crucial to elaborate on language proficiency by using mixed method research to obtain more reliable and valid results so that foreign language teachers may have the opportunity to foster their language proficiency in a concrete way.

Practice as tentative syllabus

Language teachers can approach their development of language proficiency by asking critical questions that may transform their mindset. The syllabus should focus on questions rather pure definitions and aims. In each step of the syllabus, teachers can form questions that motivate discussions, collaboration and criticality. They can ask the following questions in the syllabus that they will prepare:

> Which types of vocabulary can I learn to express myself in order to address socio-political issues?
>
> Which reading passages would contribute to me to make changes for a more just and equal society?
>
> Which grammatical constructions would help me express myself to emphasize transformative practices?
>
> Which audios and videos should I be exposed to develop my critical perspective?
>
> How can I write critical, analytical and argumentative essays or articles to voice my ideas from a critical perspective?
>
> How can I equip myself with receptive and productive skills to create changes in my immediate settings from a critical perspective?
>
> Which discourses are excluded in reading passages that I read?
>
> Which political stance is prioritized in any input that I am exposed to?
>
> How can I deconstruct anodyne topics that I am exposed to?
>
> What theoretical perspective is adopted in any put that I receive?
>
> How can I reflect upon any input that is given to me by researchers or authors?
>
> Am I aware of the tenets and principles of critical theory and critical pedagogy to transform my core skills while developing my language proficiency?
>
> Am I aware of socio-political issues that criticize topics such as race, gender, ethnicity, social injustice, religion and immigrations while developing my language proficiency?
>
> Am I motivated enough to deal with socio-political issues which might contribute to my language proficiency so that I can negotiate them where necessary?
>
> Am I aware of participatory action research and critical research paradigms that could inspire me to carry out research with my student-teachers in order to produce small changes in my social circle?

The abovementioned questions may enable language teachers to develop critical language proficiency and motivate them intrinsically. By doing so, they may enhance their potential to express themselves to create changes in the society for both themselves and students in their immediate settings as well as administrators and policy-makers. Thus, the definitions of conventional language proficiency are deconstructed and changed based on critical pedagogy because language teachers need to use the target language in order to express an aim and should not use these skills merely as a tool to teach students. They should collaborate to realize an aim such as negotiating a socio-political issue. Core skills in mainstream language proficiency models and approaches have been produced and propounded without criticisms in applied linguistics and language teacher education. In the context of Turkey, language proficiency of language teachers is reinforced and adopted to teach students certain skills devoid of socio-political issues. Language proficiency is taught or motivated to prepare students for exams which are also political in nature because it takes either teachers or learners nowhere in the sphere of language. If language proficiency teaching is political in this sense, a new political stance should be adopted

instead. Critical pedagogy incorporating critical literacy and critical consciousness open up a new space for critical language teachers as intellectuals. They can oppose what is given to or even implicitly imposed on them so that they can use language proficiency for a higher level thinking system, that is, critical paradigm.

Towards critical language proficiency

Considering the conventional definitions that omit the tenets of critical pedagogy, language proficiency has been defined from different perspectives. Bachman (1990: 16) defines language proficiency as 'knowledge competence or ability in the use of a language'. Awareness of receptive and productive understanding regarding language systems by foreign language teachers need to be raised. Similar to this idea, Shin (2008:59) notes that a good command of the target language is one of the most important features of non-native language teachers. By going further, Murdoch (1994:254) states that 'language proficiency will always represent the bedrock of their professional confidence'. The problem regarding language proficiency is clearly expressed by Farrell and Richards (2007) who maintain that any shortcoming in language proficiency may affect certain spheres of their teaching practice. Therefore, this field needs more concrete studies to develop foreign language teachers' language proficiency. Some researchers insistently put forward the idea that developing and supporting language proficiency will possibly affect various teaching areas considerably positively (Farrell and Richards, 2007; Lightbown and Spada 1999; McNamara 1991; Tsui, 2003). It has been often stated that foreign language teachers with less subject knowledge are often more adversely affected that those with better subject knowledge since the former may have to follow a stricter teaching approach. Therefore, any attempt to develop language proficiency will provide flexibility and ease in classroom environment. These definitions clearly lack critical literacy and critical consciousness.

Based on the abovementioned ideas that emphasize the critical importance of language proficiency, this study aims to produce a concrete approach by training pre-service student teachers. This study also intends to present a model task regarding how to integrate the skill of critical literacy into the sphere of language proficiency by focusing on core skills composed of reading, writing, speaking, vocabulary, listening and grammar. The importance of raising questions has been emphasized while preparing a syllabus to develop language proficiency of language teachers at higher education.

Conclusion

The main of the study is to show how foreign language teachers can develop their critical language proficiency based on critical pedagogy. In addition, the study mainly intended to make concrete recommendations regarding critical language proficiency by enabling pre-service teachers to reinforce critical literacy in achieving the target language that they will teach with critical lens. Instead of finding answers to how to develop language proficiency, it is more important to raise critical questions that may allow them to critically reflect upon receptive and productive skills that they will acquire. Before language teachers begin their journey of improving their language proficiency, it would be better to adduce reflective questions that may help them to produce some changes in socio-political realm. In so doing, they can be involved on the discussions of cultural elements such race, gender, ethnicity, ideology and religion while learning and teaching core skills. Thus, critical language proficiency turns into an aim rather than a tool. In this sense, perceiving language as a tool of communication is transformed into an aim to make changes in the society, which may also provide intrinsic motivation for both language teachers and learners.

References

Alptekin, C. (2002). Toward intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.

Apple, M. W. (2011). Paulo Freire, critical pedagogy and the tasks of the critical scholar/activist. *Revista e-curriculum*, *7*(3), 1-21.

Au, W. (2017). The dialectical materialism of Paulo Freire's critical pedagogy. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, *25*(2), 171-195.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Ballantyne, K., & Rivera, C. (2014). *Language proficiency for academic achievement in the international baccalaureate diploma program. Washington, DC: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.*

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *The ELT Journal* 55 (1), 21–9.

Brannen, J. (Ed.). (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. London: Routledge.

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 39*(3), 124-131.

Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2), 162–72. Retrieved from http://203.72.145.166/elt/files/48-2-7.pdf

Edge, J. and S. Garton. (2009). *From experience to knowledge in ELT*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington: Ministry of Education.

Enever, J. (2011). *ELLE: Early language learning in Europe*. UK: British Council.

Farrell, T.S. and J. Richards. (2007). Teachers' language proficiency. In *Reflective Language Teaching*: From research to practice, (Ed) T.S. Farrell (pp. 55–66). London: Continuum.

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (Trans. D. Macedo, D.Koike, & A. Oliveira). Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (Trans. M. Bergman Ramos). New York: Continuum.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Green-wood Publishing Group.

Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher education quarterly*, *31*(1), 31-47.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hoey, M. (2012). *Lexical priming: A new theory of words and language*. New York: Routledge.

Kamhi-Stein, L. D. (2009). Teacher preparation and non-native English-speaking educators. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 3, 91-101.

Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.007

Kızılaslan, I. (2011). ELT student teachers' competence for teaching language skills: a qualitative exploration. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(1), 161-169.

Kim, S. and C. Elder. (2008). Target language use in foreign language classrooms: practices and perceptions of native speaker teachers. *Language, Culture and Curriculum* 21 (2), 167–

85. doi:10.1080/07908310802287574

Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: a case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21 (3), 279-296.

Köse, S. (2010). A Study on the correlation between reading comprehension and translation skills of ELT students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43 (1), 219-241.

Lafayette, R. L. (1993). Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know. In Guntermann, G. (Ed.) *Developing language teachers for a changing world*. p. 124-158. Lincolnwood, IL: National textbook Library.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language teaching publications.

Lightbown, P. and N. Spada. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Mclaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(12), 1243-1248.

McNamara, D. (1991). Subject knowledge and its application: problems and possibilities for

teacher educators. *The Journal of Education for Teaching* 17 (2), 113–28.

Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*, *3*, 429-442.

Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *The ELT*

Journal 48 (3), 253–65.

Müller, H., & Nel, N. (2010). The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education*, 30, 635-650.

Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in sociology*, *20*, 103-118.

Şalli-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: A case study on the graduates of METU foreign language education program* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).

Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process

for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment, 22*(1), 28-37.

Shin, S. (2008). Preparing non-native English speaking ESL teachers. *Teacher Development* 12 (1), 57–65. doi:10.1080/13664530701827749.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, p. 4-14.

Stefanowitsch, A., & Gries, S. T. (2003). Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions. *International journal of corpus linguistics*, *8*(2), 209-243.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Topkaya, E. and Yavuz, A. (2005). A study on student teachers' perceptions of their acquired competencies. *Fourth International ELT Research Conference*: Reflecting on Insights from ELT Research (26-28 Mayıs). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Tsui, S.B.M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yılmaz, D. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili đletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*., 7 (1), 15- 23.

Yüksel, H. G. (2014). Teachers of the future: Perceived teaching competences and visions of pre-service English language teachers. *Journal of Human Sciences*, *11*(2), 27-39.

94. Deconstructing ELT ideology and normalized discourses through critical discourse analysis: Collaborative autoethnography

Ömer Gökhan ULUM[1]

Eser ORDEM[2]

APA: Ulum, Ö. G. & Ordem, E. (2022). Deconstructing ELT ideology and normalized discourses through critical discourse analysis: Collaborative autoethnography. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1515-1522. DOI: 10.29000/rumelide.1222348.

Abstract

English language teaching departments have been regarded as neutral and prestigious for more than a century. However, the colonial, neocolonial, postcolonial and neoliberal practices of these departments are forgotten. In this study, we aim to deconstruct this ideology and develop a critical perspective within the framework of critical pedagogy and critical discourse analysis. Both of these two approaches aim to analyze power, power relations, forms of knowledge and subjective experiences. This study is based on collaborative autoethnography that prioritizes researchers` beliefs, experiences, observations and stories. We asked 10 guiding questions that showed how we came to reject our current identity in ELT discipline that produced various forms of knowledge that constitute certain discursive practices. We aimed to show that ELT departments in Turkey are a continuation of this colonial and neoliberal mind, and therefore a new space should be created for other languages to take their place on social circles. We strongly recommend that ELT departments can incorporate lessons that reinforce criticality, critical pedagogy and critical discourse analysis so that the real historical conditions could be shown to the students and teacher candidates in these departments. Therefore, new discourses can be constituted and produced to allow novel subjective experiences and practices.

Keywords: Critical pedagogy, critical discourse analysis, autoethnography, power, discourse

ELT ideolojisini ve normalleştirilmiş söylemleri eleştirel söylem analizi yoluyla yapıbozuma uğratmak: İşbirlikçi otoetnografi

Öz

İngilizce öğretmenliği bölümleri, bir asırdan fazla bir süredir tarafsız ve prestijli olarak kabul edilmiştir. Ancak bu departmanların kolonyal, neokolonyal, postkolonyal ve neoliberal uygulamaları unutulmuştur. Bu çalışmada, eleştirel pedagoji ve eleştirel söylem analizi çerçevesinde bu ideolojiyi yapıbozuma uğratmayı ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlıyoruz. Bu iki yaklaşımın her ikisi de gücü, güç ilişkilerini, bilgi biçimlerini ve öznel deneyimleri analiz etmeyi amaçlar. Bu çalışma, araştırmacıların inançlarına, deneyimlerine, gözlemlerine ve hikayelerine öncelik veren işbirlikçi otoetnografiye dayanmaktadır. Belirli söylemsel uygulamaları oluşturan çeşitli bilgi biçimleri üreten İngiliz Dili Eğitimi bölümlerindeki mevcut kimliğimizi nasıl reddettiğimizi gösteren 10 yol gösterici soru sorduk. Türkiye'deki İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinin bu sömürgeci ve neoliberal aklın bir

[1] Doç Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü (Mersin, Türkiye), omergokhanulum@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7685-6356 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222348]

[2] Doç. Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Adana Türkiye), eserordem@gmaiş.com, ORCID ID: 0000-0001-9529-4045

devamı olduğunu ve bu nedenle diğer dillerin sosyal çevrelerde yer alması için yeni bir alan yaratılması gerektiğini göstermeyi amaçladık. İngiliz bölümlerindeki öğrencilere ve öğretmen adaylarına gerçek tarihsel koşulların gösterilebilmesi için eleştirelliği, eleştirel pedagojiyi ve eleştirel söylem analizini pekiştiren dersler içermesini şiddetle tavsiye ediyoruz. Bu nedenle, yeni öznel deneyimlere ve pratiklere izin vermek için yeni söylemler oluşturulabilir ve üretilebilir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel pedagoji, eleştirel söylem analizi, otoetnografi, iktidar, söylem

Introduction

English language teaching departments across the globe can be regarded as ideological, postcolonial, neocolonial and neoliberal considering Anglo-American strategies, tactics and discourses (Pennycook, 1998; Phillipson, 2008). Discursive practices constituted by Anglo-American and their Dominion extensions have produced subjective experiences that are dictated to behave in certain manners. English language teaching (ELT) and applied linguistics (AL) departments are normalized and seen as neutral and prestigious in many countries (Pennycook, 2017). Considering the colonial and imperial practices of Anglo-American cultures, adopting white race-based practices, it can be said that they establish identities complying with their discourses and are perceived as superior by the Orient. Thus, colonialism and Orientalism have gone hand in hand to subjugate individuals and communities through oppressive and repressive mechanisms (Said, 1979). Although colonialism has, in principle, ended in 1930s, Orientalism has spread and expanded in different directions. The British Council and American Imperialist organizations through the World Bank and IMF as well as Orientalist academic institutions have established postcolonial, neocolonial and neoliberal aims to spread the English language (Pennycook, 2017; Phillipson , 2017; Skutnabb-Kangas, 2000) However, the British Council has played a more dominant role in achieving this goal by developing projects to supervise ELT departments in other countries such India and Turkey. Disconnected from the historical conditions, ELT departments have come to be seen as neutral and a place of prestige. In addition, some other academic institutions such as TESOL, TEFL and journals of applied linguistics have dominated the sphere of ELT ideology. Thus, academia has produced forms of knowledge to convince ELT professionals that these departments have been necessary and unideological. Power through knowledge has been adopted by ELT professionals who today perceive these discursive practices as normal. Therefore, what should be done is to unmask and deconstruct this established ideology and to recommend new subjective experiences that can behave with a different identity. In a way, ELT has been the place of identity politics in academia similar to Orientalism.

This study has emerged out of the necessity to displace this ideology and instead provide new forms of knowledge and subjective experiences. We clearly refuse this ideology in our context, Turkey and the world. We believe that incorporating lessons such as Critical Discourse Analysis, Orientalism, Postcolonial Studies, Ideology and ELT can enable ELT professionals to understand the historical conditions and the practices of Anglo-American ideology. Thus, we hold the idea that our practices and recommendations are emancipatory and supportive of social justice and equality.

ELT Ideology

ELT has been regarded as an industry by scholars in recent decades. In this sense, ELT industry can be likened to culture industry in critical theory and Fordism as a capitalist practice because it sells Anglo-

American images to ELT professionals and other related subjects. Pennycook (2017) emphasizes the nature of ELT industry by seeing it as a global practice:

> Something called English is mobilized by English language indus- tries, including ELT, with particular language effects. But something called English is also part of complex language chains, mobilized as part of multiple acts of identity and desire. It is not English – if by that we mean a certain grammar and lexicon – that is at stake here. It is the discourses around English that matter, the ways in which an idea of English is caught up in all that we do so badly in the name of education, all the exacerbations of inequality that go under the label of globalization, all the linguistic calumnies that denigrate other ways of speaking, all the shamefully racist institutional inter- actions that occur in schools, hospitals, law courts, police stations, social security offices and unemployment centers.(pp. XIV-XV).

This perspective has also been adopted in the sphere of linguistic human rights because the ideology of English has been as a practice of linguicism (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010) because it is also related to human vulnerability in terms of human rights (Turner, 2006). This ideology is presented and represented as a place of democracy and liberation for the Orient. Turkey, in our study, has also been one of the centers of this industry and ideology. The British Council has penetrated and permeated Turkey in different forms by collaborating with Higher Education and the Ministry of Education. Those in power in Turkey have approached the British Council and other Anglo-American practices with admiration because they have held the strong belief that the English language might open a new space for Turkish modernization and can even be the strongest tool or weapon to modernize and Westernize. Some academics in Turkey assume that if English is not taught at Turkish schools from elementary to higher education, lagging behind the superior cultures would be inescapable. Thus, the ideology of the dominant English language in Turkey resembles the adoption of capitalism and neoliberalism that have been imposed on Turkey since 1950s. What is interesting is that the advent of capitalism and neoliberalism into Turkey coincides with the establishment of ELT industry. These two ideologies complement each other in many ways. What is more tragic for Turkey is that those who cannot achieve the expected proficiency in receptive and productive skills in schools are supposed to use English as a medium of instruction.

While a group of Turkish academics or students are expected to speak their mother tongue, they prefer to use English when they speak to each other. This subjective experience is constituted through discourses that shape their minds. We interpret these subjective experiences as a tragedy in that all other possibilities are ignored in the context of Turkey. Turkish people, as in the USA or the UK as well as some other countries, practice capitalism every day without questioning what capitalism does to them and what kind of social injustice and inequality is created through the capitalist ideology. Turkey has its own historical conditions while adopting this linguistic ideology dating back to late 1930s. We as two researchers believe that this ideology should be replaced by an ethical approach that includes other world languages through which the subalterns can express themselves, which can be seen as a human right. The spread of the English language and ELT industry is a sheer violation of human rights. This ideology imposes certain discourses, practices and experiences on the people living in Turkey because there are hundreds of people waiting to be a part of this ELT industry, which can also be considered a place for another industry such as Hollywood, because in today`s world, individuals endorse capitalism by desiring Hollywood and similarly the English language. English is desired in such a way that it dictates itself in Turkish people by imposing the practice `Do not use your mother tongues! ` This ideology is widely supported by those in power in Turkey, and propounding heteroglossia developed by Bakhtin (1981), in the sense of plurality and multiplicity of perspectives, meanings, speeches and languages in a single text, as a human right within and outside Turkey seems to be a harder responsibility

for them. The critical scholars as intellectuals have already dissected this ideology from different perspectives and have contributed to the field (Newman, 2001; Skutnabb- Kangas & Phillipson, 2010). We as responsible citizens and researchers also aim to follow this line of thinking in order to support diversity and heteroglossia. We clearly reject the ideology of ELT industry.

Critical discourse analysis

The age of meta-narratives has almost ended due to the emergence of poststructuralism and postmodernism, both of which have enabled scholars to criticize modernity and structuralism that often perceived the world through pure reason and binary relations (Jorgensen & Phillips, 2002). Critical discourse analysis emanating from the principles of poststructuralism is related to power, discourse and knowledge (Falzon, 1998; Foucault, 1981). In this study, we aim to deconstruct discourses regarding ELT ideology and oppose normativity of ELT industry which shows itself as a sign of power. Knowledge of ELT practices and applied linguistics is constituted, produced, reproduced and duplicated constantly. There are students learning English, teachers teaching English, graduate students preparing master`s theses and doctoral dissertations, academics producing articles and books, all of whom disseminate the knowledge of ELT to others and all of whom are embedded in this practice as individuals engaging in capitalism every morning. In this sense, a dichotomy is created between the English language and other languages. In the context of Turkey, those (individuals, groups, institutions, organizations) that possess the knowledge of English are seen as more powerful, prestigious and superior. The British Council has been using all sources including the mainstream media and social media to spread its good news to the people (including the presidents of Turkish universities) in Turkey and even share their resources such as textbooks with Turkish individuals. Turkish commentators in the newspapers have been convinced to write about the importance and prestige of the English language. Considering the rising number of ELT departments and other English-related departments or centers, it becomes understandable as to how discourses are constituted and how subjective experiences are regulated. We aim to unmask these discourses in Turkey and contribute to the field by raising awareness of this ideology.

Method

In this study, we adopted collaborative autoethnography as a practice of self-reflection. Autoethnography can be seen as a part of ethnography in that it aims to criticize what is given to individuals at a particular place at a particular time (Adams, Jones, & Ellis, 2015). Beliefs, institutional practices, subjective experiences, values, policies, social relationships, discourses, discursive practices and identities are described, evaluated, criticized and interrogated. Thus, autoethnography aims to provide insights concerning individiuals` cultures and society. Subjectivity and subjective experiences reinforced through narratives, stories and diaries are prioritized as an insider perspective (Bochner & Ellis, 2016). Thus, insiders` observations and interactions with others in their immediate settings become valuable data for analysis (Ellis, 2004). By doing so, alienating impacts are lessened through autoethnography. Idiographic nature of research is reinforced in autoethnographic studies that prioritize subjective truths rather than objective truths or validity. Researchers in autoethnography are mainly divided into analytic and evocative autoethnographers. The former refers to the development of theories or bringing explanations to these theories, while the latter aims to evoke feelings through narratives. In this study, we combine both types because our aim is not only to convey our narratives but also try to develop theoretical views regarding what we experience as researchers. Collaborative autoethnography, in this present study, aims to provide a stronger claim to deconstruct ELT ideology and reflect upon the experiences that the two researchers have had.

Procedure and researchers

We as two researchers in this study have a strong background in ELT and specialize in critical pedagogy. We teach various topics in ELT at tertiary level in Turkey. We both aim to develop new discourses and perspectives that prioritize diversity and heteroglossia in our immediate settings. We radically oppose ELT departments and aim to displace and replace them with various centers that foreground languages other than the English language because the spread of English has been bothering for more than a decade. Reading the scholars such as Alastair Pennycook, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas, Scott Thurnsbury, Michel Foucault, Ferda Keskin, Karl Marx, Meltem Ahiska, Saul Newman and Edward Said has changed our ideas regarding ELT departments and applied linguistics radically. Therefore, this radical perspective entails radical democracy that prioritizes new experiences and discourses and opens up new space for other voices. We strongly believe that the existence of ELT departments suppresses the voices of others and makes use of the prestige of the English language. Thus, this superiority creates a deep chasm between ELT and other linguistic departments. Therefore, we see ELT hegemony as a violation of human rights and an exercise of power over others. Our aim is not to go against the English language per se or attack on individuals who practice this ideology. Our main goal is to question these subjective experiences in Turkey and interrogate why we behave in this manner but not another fashion. We asked the following questions while starting the journey of critical pedagogy.

1. Why did we choose to study in ELT?
2. What discourses guided us into such a practice?
3. What are the effects of the spread of ELT departments in Turkey?
4. How can we take action to deconstruct this ideology?
5. What observations have been made regarding ELT industry in Turkey?
6. What can we do in the future to create changes in our society?
7. What discourses are constituted regarding ELT in Turkey?
8. What practices are exercised to reinforce ELT ideology in Turkey?
9. Is ELT really a scientific discipline or only a disciplinary/regulatory mechanism?
10. What power relations and forms of knowledge are produced through ELT industry and ideology?

Although we asked more than these questions, we mainly focused on certain ones that guided this study. The nature of these questions was based on criticality and reflexivity. Critical pedagogy was adopted as a theoretical perspective in order to oppose the repressive and oppressive mechanisms of ELT ideology in Turkey. In addition, critical discourse analysis was used to understand the relationship between power, knowledge and discourses. Thus, critical pedagogy and critical discourses analysis complemented each other in that both aim to produce power relations and gainsay the practices of neoliberal ideology, which is also related to ELT ideology in its meronymic sense (Freire, 2000; Giroux, 1988, 1996; Giroux & McLaren, 1986; McLaren, 2015). We also believe that raising questions is more important that finding answers to questions. In addition, we are aware that the tension between power and subjects is incessant and could even be productive as well as oppressive. Thus, problematizing has

emerged as a pivotal methodological tool in order to understand who we are not rather than who we are. We have attempted to question our identity and abandon our comfort zones to imagine a more just, equal and liberal society. We are also aware that our professional identities and subjective experiences have been the result of historical conditions and discursive practices, and that we still do not know whether there are things outside of discourses or discursive practices that we are also skeptical of. We do not know yet whether there are other ways to conceptualize the society and our identities. We believe that we are trapped in the problem of ELT ideology. We reject this identity and instead aim to form new identities that support heteroglossia and diversity. We reject ELT ideology since it is still colonial in various forms. Ridding the educational system of the effects of Orientalism, neocolonialism and neoliberalism, Turkey, we believe, can find other ways to respect and incorporate languages other than English and cultures other than Anglo-American. We still do not know the answer to this question. We are also aware that we are still repeating ourselves and our discourses. Therefore, new terminology is needed to find more radical ways so that individuals can get rid of the trouble of culture industry, consumer society habits and specifically industries such as ELT industry.

Outcomes

This autoethnographic study aimed to deconstruct the discourses regarding ELT ideology because it allows no space for others to step into. In order to take action, we included some lessons in our department so that our audience, undergraduates, can be aware of this ideology and find new spaces of hope. Critical Discourse Analysis, Ideology, Cultural Studies, Postcolonialism, Orientalism, World Languages and Linguistic Human Rights were among the lessons that we started to teach in our departments.

We found an answer to the first question. We believe that ELT departments were one of the most prestigious and popular departments in the faculty of education, which caused us to choose this major. The answer to the second question was that we were exposed to the discourse that English was important from family to school settings through business life. The answer to third question shows that the effect of the spread of the English language has left no room for other languages to breathe. We write articles to deconstruct ideology and start classes that lead our audience to critically reflect upon the effect of ELT departments on Turkish individuals. We have also observed that each school in Turkey purchases books from Anglo-American publishers. We think that in the future we can establish new centers by developing a project with one of European Union countries to represent other languages and cultures. The media, academia, political authorities and the Council of Higher Education together with the Ministry of Education produce discourses that favor English. More ELT or English-related departments are opened and funded so as to reinforce ELT ideology. We hardly believe that ELT is a scientific discipline and that ELT or applied linguistics is ideological apparatus that produces pseudo-science and regulates bodies. We hold the belief that ELT ideology produces Orientalist discourses and hardly allow other voices to be heard. In addition, this ideology functions through neoliberalism and is a continuation of colonialism (Harvey, 2007). Thus, ELT ideology exercises itself as a form of power and knowledge. This knowledge is biased, regulatory, manipulative and ideological.

Conclusion

In this study, we intended to show our observations, beliefs and ideas by believing that ELT is a discipline that holds power and ideology in order to render other cultures inferior as an Orientalist practice. We have been in the sacred realm of ELT which is now being demolished for us. We reject this identity and

ELT discipline since its existence is based on colonialism and neoliberal practices. We asked almost a dozen questions to deconstruct ELT ideology which is still exercising its power across the globe. We hold the assumption that ELT ideology hinders languages other than English from breathing. We see this linguicist approach as a violation of human rights (Ignatieff, 2001; Kucuradi, 2013) and thus refuse to support its tenets and principles. Our observations, experiences and systematic analyses of textbooks show that ELT industry is supported by scientific groups, academia, neocolonial organizations such as the British Council, political power including Thatcher- Reagan and neoliberal agencies. Critical pedagogy and critical discourses analysis provided us with new perspectives in that we could oppose the oppressive and repressive ideology of ELT departments that dictate certain discourses and subjective experiences. The paradox still lives with us because we have to act against English in English in today`s world. However, it is essential to find new ways and novel modes of thinking to establish new experiences. We believe that we can achieve this goal through the culture of negotiation, social dialogue, reinforcement of heteroglossia, emphasis on diversity, radicalization of education and doing cultural politics. We are aware that we are coping with at least a 500-year-old colonial, racist, capitalist and imperial ideology and power. As Fyodor Dostoyevski said when he was in prison;

`Of course I cannot break through the wall by battering my head against it if I really have not the strength to knock it down, but I am not going to be reconciled to it simply because it is a stone wall and I have not the strength…`

References

Adams T. E., Jones S. H., & Ellis C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. New York, NY: Oxford University Press.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York, NY: Routledge.

Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.

Falzon, C. (1998). *Foucault and social dialogue: Beyond fragmentation*. London: Routledge.

Foucault, M. (1981). Questions of method: An interview with Michel Foucault, trans. Colin Gordon. *Ideology and Consciousness*, 8, 3– 14.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Herder & Herder.

Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3),213– 239.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1996). Radical pedagogy and prophetic thought: Remembering Paulo Freire. *Rethinking Marxism*, 9(4), 76– 87.

Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford : Oxford University Press.

Ignatieff, M. (2001). *Human rights as politics and idolatry*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jorgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.

Kucuradi, İ. (2013). *Human rights: Concepts and problems*. Munster: LIT Verlag Munster.

McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Bern, Switzerland: Peter Lang.

Newman, S. (2001). *From Bakunin to Lacan: Anti- authoritarianism and the dislocation of power*. Lanham, MD: Lexington Books.

Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. London: Routledge.

Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1– 43.

Phillipson, R. (2017). Myths and realities of global English. *Language Policy*, 16(3),313– 331.

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York : Vintage Books.

Skutnabb- Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education— or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb- Kangas, T., & Phillipson, R. (2010). The global politics of language: Markets, maintenance, marginalization or murder. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 77– 100). Malden, MA and Oxford: Wiley- Blackwell.

Turner, B. S. (2006). *Vulnerability and human rights*. University Park, PA: Penn State Press.

95. A eugenic attempt to create "upper class": *Klara and the Sun* by Kazuo Ishiguro

Pınar SÜT GÜNGÖR[1]

APA: Süt Güngör, P. (2022). A eugenic attempt to create "upper class": *Klara and the Sun* by Kazuo Ishiguro. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1523-1533. DOI: 10.29000/rumelide.1222350.

Abstract

During the first third of the 20th century, scientific advances in genetic research led to an alarm for the modern world and mankind. Under the coercion of artificial intelligence and sterilization programs sponsored by the state, cultural values have been deeply influenced. British author Kazuo Ishiguro, along with his latest novel *Klara and the Sun,* poses several pertinent questions about the moral standards of existence and humanity. *Klara and the Sun* is a dystopian novel that offers a speculative future through which the effects of advanced technology, science, and artificial intelligence concepts may be decoded. Ishiguro's serious concerns about a new society and changing social relations question human insecurity in different layers of the community. The desire to create a master race through a gene-modification process forms the main structure of the narrative. Therefore, based on eugenic attempts in the modern world, this study, addresses the violation of ethical standards that cause inequality, marginalization, and miscommunication. This study seeks to present important insights into the science of genetics and eugenics through the characters of the novel. Josie, a lifted girl, and Rick, an unlifted boy, exemplify the superiors and inferiors of the community that punctures the goals of a biocapitalist and technology-dependent society. In this sense, this article aims to uncover the results of eugenic programs that force people to modify their genes for social improvement, especially social relations.

Keywords: Technology, eugenics, gene modification, Kazuo Ishiguro, Klara and the Sun

Üstün bir sınıf yaratmak için öjenik bir girişim: Kazuo Ishiguro'nun *Klara ile Güneş* romanı

Öz

20. yüzyılın ilk üç çeyreğinde, genetik araştırmalardaki bilimsel ilerlemeler, modern dünya ve insanlık için alarm vermektedir. Devlet destekli yapay zekâ ve kısırlaştırma programlarının zorlaması altında kültürel değerler derinden etkilenmektedir. İngiliz yazar Kazuo Ishiguro, son romanı *Klara ile Güneş* ile varoluşun ve insanlığın ahlaki standartları hakkında bazı önemli sorular sormaktadır. *Klara ile Güneş*, ileri teknoloji, bilim ve yapay zeka kavramlarının etkilerinin anlaşılabileceği spekülatif bir gelecek sunan distopik bir romandır. Ishiguro'nun yeni toplum ve değişen toplumsal ilişkilerle ilgili ciddi kaygıları, toplumun farklı katmanlarındaki insanların güvensizliğini sorgular. Ishiguro'nun romanlarının çoğu üstünlük ve aşağılık konularına dayansa da, bu romanda, kusurlardan insanın mükemmelliğine geçişi işaret etmek için egemen yapı tarafından desteklenen farklı bir girişime yer verilir. Gen modifikasyon işlemi ile üstün bir ırk yaratma arzusu anlatının ana yapısını oluşturur. Bu nedenle, modern dünyanın öjeni girişimlerine dayanan bu çalışma, eşitsizliğe,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Muş/Türkiye), p.sut@alparslan.edu.tr, 0000-0003-2324-2929 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222350]

ötekileştirmeye ve iletişimsizliğe neden olan etik standartların ihlalini ele almaktadır. Bu çalışma, roman kahramanları üzerinden genetik bilimi ve öjeni hakkında önemli bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Genetik olarak yükseltilmiş bir kız olan Josie ve yükseltilmemiş bir erkek olan Rick, biyo-kapitalist ve teknolojiye bağlı toplumun hedeflerine işaret eden topluluğun üst ve alt kademelerine örnek teşkil etmektedir. Bu anlamda bu makale, insanları toplumsal gelişim için genlerini değiştirmeye zorlayan öjenik programların toplum, özellikle de sosyal ilişkiler üzerindeki sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, öjeni, gen modifikasyonu, Kazuo Ishiguro, Klara ile Güneş

Introduction

Eugenics, one of the most powerful cultural and social movements of the early 20th-century, is inextricably linked to the issues of genetics, evolution, heredity, race, and gender. The term "eugenics" was first used by Sir Francis Galton, the cousin of Charles Darwin, with the aim of improving human heredity and reshaping hereditary capacities (Pernick, 1997:1767). "Widely seen to be a morally acceptable and scientifically viable way of improving human heredity" (Dikötter, 1998: 467), it is implemented in different parts of the world and has gained acceptance among intellectuals, scientists, politicians, and reformers. In the early years of this acceptance, eugenics was popularized to prevent illnesses and improve the capacity of human beings to create a healthy and intellectual human race. Powered by the prestige of science, it would make possible "to multiply society's 'desirables' and get rid of its 'undesirables'" (Kevles, 2016:45). However, at a deeper level, especially after World War II, it became a dirty word that lost its original meaning as "good in birth" or "healthy genes from birth".

Eugenics supporters' allegiance to science and authorities makes it common in different fields of life for the sake of improving the quality of the gene pool. But, by and large, after the Second World War this biological tendency is closely related to race, ethnicity, and sex ideologies of nations. Thus, cultural values of nations, some prevalent prejudices, and racism deeply influence overwhelming eugenic consensus that is not well-intentioned anymore. In pointing out that with its own peculiar dynamics, eugenics is unevenly spread around the world, but remains remarkably silent. As there is now mounting evidence of the emergence of this artificial selection, it is further transformed into sterilizations that encapsulate practices to create "superior" ones. This is certainly the case in the certain marginal groups and organizations that go far beyond achieving high-class people. During the heyday of eugenics, authorities appreciate and legislate justifying the confirmation of this bio-political practice. Directly indebted to eugenic ideologies, these (mostly) forced sterilizations affect people from all walks of life. Dikötter criticizes this process as: "Historically, scientific advances in genetic research have brought not only greater knowledge of human reproduction to mankind but also increased social prejudice against minority groups and sterilization programs against devalued individuals" (1998:477). This new type of eugenics is proof of changing ideologies and reasoning; however, the conclusions remain the same.

While the goals of early 20th century eugenics promise the permanent eradicament of some diseases, this new type carries racist, sexist aims which are not well-intentioned. The aim of creating more desirables-to say the least is to be offensive under prevailing moral standards and technical reasons. According to some critics, this radical change in eugenics is the result of consumer need. In the 20th century's modern and capitalist world, with the revolution in human genetics, biotechnology companies have searched for new methods for gene modification. This modification enhances mental, physical, and artistic capacities. It is not wrong to say that throughout the history the meaning and goals of eugenics

have changed in the direction of policies of nations and consumer demands. Conceivably, all goals in terms of eugenics are linked to the idea of making better men to live in the world. Hence, under the name of human biological improvement or gene editing, eugenics supporters commence to create superior men and women, rather than just focusing on racism and some common social prejudices. The aim of this study is to signify the eugenic discourse of Nobel Prize-winning author Kazuo Ishiguro in *Klara and the Sun*. Among contemporary British authors, Ishiguro provides a speculative future, familiar to contemporary readers, which forces one to reckon with some important anxieties and fears about biotechnology, biocapitalism, and the future of these trends. In many ways, *Klara and the Sun*, the latest novel of the author, accentuates some significant issues such as humanity, existence, discrimination, morality, and dignity.

Published in 2021, *Klara and the Sun* is superficially the story of the interaction between a child (Josie) and a humanoid (Klara), but there are many unsettling issues as well. Created as an "artificial friend" (AF) for upper-class children, Klara becomes the selected and bought friend of Josie who is undergoing "lifting," a genetic engineering process for near-future children (Sun, 2022:1). On the one hand, this novel reflects the struggle of humans in the new age; on the other hand it sheds light on technological intervention in different layers of the community. Mentioning that, it seems possible to put it that in this novel technological development has reached an unprecedented level in human history. Apparently, by means of new technologies appearing in the novel, the author makes the reader to think of the true meaning of being an authentic human. Based upon dystopian science fiction, the narrative revolves around the intimate relationship between fourteen-year-old sick Josie and intelligent humanoid Klara whose role, as described in the novel, is to prevent loneliness of Josie and at the same time to serve her. In similar vein, "she has been created by human beings to help them compensate for their fears and anxieties" (Sun, 2022:3). The master-slave relationship between Klara and Josie compensates for human beings' existential loneliness. In this new technological era, human beings have become more dependent on new technological tools and less dependent on any social interaction or environment. Although there are many different types of robots that are fiercely loyal to their human counterparts, Klara is better than her type in terms of her perfect ability to observe any detail around her and her power to empathize. "Klara may be a machine but a machine with human sentiment and emotions" (Bavetra and Ravi, 2021:297) that make her special to Josie and her mother since she perfectly imitates Josie's mannerism and this ability makes Josie's mother hopeful as a guarantee of being Josie's continuation after she dies. Assuredly, these perfect humanoids are the super symbols of technological and scientific developments which promise endless life for "lifted" or "superior" children, but there is another crucial point that requires critical commentary.

Set somewhere in the near future, the narrative focuses on the eponymous Klara and some other robots that are programmed to attend to the needs of this era's children and teenagers until university education time comes. Generally speaking, the uniqueness and fragility of the human beings have been confirmed by Ishiguro via these androids. However, the other may be the most significant point about which Ishiguro has deep concerns is the gene editing attempt of this new age and its potential problems. Klara, as a non-human narrator of this story, witnesses the process of defamilarisation of human nature due to genetic modification. "In the world of *Klara and the Sun*, most wealthy families pay to have their children "lifted," a genetic engineering procedure that enhances academic performance without which there are minimal educational and professional opportunities" (Hui and Ping, 2021:39). In doing so, this consumer society tries to create a different "upper" class as being different from Darwin's natural selection theory, but proposes a kind of artificial selection. Ishiguro creates a shift in the normal and attends to illustrate the world anew. In this new anticipated world, human nature is defined by egoist

and utilitarian instincts that force human beings to obey the cruel laws of the jungle to survive (Hui and Ping, 2021:40). Josie is a lifted girl who has an unknown illness due to genetic modification, but her special friend Rick, who has a private contract to live together in the future, is an "unlifted" boy. The emergence of this type of separation in societies causes discrimination and a sense of unease. In fact, this discrimination, as a result of artificial selection of biocapitalist ideologies, reveals the eugenic enterprises of decision mechanisms that aim to select "the best ones" by means of science and technology and of course among the rich ones. Since this dilemma between "lifted" or "unlifted" is directly related to financial situation of the families. Hence, Ishiguro's clarity here, as elsewhere, yields closer attention to the ethical landscape of the narrative that has thoroughly changed in the recent past. Even more so, the narrative urges the reader to rethink sacrifice and satisfaction, since genetic modification may cause serious illnesses and even death.

Eugenic discourse in the *Klara and the Sun*

As a futuristic sci-fi novel, the story poignantly confronts reader with technological logic that have emerged in current capitalist system "that has transformed childhood, education, family, work and even one's own sense of self, into a product to be bought, sold, and optimized (Mejia and Nikolaidis, 2022:305). Seeing the world through Klara's eyes provides an objective and obvious point of view of the basic truths of this capitalist community. As with many of the features that appear in highly consumer societies, social rank, hierarchy, and new trends in this upper class are predominantly stressed in the narrative. As such, inequalities and class discrimination prevalent at the time of the story highlight Ishiguro's attempt to raise ontological and ethical questions about eugenics and abnormal biological human development. In this sense, the gene modification of children, which is not compulsory and mostly depends upon the decisions of families arises is a key point in evaluating the necessity of this process. Zhou and Yang state this necessity as follows:

> The state biologically controls the entire population by improving its genetic eugenics as it intervenes, fosters, optimizes, monitors, evaluates, regulates and corrects life to promote the nation's organisms. In the world of the book, the sovereign excludes those children who have not genetically lifted by blocking them out of the colleges (2021:336).

What's worth noting behind this fact is that this gene modification project explicitly divides society in two groups: "lifted" or "unlifted" ones, in other words "rich" and "poor" ones. Therefore, to a certain extent, the aim of this project is to exclude poor children from any kind of social network and to create a new master class with these lifted ones. In this reorganized world, discrimination as a result of eugenic attempts by states asserts the unseen pressure of the dominant, marginal groups to accept this gene editing project.

As the novel unfolds, this new brutal world divides people into different hierarchies according to their choices of genetic modification. To elaborate further, since these gene-lifted children will receive high-quality education on the *rectangular board* in their homes with private home tutors and an overwhelming majority of the colleges in this nation will just accept the lifted children, it is not surprising that a bright future will embrace them. In contrast, unlifted children will be deprived of not only educational opportunities but also many rights throughout their lives. Setting this concern aside, gene modification projects, which seem to be left to the choice of families, actually become a necessity when they take into account the future of their children. Moreover, since it is clear whether a child has been genetically lifted, even when viewed from the outside, it also causes a clear separation in social relations. Maintaining the idea of perfectibility, nations disregard the uniqueness of human beings and categorize

them as "superior" and "inferior". As noted in the novel, scientists seemingly believe that there is nothing special about individuals, and due to this weird belief, humanoids can be a continuation of any human being easily. Since they aim to achieve a standardized superior community by means of gene editing and with eugenic intentions, uniqueness or individualism issues are disfavored. Ishiguro criticizes this tendency of authorities in Klara's words:

> Mr. Capaldi believed there was nothing special inside Josie that couldn't be continued. He told the Mother he'd searched and searched and found nothing like that. But I believe now he was searching in the wrong place. There was something very special, but it wasn't inside Josie. It was inside those who loved her. That's why I think now Mr. Capaldi was wrong and I wouldn't have succeeded (Ishiguro, 2021:306).

As noted above, Klara captures important insights about the uniqueness of human beings and how precious and unique each is. There is oblique reference to the fact that humans, in this speculative future, are less capable of empathizing than humanoids. The idea of a highly intelligent society, far beyond individual deficiencies, is relationally grounded by authorities. Arguably, humans, who have a social aspect as well as a biological being, become the target of ideological hegemony with their existence reduced to corporeality.

As mentioned earlier, Rick is Josie's closest friend, with whom she plans for the future. However, Rick is not a lifted child, and this distinction, which has a eugenic origin, is extremely important for adults. Rick, who attends an interaction meeting held at regular intervals so that lifted children can socialize because of Josie's insistence, becomes the representative figure of eugenic discrimination in the narrative. Being aware of the fact that this is now an obligation rather than a personal choice, the families begin to criticize Rick's family about it: "Did his folks just… decide not to go ahead? Lose their nerve?" (Ishiguro, 2021:67) It has been previously stated that gene modification process can lead some serious health problems. For this reason, some families do not approve and accept this practice in order to protect their children's health; and therefore, they are deemed to have accepted the inevitable discrimination and lagging behind society due to this decision. The life that a marginalized community is exposed to in the social spectrum, which is far from harmony and compromise, explains the subject-power relationship between the unlifted ones and ideological hegemony. Trying to regulate this society, whose difference is not accepted, in a eugenic way can be considered illegal reformation. The abstraction of eugenics and similar negative practices as only a biological being is a reality that Ishiguro reflects in this novel. Correspondingly, a more painful reality is that families label children who are not lifted as a loss to society and cannot see this practice as eugenics. "Seems so bright too. Such a shame a boy like that should have missed out" (Ishiguro, 2021:67). This lamentation is actually a confession of people who are aware of the realities of eugenic society and that these unlifted children will be deprived of almost all rights since they do not accept this process. In pursuit of human betterment, eugenics measures have become elimination tools to minimize undesirable genes. This reality, though rarely spoken in the narrative, causes ethical and social dilemmas in the lives of both lifted and unlifted children. For instance, Josie loves Rick and wants to live together with him when they grow up and both Josie and Rick are aware that this decision will raise many social concerns due to their dissimilarities. One could argue that if the aim of this project is to purify society and has good intentions, why does Rick's mother insist on rejecting the gene editing process? This belief is partly based on free will, at least on the surface, and, of course, the financial situation of parents is a determinant factor to accept; the other reason is to protect the health of their children. Taken together, health and money issues are important parameters for avoiding gene editing. However, all these families are frequently forced to be aware of the fact that due to their courageous decisions, it is nearly impossible to raise a successful family

because of varying degrees of social biases that label them as ignorant, selfish, and worthless. Therefore, it is implied that if someone does not accept this indirect legally mandated modification for the good of society, it should resist the possible outcomes. In this narrative, Josie and Rick are aware of all possible crises that will arise in the future; therefore, they do not mention their private plans to anyone. After the interaction meeting in Josie's house where Rick is being criticized as "You shouldn't be here at all" (Ishiguro, 2021:80), the discrimination becomes apparent. Additionally, Rick's confession after this insult "I suppose they have a point, though, he said, I don't belong here. This is a meeting for lifted kids" (Ishiguro, 2021:81) proves the withdrawal of individual desire and courage to attend these kinds of meetings organized for lifted ones. Even though Josie still believes in their mutual future, she hints about the dissimilarities between them:

> But your mom, she doesn't have a *society*. My mom doesn't have so many friends either. But she does have society.
>
> Society? That sounds rather quaint. What's it mean?
>
> It means you walk into a store or get into a taxi and people take you seriously. Treat you well. Having society. Important, right? " (Ishiguro, 2021:129).

Although eugenics in Ishiguro's narrative seems to be a less racist movement, it again suggests the very thought of labeling someone as superior or inferior. As Josie points out, "having a society" in this quotation refers to the fact that you are appreciated and accepted by the community in case you have a society. Although those who accept gene modification are defined as courageous in the narrative, it can be argued that those who do not accept this practice have courage, considering that they risk all types of prejudice and exclusion. In addition, there is no definite information regarding the outcomes of this eugenic application or whether it will be successful. As Aultman asserts:

> With the development of genetic engineering in the late 20th century, including developments in genetic screening, gene therapy and enhancement, and various reproduction technologies, public fear and hesitation has ensued, especially since the ethical and social implications of this new science are not completely known (Aultman, 2006:35).

It has been clearly stated in the narrative that this uncertainty, which causes feelings such as fear and anxiety, will cause other problems as well as guarantee the families to protect the health of their beloved children. In this context, while Josie blames his mother for Rick being unlifted, Rick also considers the same as Josie's mother. One day, while Josie draws pictures and Rick adds the appropriate text to the bubbles of the pictures, a common game between the two, he writes:

> "I wish I could go out and walk and run and skateboard and swim in lakes. But I can't because my mother has Courage. So instead I get to stay in bed and be sick. I'm glad about this. I really am" (Ishiguro, 2021:131-132).

Notably, this eugenic attitude, which is indirectly enforced by the state, has outcomes that victimize both parties. Rick's mother summarizes discrimination in education, which is one of the main arguments in the narrative:

> Even though Rick was never lifted, there still remains one decent option for him. Atlas Brookings takes a small number of unlifted students. The only proper college that will still do so. They believe in the principle and thank heavens for that. Now there are only a few such places available each year, so naturally the competition is savage. But Rick is clever and if he applied himself, and perhaps received just a little expert guidance, the sort I can't give him, he has a good chance. Oh yes you do, darling! Don't shake your head! But the long and short of it is we can't find screen tutors for him. They are either member of TWE, which forbids its members to take unlifted students, or else they're

> bandits demanding ridiculous fees which we of course are in no position to offer. But then we heard you'd arrived next door, and I had a marvelous idea (Ishiguro, 2021:147-148).

This call for help states how children who are disadvantaged after gene modification are restricted from obtaining a college education. The objection of Rick's mother holds that other beings, which are unlifted ones, worthy of respect and should have equal rights to demand and aspire for something as lifted ones. The understated tone of the narrative also supports Rick's mother's ideas.

Seen in the first light, the technological patterns of the changing world seem increasingly appealing. As technological tools become smarter, their feelings and emotions seem less special. Mabrouk signatures the atmosphere of this new world in the novel as, "interactions are often stunted and awkward, and tensions run high between enthusiastic converts and human who haven't quite made the jump in embracing the future" (Mabrouk, 2022:453). This gloomy narrative atmosphere is far from reflecting the spirit of a technological breakthrough era. The evolution of technology has led to loneliness, numbness, and separation. "The novel explores what it means to be human through how we connect with others and come to understand ourselves" (Mabrouk, 2022:454). As noted in the quotation, the narrative is rife with existential questions that generally explore humanity. However, apart from these questions about human beings and humanoids, the intimacy of the relationship between human beings changes thoroughly due to the eugenic attempts of the state. In the trademark Ishiguro style, he implicates this attempt within the relations of two children, Josie and Rick, one lifted and the other unlifted. Josie, as being lifted in this dilemma and the non-random sample of lifted ones, has all kinds of privileges for the sake of promising hope for the good of society. On the contrary, Rick, as a sample of the other group, renders inequalities, restrictions, and hypocrisies for not being lifted and unable to promise a bright future. Creepy as this is, the so-called humanistic spirit of modern times aligns with the tone of the narration. Thus, it may be claimed that there is an overwhelming dualism between high technology that encompasses all kinds of novelty and humanity that ignores free will and individual differences. "Humans stand in special relations with other humans because they are the same kinds of beings, part of the same human family" (Jecker et al., 2022:12). By contrast, the novel divides its residents into three categories: lifted people, unlifted people, and humanoids. That is, although they come from the same origin, the dissimilarities between the first and second groups cause them to be different and primitive types. This division sets forth a weak anthropocentric point of view that is unable to sympathize with and sacrifice for someone else's sake. In response, it is highly possible to comment that in the narrative, the status of humanoids is above-human, and the status of unlifted people is below-human since they are not considered to contribute to the future of society. "You're super-intelligent and I'm an idiot kid who hasn't even be lifted. But okay. If you want, I'll try and give you advice" (Ishiguro, 2021:143). This statement by Rick can actually be valued as proof of the thoughts that society has imposed on him. The psychological dimension of eugenics is that Rick sees Klara, who is a humanoid, superior to himself and considers him worthless in the eyes of society because he is not lifted.

If Josie dies from a complication due to a gene modification, Chrisse, her mother, wants to have a continuation of her. For this reason, Mr. Capaldi, a scientist, strives to portray Josie, but inside the portrait of this little girl, her AF Klara will dwell on because she is capable of imitating her perfectly. To complete this portrait, Josie and her mother, and the last time Klara, go to the city center and give permission to Mr. Capaldi to take dozens of photos of Josie. In the last visit, they go there with Klara and Mr. Capaldi, who appreciates and blesses humanoids, and explains his ideas about these AFs: "I believe AFs have so much more to give us than we currently appreciate. We shouldn't fear their intellectual powers. We should learn from them. AFs have so much to teach us" (Ishiguro, 2021:199).

These considerations, which stress promoting human abilities once again, point to the correctness of the inaccessible place of humanoids in society and show the effort to reach this ideal with lifted children. Essentially, it has a higher value for humanoids than for unlifted children within a human community. Part of the problem may relate to the fact that human-centeredness ideology, though one of the most popular ideas of the modern world, has changed in a negative way with dramatic changes in technology. The weak Anthropocene, which prevails in that century, and hierarchical approaches cause different kinds of marginalization in the community. In this respect, marginalization in the narrative most carries Ishiguro's unique signature, since it is hard to follow that in this prevailing dystopic society, the main dilemma stems from highly intelligent AFs or from unlifted children.

While the idea of creating a superior race makes humanoids attractive, it also puts those who are not lifted at a disadvantage. According to the consideration of this new world, it is humanoids that will bring the continuation of this superior race, not the unlifted ones.

> If ever there comes such a sad day, and Josie is obliged to pass away, I'll do everything in my power. Mr. Capaldi is correct. It won't be like the last time with Sal because this time you'll have me to help. I now understand why you've asked me, at every step, to observe and learn Josie. I hope the very sad day will never come, but if it does, then I'll use everything I've learned to train the new Josie up there to be as much like the former one as possible (Ishiguro, 2021:208).

From this quotation, it is definitely clear that both scientists and families are ready to accept humanoids as individuals in case a bad consequence of being lifted may occur. "Chrisse chose you carefully with that in mind. She believed you to be the one best equipped to learn Josie. Not just superficially, but deeply, entirely. Learn her till there's no difference between the first Josie and the second" (Ishiguro, 2021: 209). In this part, Ishiguro remarks that Chrisse, from the very beginning, prepares herself for the death of Josie. She strives to find ways to endure this pain, since has already lost her elder daughter, Sal, as a result of being lifted. Chrisse, who takes a second risk and allows Josie's gene modification, forces new science practices to imitate her real daughter; on the other hand, Rick's mother, Miss Helen, who is struggling with Atlas Brookings, simply wishes to prove that Rick is a gifted boy and that it is his right to continue his education, even if he is not lifted. When Josie goes to town with her mother and Klara, she spends time with her father, Mr. Arthur, as well, and later when Rick and Miss Helen join them, Josie's father praises Rick's talent. "But this, Rick, is truly impressive and exciting. Then, to Miss Helen: 'Lifted or not, genuine ability has to get noticed. Unless this world's completely crazy now'" (Ishiguro, 2021:230). While Mr. Arthur praises Rick on the one hand, he criticizes the new world order, implying that he is outside of this order. Notably, he is aware that this new world order brings inequalities, injustices, and chaos along with positive developments. Miss Helen, another character with this awareness, expresses her rebellion on this issue as follows:

> This might surprise you, but I'm not actually angry about the way we've become. If one child has more ability than another, then it's only right the brighter one gets the opportunities. The responsibilities too. I accept that. But what I won't accept is that Rick can't have a decent life. I refuse to accept this world has become so cruel. Rick wasn't lifted, but he can still go far, do very well (Ishiguro, 2021:236).

This conversation with Mr. Arthur is literally Miss Helen's attempt to explain that she just wants to get something they deserve and that she does not want Rick's life to be ruined because he is not lifted. Miss Helen, like some other people, fears that humanoids will replace them and dominate the workplace as elsewhere, since they are deemed more intelligent and useful than unlifted ones. In the narrative, this reproach is also expressed by an anonymous woman in front of the theater: "First they take the jobs. Then they take the seats at the theater" (Ishiguro, 2021: 242). It may be stated that those who have this fear are unlifted, and marginalization is due to these humanoids as well as gene modifications, causing

people to react to them. In this and other respects, eugenic experiments change the social relations between the inferior and the selected ones, as well as between humanoids. This attempt justifies the shift from imperfections to the human perfectibility in the creation of a master race. As noted above, it is suggested in the novel that the aim of monopolizing education opportunities is another crucial reason that widens the gap between these parts. On these occasions, it is not difficult to imagine that humanoids, which are equipped with high cognitive abilities, limit the life standards and job occupations of unlifted individuals. "In the name of protecting life, the sovereign interferes and intervenes in its citizen's life" (Zhou and Yang, 2021:336), just as Zhou and Yang put it, administrative desires, also capitalist hegemony, result in poor relations between citizens as seen in Josie and Rick's case.

The fact that university education opportunities are very limited for teenagers who are not lifted and that even the Atlas Brookings College mentioned in the narrative allocates only 2% of the quota for such teenagers may be considered as an indicator of how this eugenic attitude monopolizes education in the new world order. With these tendencies, the aim to completely and indirectly exclude those who have not been lifted from society is striking at first glance. The inequalities in the education system due to gene modification are reflected in the narrative when Miss Helen decides to ask for help from Mr. Vance, Helen's ex-boyfriend, to give Rick an opportunity for education:

> Atlas Brookings believes there are many talented kids out there, just like you, who for reasons economic or otherwise never received the benefits of AGE. The college also believes society is currently making a grave error in not allowing those talents to come to full fruition. Unfortunately most other institutions don't think this way. Which means we receive vastly more applications from people like yourself than we're able to accommodate. We can need out no-hopers, but after that, frankly, it becomes a lottery (Ishiguro, 2021:249-250).

In these words, Mr. Vance not only mentions the negative consequences of an action taken without full thought but also indicates how much Atlas Brookings, one of the few schools that accept unlifted children, is in demand because of these child victims. These differences in terms of educational opportunities resulting from gene editing affect communication between children's and adults' attitudes towards children. The conversation between Chrisse and Rick towards the end of the narrative exemplifies how implicit government-enforced eugenics truly divides people and how volatile their feelings are. Chrisse, who has always liked Rick and is ready to support him, even though he is not lifted, tells Rick when Josie is seriously ill because of the gene editing:

> Because if you're feeling like the winner, Rick, I'd like you to reflect on this. First. What exactly do you believe you've won here? I ask because everything about Josie, from the moment I first held her, everything about her told me she was hungry for life. The whole world excited her. That's how I knew from the start I couldn't deny her the chance. She was demanding a future worthy of her spirit. That's what I mean when I say she played for high stakes. Now what about you, Rick? Do you really think you were so smart? Do you believe of the two of you, you've come out the winner? Because if that's so, then please ask yourself this. What is it you've won? Take a look. Take a look at your future. You played for low stakes and what you've won is small and mean. You may feel pretty smug just now. But I'm here to tell you, you've got no reason to be feeling that way. No reason at all (Ishiguro, 2021: 280-281).

These harsh expressions, which may be evaluated as Chrisse's effort to both relive her own conscience and determine what Rick thinks, actually indicate how the eugenic desire of the government drags the families into a dead end. In this narrative, in which a small sample of society is given, Josie is portrayed as a child who has gone through the gene modification process but loses her health, while Rick is portrayed as a healthy child who has not accepted gene editing and for this reason, he has no future. In such a dilemma, Chrisse asks Rick to reflect the concerns of people from all walks of life, and it is quite

impossible to decide who the winner is. However, Ishiguro, who wants to reflect the belief that the new social order is in favor of eugenics and that the purpose of creating a superior race will be successful, signs that at the end of the narrative, Josie regained her health and went to university, but Rick could not compete with all these challenges and did not continue his education. By depicting Rick's designated inferiority, Ishiguro seeks to uncover the truth that in such a eugenic-centered community, it is not surprising to witness that Rick, an unlifted boy, will not succeed in crossing the borders.

Conclusion

During the first third of the 20th century, scientific advances in genetic research led to an alarm for the modern world and mankind. Under the coercion of artificial intelligence and sterilization programs sponsored by the state, cultural values are deeply influenced. To improve the quality of gene pools, states have attempted to apply eugenic programs. Class differences, ethnicity, racism, religious matters, and sex issues, which are among the most controversial topics in the modern world, ranked among eugenic-related matters. The groups of people who are defined as unfit are doomed to social prejudices and forced into the gene editing process. Individuals are devalued in the process of overwhelming pursuit of modern technology. In fact, technology is morally neutral and is utilized for the goodness of humanity. However, in modern times, it has gained a notorious degree due to its discriminatory nature.

Kazuo Ishiguro in *Klara and the Sun* portrays a dystopic future world that allows the reader to pose questions about the effects of high technology on humankind. At first glance, this speculative narration seems to depict the changing social relations between human beings and humanoid robots. However, Ishiguro enriches the discourse from a different point of view, which focuses on gene modification that aims to create a superior race. What lies in Ishiguro's fiction is a long-lasting warning of the excessive use of technology and human dependence on it. Under the name of genetic lifting, they begin to create a different class, that is, master or economically superior, which leads to dividing society into two groups: lifted and unlifted. Ishiguro depicts this new mundane world by creating two children from different economic backgrounds, Josie and Rick. In fact, Josie and Rick exemplify how gene modification has the power to change relationships in the community, and how this modification process excludes children who do not accept being lifted. Therefore, this study, based on eugenics attempts in the modern world, addresses the violation of ethical standards that cause inequalities, marginalization, and miscommunication in the community. Under such conditions, as Ishiguro portrays, human perfectibility surpasses anthropocentric legacy, which favors individual differences and imperfections.

In conclusion, it has been confirmed that the dependence on high technology and science may have devastating results such as grouping them as superiors and inferiors. Accepting individual differences and treating people in equal ways seem to be the moral of the author's narration.

References

Aultman, J.M. (2006). Eugenomics: Eugenics and Ethics in the 21st Century. *Genomics, Society and Policy*, 2(2), 28-49.

Bavetra, S. & Ravi, R. (2021). Hope, Faith, Love, Human and Humanoid: A Study of Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun. *Science, Technology and Development*, 10 (5), 295-301.

Dikötter, F. (1998). Race Culture: Recent Perspectives on the History of Eugenics. *The American Historical Review*, 103 (2), 467-478.

Hui, L. & Ping, Y. (2021). Analysis of Klara and the Sun From the Perspective of Defamilarization. *Higher Education of Social Science*, 21 (2), 39-42.

Ishiguro, K. (2021). *Klara and the Sun*. London: Faber&Faber.

Jecker, N.S., Atiure, C. A.,&Ajei, M.O.(2022). The Moral Standing of Social Robots: Untapped Insights from Africa. *Philosophy&Technology*, 35(34), 1-22.

Kevles, D.J. (2016). The History of Eugenics. *Issues in Science and Technology*. (Gene Editing Summit). 45-49.

Mabrouk, D.M.M. (2022). Is the Digital Age Disrupting Our Emotional Feelings with Reference to Kazuo Ishiguro's Novel Klara and the Sun. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 14 (01), 449-464.

Mejia, S.& Nikolaidis, D. (2022). Through New Eyes: Artificial Intelligence, Technological Unemployment, and Transhumanism in Kazuo Ishiguro's Klara nad the Sun. *Journal of Business Ethics*, (178), 303-306.

Pernick, M.S. (1997). Eugenics and Public Health in American History. *American Journal of Public Health*, 87 (11), 1767-1772.

Sun, Y. (2022). Post/Human Perfectibility and the Technological Other in Kazuo Ishiguro's Klara and the Sun. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, Published Online: 29 Mar 2022, DOI: 10.1080/00111619.2022.2056429.

Zhou, H.& Yang, Y. (2021). Death and Power: Biopolitics in Klara and the Sun. *International Journal of Social Science and Education Research*, 4(11), 333-339.

96. The role of learner autonomy on vocabulary learning

Semahat AYSU[1]

APA: Aysu, S. (2022). The role of learner autonomy on vocabulary learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1534-1545. DOI: 10.29000/rumelide.1222355.

Abstract

Developing vocabulary is one of the important parts in foreign language learning. In other words, vocabulary is necessary not only for productive skills but also receptive skills. Thus, students have to continue vocabulary development beyond the classroom. Students have to plan, learn and monitor themselves while they are studying vocabulary. In order to achieve it, they need to be autonomous learners. Considering the effect of learner autonomy on language learning, this study aimed to identify to what extent Turkish EFL students were autonomous and how the learner autonomy affected their vocabulary learning. 26 preparatory class students participated in this study. Data were collected via learner autonomy scale, a pre-vocabulary test, a post- vocabulary test, and students' questionnaire with 1 open-ended question. Results showed that students could be categorized as moderately autonomous as the mean values of the items were more than 3.19 (±1.021). However, learner autonomy did not statistically significantly explain the variation in vocabulary learning. Learner autonomy explained 4% of the variation in vocabulary learning, which was a very small effect on vocabulary learning. As a suggestion for further studies, an experimental study could be designed to promote learner autonomy and language learning strategies and motivation as other independent variables could be examined in terms of vocabulary learning.

Keywords: Learner autonomy, vocabulary learning, preparatory class, foreign language

Kelime öğreniminde öğrenen özerkliğinin rolü

Öz

Yabancı dil öğreniminde kelime gelişimi önemli noktalardan biridir. Diğer bir deyişle kelime sadece üretici beceriler için değil alıcı beceriler için de gereklidir. Bu yüzden, öğrenciler sınıf dışında da kelime öğrenimine devam etmelilerdir. Kelime çalışırken öğrenciler kendi çalışmalarını planlamak, öğrenmek ve kendilerini gözlemlemek zorundadırlar. Bunu başarabilmek için, öğrenen özerkliğine sahip olmaları gereklidir. Öğrenen özerkliğinin dil öğrenmedeki etkisini göz önünde bulundurarak, bu çalışma öğrencilerin ne kadar özerk olduğunu belirlemeyi ve öğrenen özerkliğinin kelime öğrenimini nasıl etkilediğini bulmayı hedeflemiştir. Bu çalışmaya 26 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Veriler, öğrenen özerkliği ölçeği, bir ön kelime testi, bir son kelime testi ve bir açık uçlu öğrenci anketi ile veriler toplanmıştır. Sonuçlara göre, bütün maddelerin ortalama değerleri 3.19 (±1.021) olduğu için öğrenciler orta seviye özerk öğrenci olarak adlandırabilirler. Ancak, öğrenen özerkliği kelime öğrenimindeki değişimi istatiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Öğrenen özerkliği, kelime öğrenimindeki değişimin ancak %4'nü açıklamaktadır. Bu da çok küçük bir etkidir. Daha sonraki çalışmalar için, öğrenen özerkliğini arttırmak için deneysel bir çalışma

[1] Dr., Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages (Tekirdağ, Turkey), saysu@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6431-9983 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222355]

tasarlanabilir ve dil öğrenme stratejileri ve motivasyon gibi diğer bağımsız değişkenler kelime öğrenimi açısından incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğrenen özerkliği, kelime öğrenimi, hazırlık sınıfı, yabancı dil

Introduction

The notion of autonomy has been widely used after the work of the Modern Language Project of the Council of Europe and autonomous learners are defined as "learners are able to be in charge of their own learning" (Esch, 1996, p. 35). In language learning it is not easy but necessary as teaching in the classroom is restricted with time and students should know how to study on their own (Teng, 2019). Also, it is complex with its many aspects since responsibility of the learner covers the learning process, resources and language (Benson, 1996). Likewise, Balçıkanlı (2008a, p.4) notes the difficulties of being autonomous learner as in the following.

> Most adult learners have difficulties in carrying out learning by themselves due to the insufficient knowledge of how to learn or study a foreign language and the lack of knowledge and skills on how to develop their language competencies. Therefore, learners ought to be trained in such a way that they should be able to take control over their own learning processes. This current situation has urged the theoreticians and language teachers to focus on the key role of learner autonomy (LA) in the EFL setting.

Esch (1996) suggests five criteria to create learner autonomy: "Choice, Flexibility, Adaptability/Modifiability, Reflectivity and Shareability" (p.38). Additionally, Nunan (2003, pp.196-202) lists the steps for teachers to create learner autonomy.

1- Make instruction goals clear to learners
2- Allow learners to create their own goals
3- Encourage learners to use their second language outside the classroom
4- Raise awareness of learning processes
5- Help learners identify their own preferred styles and strategies
6- Encourage learner choice
7- Allow learners to generate their own tasks
8- Encourage learners to become teachers
9- Encourage learners to become researchers

Additionally, Balçıkanlı (2008b) offers the following suggestions to develop learner autonomy in the universities (p.283):

10- a) Syllabuses and assessment models of the universities should be redesigned in accordance with the principles of autonomy.
11- b) The course books to be followed at universities are required to be assessed on the basis of the criterion it encourages.
12- c) Some in-service training on learner autonomy should be put into practice.
13- d) Self-access rooms should be developed in order that the learners may have the opportunity to study there on their own far more effectively.

People can communicate through vocabulary and learning vocabulary is incredibly important in every stage of the foreign language learning (Abadi & Baradaran, 2013; Balcı & Çakır, 2012; Vela & Rushidi, 2016; Tran, 2020). "Vocabulary development is an essential aspect of gaining facility with understanding, speaking, reading, and writing any new language, and learner autonomy is an important factor in maximizing the development of an enhanced lexicon" (Almusharraf, 2018,_p.161). Similarly, Balcı and Çakır (2012) add that "Vocabulary plays an important role in communication as well as the other components of language" (p.29).

However, as stated by Haddad (2016, p. 786) "No doubt that a learner cannot learn all language vocabulary in university classes so he is forced to find other ways to learn vocabulary". So, students need to continue language learning outside the classroom on their own as they need to be exposed to language. In other words, their autonomy motivates them to study and monitor their learning process. Little (2001) notes that autonomous learners have advantages to use the learning opportunities as they choose what they want to learn and they monitor their own learning and finally they evaluate themselves. This is also supported by Haddad (2016) and it is noted that new technologies offer opportunities for learners and help them to learn vocabulary individually outside the classroom. However, teachers still have an impact on learning of students. For example, "they can teach vocabulary relevant to tasks in hand, judge and give instruction in strategies which help retention. Teachers should enhance autonomous learning because it is of great significance for their students in universities. Also they should teach strategies to learn vocabulary autonomously" (Haddad, 2016, p.788).

Previous studies on learner autonomy

In the literature there are numerous studies on learner autonomy in foreign or second language context (Abadi & Baradaran, 2013; Almusharraf, 2018; Balçıkanlı, 2008b; Dişlen-Dağgöl, 2022; Elizondo & Garita, 2013; Kartal & Balci, 2021; Korlu & Mede, 2018; Sedighi & Tamjid, 2016; Shams, 2013; Tilfarlioglu & Sherwani, 2018; Tseng, Liou &Chu, 2020; Vela & Rushidi, 2016; Tran, 2020; Yıldırım, 2008).

Before promoting autonomy in the classroom, students' readiness for learner autonomy was examined by Yıldırım (2008). He identified perceptions of both teachers and students. According to the results, students can be considered as ready to take their responsibility to learn on their own in Turkish context. In another study, Dişlen-Dağgöl (2022), who focused on the relationship between language learning autonomy and lifelong learning tendencies, collected data from English-majoring and non-English majoring students at university in Turkish context. The researcher concluded that language learner autonomy was statistically significant and positively correlated to lifelong learning.

Following studies worked on the effect of different vocabulary applications and hybrid learning on learner autonomy and vocabulary learning. Korlu and Mede (2018) investigated the effect of Quizlet, a kind of mobile application to learn vocabulary, on the students' autonomy in vocabulary learning. The study employed an experimental design with two classes in a preparatory program in Turkey. Results showed that this mobile application affected students' autonomy in vocabulary learning in a positive way. Additionally, Tseng, Liou and Chu (2020) examined the effect of a 3D virtual vocabulary learning program on learners' vocabulary learning and the relationship between learner autonomy and collaboration between students. Results showed that students' individual and autonomous use made vocabulary retention better rather than teacher-directed use. Shams (2013) conducted a study in which the impact of hybrid learning and learner autonomy on vocabulary language learning. He revealed that hybrid learning affected both learner autonomy and vocabulary in a positive way.

In the related literature the importance of learner autonomy and vocabulary learning strategies in terms of vocabulary learning were examined by Abadi and Baradaran (2013), Almusharraf (2018), Balçıkanlı (2008b), Elizondo and Garita (2013), Kartal and Balci (2021), Sedighi and Tamjid (2016), Tilfarlioglu and Sherwani (2018), Tran (2020), and Vela and Rushidi (2016).

Kartal and Balci (2021) examined the relationship between the vocabulary learning autonomy of Turkish ELT students and the vocabulary size. Results showed that students had a moderate level of learning autonomy and the mean score of vocabulary size was 77.14. Similarly, Balçıkanlı (2008b) carried out an experimental study with 12- week treatment in order to develop learner autonomy via different activities. According to results, students in the experimental group had a greater tendency to become autonomous learners than the students in the control group. Furthermore, Tran (2020) investigated EFL students' attitudes towards learner autonomy in vocabulary learning. Results indicated that students approved the importance of autonomy while they had low interest to study vocabulary in English on their own.

Almusharraf (2018) focused on female students and their teacher promoting learner autonomy and data were collected through semi-structured interviews and classroom observations. Results demonstrated that teachers were aware of the benefits of learner autonomy and students could make use of teachers' practices in the classroom or outside the classroom. Also, Elizondo and Garita (2013) investigated the role of learner autonomy on the language achievement of six EFL learners found out that learning strategies and teachers affected students' language achievement.

Abadi and Baradaran (2013) had a study with 190 EFL learners in high, low and advanced proficient groups in order to examine the relationship between vocabulary learning strategies and autonomy. Data were collected through two questionnaires and two language tests. Findings of the study demonstrated that there was a significant positive correlation between two variables in high and low proficient groups while in the advanced group the relationship was not strong. Furthermore, Vela and Rushidi (2016) conducted an experimental study in which one group kept vocabulary notebooks and other two groups did not have vocabulary notebooks. Results showed that students having a vocabulary notebook were much more successful than other students according to their vocabulary test scores.

Sedighi and Tamjid (2016) examined the relationship between Iranian EFL learners' use of vocabulary learning strategies and their autonomy by considering gender and using 70 students majoring in English Language Teaching. According to the correlation analysis, researchers concluded that the use of vocabulary learning strategies of İranian EFL learners was a statistically significant and positive related to learner autonomy in terms of male and female students. Similarly, Tilfarlioglu and Sherwani (2018) investigated the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and vocabulary learning strategies' choice by applying questionnaire to the 157 undergraduate EFL learners at Soran University in northern Iraq. The findings demonstrated that the relationship among the EFL learners' autonomy, self-esteem, and vocabulary learning strategies' choice of Iraqi EFL students was statistically significant. In addition, they revealed that EFL learners' autonomy and self-esteem contributed to both effective vocabulary acquisition and vocabulary learning strategies' choice.

As the aforementioned studies summarized above, learner autonomy in language learning, especially vocabulary learning is a must as students need to continue language learning outside the class. Thus, this study examined the level of learner autonomy and its effect on vocabulary development. Considering this aim, the following research questions were attempted to answer.

Research questions:

1-What is the learner autonomy level of Turkish EFL students in the preparatory class?

2- What is the relationship between learner autonomy and vocabulary learning?

3- What do the learners do in order to improve their vocabulary knowledge?

Methodology

This study was designed considering the procedures of parallel design which is one of the mixed-methods research designs. Quantitative data and qualitative data were gathered together. By means of this type of design data triangulation was also carried out (Mertens, 2010).

Setting and participants

Participants of this study were chosen based on the convenience sampling (Davis, 2015). That is, the accessible learners to whom the researcher was teaching English in the university preparatory class of School of Foreign Languages were involved in the current study after necessary permission received from the university ethics committee. 26 preparatory class students in a state university in Turkey took part in this study. However, 11 students participated in the last part of the study (questionnaire).

Data collection tools

In this study, four different instruments were used to collect data: Learner autonomy scale, a pre-vocabulary test, a post- vocabulary test and a questionnaire with 1 open-ended question.

Firstly, learners' autonomy level was measured through the learner autonomy scale with 5- Likert type survey (totally disagree, disagree, no idea, agree, totally agree) developed and adapted by Orakcı and Gelişli (2017). After determining the level of learner autonomy, a pre-vocabulary test which covers words listed in the coursebook's wordlist from Unit 3 to Unit 6 was administered to students in order to check their vocabulary knowledge. Considering students' answers, 41 unknown words were chosen to check. After studying these four units, a post- vocabulary test which includes only these 41 previously unknown words were asked again to check students' vocabulary retention. The list of words and the rate of correct and incorrect answers were attached in the appendix part. Finally, a questionnaire with 1 open-ended question (What are the ways you use to improve your vocabulary knowledge?) was given to students in order to reveal how they have learnt vocabulary individually.

Data analysis

Firstly, as for the learner autonomy scale, descriptive statistics (mean, frequency, standard deviation) were carried out. Secondly, for the vocabulary tests, percentages of correct and incorrect answers were calculated. Then, inferential statistic (regression analysis) was conducted to examine the relationship between learner autonomy and vocabulary learning. Finally, one-open ended question was analyzed through content analysis in order to identify how students learn vocabulary.

Results

The first step of the study was to show the level of learner autonomy of students and the results of learner autonomy scale were demonstrated in the following Table 1.

Research Question 1: What is the learner autonomy level of Turkish EFL students in the preparatory class?

Table 1. Results of learner autonomy scale

Items	Number of respondent	Mean	Standard Deviation
1. I want to choose the most appropriate activity that will help me to learn English.	26	4.46	.582
2. I want to take responsibility while learning English.	26	4.19	.634
3. I want my opinions to be considered while learning English.	26	4.00	.849
4. I want to talk about the subjects to be taught in English class.	26	3.69	1.087
5. I can identify my weaknesses while learning English.	26	3.77	.765
6. I can identify my strengths while learning English.	26	3.85	.925
7. I want to use the videos/CDs about my English lessons outside of the classroom.	26	3.81	1.021
8. I like taking risks to communicate in English.	26	3.35	.892
9. I can learn English only with the help of the teacher.	26	2.77	1.142
10. I voluntarily read English books at my level.	26	3.50	1.030
11. I can identify my own learning needs.	26	3.58	.945
12. I can evaluate my own work in English.	26	3.19	1.021
13. I want to have right to choose the activities carried out.	26	4.08	.628
14. If the teacher does not explain a subject in English, I am afraid that I will not be able to learn it.	26	2.92	1.129
Valid N (listwise)	26		

As shown in Table 1 above, learners can be categorized as moderately autonomous learners. All the mean values of the items are more than 3.19 (±1.021). The highest mean value is 4.46 (±.582), which includes "I want to choose the most appropriate activity that will help me to learn English". Only two items, which aim to identify the learners who cannot manage his/her learning without a teacher, have mean values of 2.77 (±1.142) and 2.92 (±1.129). That is, participants have a moderate level of learning autonomy. They can manage to take their responsibility while they are learning vocabulary.

In order to identify to what extent students' autonomy helps to learn the vocabulary, the following research question was answered.

Research Question 2: What is the effect of learner autonomy on vocabulary learning?

As Turkish equivalent of words asked in the pre-vocabulary test and 41 unknown words were chosen to check for the post-test, correlation between learner autonomy and vocabulary learning was run and results are shown below.

Table 2. Correlations between learner autonomy and vocabulary learning

Correlations			
		Learner autonomy	Vocabulary learning
Learner autonomy	Pearson Correlation	1	.209
	Sig. (2-tailed)		.317
	N	26	25
Vocabulary learning	Pearson Correlation	.209	1

Sig. (2-tailed)	.317	
N	25	25

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As it is seen in Table 2 above, there is no significant relationship between learner autonomy and vocabulary learning (r=.209, p.=.317). Also, the effect of learner autonomy on vocabulary learning was examined as in the following.

Table 3. Effect of learner autonomy on vocabulary learning

Independent Variables	R	R Square	Adjusted R Square	Standard Error	F Model
Learner Autonomy	.209	.044	.002	.18251	1.048

p<.05

Two bivariate regression analysis was conducted to see the effects of learner autonomy on vocabulary learning. According to the findings shown in Table 3 above, learner autonomy ($F(1,23)=1.048$, $p=.317$) does not statistically significantly explain the variation in vocabulary learning. Also, learner autonomy explains 4% of the variation in vocabulary learning, which is a very small effect on vocabulary learning. Thus, apart from learner autonomy, other variables should be examined with regard to vocabulary learning.

Research Question 3: What do the learners do in order to improve their vocabulary knowledge?

Through vocabulary tasks included in extra printed or online language materials and online practice platform provided with the access code of the book, students can guide their vocabulary learning. However, in this part of the current study, what other things students use to plan their own learning or improve their vocabulary knowledge was investigated. Analysis of data gathered via one open-ended question shows that students keep vocabulary notebooks (n=6), prepare vocabulary cards (n=2) (on one side of the card is an English word and on the other side is Turkish meaning of the word), and vocabulary apps on their mobile phones (n=3) such as Voscreen and Tureng Vocabulary notebook. 11 students out of 26 students used the aforementioned tools for their vocabulary development.

Conclusion and discussion

This study aimed to identify to what extent Turkish EFL students were autonomous and how the learner autonomy affected their vocabulary learning. Firstly, learner autonomy scale was administered to students in order to reveal to what extent they are autonomous learners who can take their own learning responsibility. Then, a pre-vocabulary test was used to identify vocabulary knowledge of elementary students. Next, previously unknown vocabulary was tested through a post-vocabulary test. Finally, a questionnaire with 1 open-ended question was given to students in order to reveal how they have learnt vocabulary individually. This present study indicated the following results:

First of all, according the results of learner autonomy scale in this current study, students were in the moderate level of autonomy as all mean values in the scale are higher than 3.19 although Balçıkanlı (2008b) states "It is an indispensable prerequisite at universities since the learners, when they have become university students, do not have lots of study skills which will help them in their future career" (p.283). Shams (2013) revealed that way of teaching affect students' autonomy. In other words, hybrid learning fosters students' autonomy. Therefore, it could be concluded that these students had experience to plan, study, and evaluate their own learning during the COVID-19 pandemic as they experienced online learning. On the contrary, Kırmızı and Kıraç (2018) found out that "Students in conventional classes seem to value the following variables more than distance education students: independent work in language learning, language learning activities, selection of content, and objectives/evaluation. In contrast, distance education students value importance of class/teacher, role of teacher: explanation/supervision, and assessment and motivation" and they also add that "distance education programs may not have the capacity to develop learner autonomy" (p.2964).

Secondly, the rate of correct answers showed that students' autonomy helps them to learn the vocabulary. On the other hand, results of correlation showed that almost no relationship was found between learner autonomy and vocabulary learning. Also, two bivariate regression analysis showed that learner autonomy does not statistically significantly explain the variation in vocabulary learning and it explains 4% of the variation in vocabulary learning. Therefore, other variables should be examined with regard to vocabulary learning.

Finally, information about students' ways of vocabulary learning was collected through a questionnaire with 1 open-ended question. Their answers could be categorized as in the following. 6 students keep a vocabulary notebook, which is supported by Vela and Rushidi (2016) and they found out that having a vocabulary notebook is an effective way to learn vocabulary and it promotes learner autonomy as students record the words and review them regularly.

2 students prepare vocabulary cards (on one side of the card is an English word and on the other side is Turkish meaning of the word), and 3 students use vocabulary applications on their mobile phones (n=3) such as Voscreen and Tureng Vocabulary notebook. This finding is in line with the studies of Korlu and Mede (2018) and Liou and Chu (2020) who examined the effect of applications on learner autonomy and vocabulary learning. Furthermore, virtual environment programs for vocabulary learning suggested by Tseng, Liou and Chu (2020) can be used to foster learner autonomy. Furthermore, for a long-term vocabulary retention, pair work activities can be offered.

As stated by Abadi and Baradaran (2013), "Language learning is a lifelong effort. It is important to help learners become aware of the value of independent learning outside the classroom so that they can learn continuously, and maintain it after they have completed their formal studies" (p.184). This could be achieved if students know the benefits of autonomy.

To sum up, vocabulary knowledge in foreign language learning is so important for both productive and receptive skills and students should improve their knowledge beyond the classroom on their own. They need to monitor their own development. This could be managed if they are autonomous learners. Thus, teachers should help them become autonomous through a variety of activities and tasks.

Limitations and suggestions

This study was restricted with vocabulary learning of 26 students and a future study could focus on a larger scale with an experimental design with the tasks and activities to promote learner autonomy. Also, besides autonomy, language learning strategies and motivation as other independent variables could be examined in terms of vocabulary learning as this study showed that only a small part of vocabulary learning was affected by learner autonomy. Also, the impact of teachers on promoting autonomy in vocabulary learning should be examined for further studies.

Acknowledgement and support

This study has not received any specific grant.

Statement of contribution rate

The whole process was conducted by the only declared author of the article.

Declaration of conflict of interest

There is only one author in this study.

References

Abadi, E. A. M., & Baradaran, A. (2013). The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 2(3*), 176-185. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.3p.176

Almusharraf, N. (2018). English as a foreign language learner autonomy in vocabulary development: Variation in student autonomy levels and teacher support. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 11(2),* 159-177. https:// doi.org/ 10.1108/JRIT-09-2018-0022

Balcı, Ö., & Çakır, A. (2012). Teaching vocabulary through collocations in EFL classes: The case of Turkey. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 1(1),* 21-32. https:// doi.org/10.5861/ijrsll.2012.v1i1.31

Balçıkanlı, C. (2008a). Learner Autonomy (LA) in EFL Settings. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3),* 1-16.

Balçıkanlı, C. (2008b). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Eğitim Dergisi,16(1),* 277-284.

Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp.27-34). Hong Kong University Press.

Davis, J. M. (2015). Sampling and what it means. In J. D. Brown, & C. Coombe (Eds.), *The Cambridge guide to research in language teaching and learning* (pp. 198-205). Cambridge University Press.

Dişlen-Dağgöl, G. (2022). Revisiting EFL students' language learning autonomy and lifelong learning tendencies. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 30,* 1061-1075. https:// doi.org/10.29000/rumelide.1188790.

Elizondo, L.B., & Garita, C.O. (2013). A closer look into learner autonomy in the EFL classroom. *Revista de Lenguas Modernas, 19,* 325-343.

Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp.35-48). Hong Kong University Press.

Haddad, R. H. (2016). Developing learner autonomy in vocabulary learning in classroom: how and why can it be fostered?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232,* 784 – 791.

Kartal, G., & Balci, Ö. (2021). Vocabulary learning autonomy and vocabulary size of Turkish ELT student teachers: a correlational study. Acta Educationis Generalis, 11(1), 92-110. https://doi.org/10.2478/atd-2021-0007

Kırmızı, Ö., & Kıraç, K. (2018). A comparative study of learner autonomy in terms of gender and learning contexts. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22,* 2955-2967.

Korlu, H.,& Mede, E. (2018). Autonomy in vocabulary learning of Turkish EFL learners. *The EuroCALL Review, 26(2),* 58-70. https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.10425

Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. In A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning: A European Perspective* (pp.29-38). Swets & Zeitlinger Publishers

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium, 2003,* 193–204.

Orakcı, Ş., & Gelişli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5(4),* 25-35.

Shams, I. E. (2013). Hybrid learning and Iranian EFL learners' autonomy in vocabulary

Shams, I. E. Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93,* 1587-1592.

Sedighi, E., & Tamjid, N.H. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' autonomy and their vocabulary learning strategies with a focus on gender. *The Journal of Applied Linguistics, 9(18),* 183-196.

Vela, V., & Rushidi, J. (2016). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition and learner autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232,* 201-208.

Teng, M. F. (2019). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0728-7_1.

Tilfarlioglu, F.Y., & Sherwani, S. (2018). An analysis of the relationship among EFL learners' autonomy, self-esteem, and choice of vocabulary learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies, 8(8),* 933-947. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.05

Tran, T. Q. (2020). EFL students' attitudes towards learner autonomy in English vocabulary learning. *English Language Teaching Educational Journal, 3(2),* 86-94. https:// doi.org/10.12928/eltej.v3i2.2361

Tseng, W.T., Liou, H.J., & Chu, H.C. (2020). Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. *System, 88*. https:// doi.org/10.1016/j.system. 2019. 102190

Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. Journal of Language and Linguistic Studies, 4 (1), 65-80.

Appendix 1: The rate of correct and incorrect answers

Words	Wrong (%)	Correct (%)
Talkative	69.2	30.8
Unkind	50	50
Serious	19.2	80.8
Shame	80.8	19.2
Carpet	57.7	42.3
Rug	92.3	7.7
Sink	92.3	7.7
Sofa	53.8	46.2
Washbasin	88.5	11.5
Pharmacy	42.3	57.7
Baker's	46.2	53.8
Accountant	92.3	7.7
Butcher's	61.5	38.5
Dry cleaner	46.2	53.8
Greengrocer's	69.2	30.8
Newsagent	92.3	7.7
Memory stick	96.2	3.8
Trainers	92.3	7.7
Awesome	26.9	73.1
Pear	80.8	19.2
Garlic	61.5	38.5
Onion	23.1	76.9
Bean	69.2	30.8

Pea	88.5	11.5
Cabbage	84.6	15.4
Lettuce	76.9	23.1
Aubergine	92.3	7.7
Corn on the cob	96.2	3.8
Grape	46.2	53.8
Cereal	84.6	15.4
Prawn	96.2	3.8
Bill	73.1	26.9
Order	84.6	15.4
Frying pan	57.7	42.3
Mint	73.1	26.9
Fork	65.4	34.6
Spoon	57.7	42.3
Valentine Day	34.6	65.4
Halloween	11.5	88.5
Independence day	80.8	19.2
Women Day	3.8	96.2

97. *Miraco* ovvero il piemontese e la mirativitá

Gianluca COLELLA[1]

APA: Colella, G. (2022). *Miraco* ovvero il piemontese e la mirativitá. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1546-1560. DOI: 10.29000/rumelide.1222359.

Abstract

Le opere lessicografiche sul piemontese pubblicate nella prima metà del XIX secolo segnalano che il sostantivo *miraco(l)* [mi'raku] (< lat. MĪRACULUM) si è grammaticalizzato non solo in un marcatore discorsivo indicante una sorpresa o qualcosa di inaspettato, ma ha anche sviluppato il significato epistemico di 'forse', 'probabilmente'. Questo fenomeno rappresenta un *unicum* nel panorama romanzo e accomuna il piemontese a tutte quelle lingue tipologicamente lontane che esprimono la categoria linguistica della mirativitá. Partendo dall'analisi di documenti letterari in piemontese dei secoli XVIII e XIX (in particolare commedie teatrali) con questo contributo si cerca di mostrare come l'evoluzione semantica di questo peculiare marcatore discorsivo possa entrare a pieno titolo, data soprattutto la sua trasparente etimologia, nel dibattito che riguarda la controversa categoria della mirativitá e del suo rapporto sia con l'evidenzialitá sia con la modalitá epistemica.

Parole chiave: Piemontese, mirativitá, evidenzialitá, modalitá epistemica

Miraco: Piedmontese and mirativity

Abstract

The dictionaries of Piedmontese language published in the first half of XIXth century show that the word *miraco* 'miracle' [mi'raku] (< lat MIRACULUM) is not only grammaticalized as a marker of unexpectedness, but develops the epistemic meaning of 'maybe', 'probably'. This phenomenon is apparently a *unicum* among the romance languages, and it shows a communality with typologically distant languages which express the so-called category of mirativity. Starting from the analysis of the attestations in the literary texts of XVIIIth and XIXth century (mostly theatrical comedies written in vernacular), this paper seeks to explore how the semantic development of this peculiar marker with a transparent etymology can be included in the typological debate on the category of mirativity and its links with evidentiality and epistemic modality.

Keywords: Piedmontese, mirativity, evidentiality, epistemic modality

Miraco: Piemontça ve şaşırma kategorisi

Öz

19.yüzyılın ilk yarısında yayınlanan Piemontça sözlükleri göstermektedir ki *miraco* 'mucize' [miraku] (< lat *miraculum*) kelimesi sadece beklenmedik bir işaret olarak işlevsel hale gelmemiş ayni zamanda

[1] Università della Dalecarlia (Svezia), gco@du.se ORCID ID: 0000-0001-7941-895X. Una prima versione di questo contributo è stata presentata al *XXIX* Congresso Internazionale di *Linguistica* e *Filologia Romanza* (*Copenaghen*, *1-6 luglio* 2019). Desidero ringraziare Marcello Barbato, Alessandro De Angelis, Paolo Divizia, Lorenzo Ferrarotti, Hans Kronning, Anna Lia Proietti e Francesco Sestito, i quali mi sono stati di grande e valido aiuto per la stesura finale di questo lavoro. Naturalmente tutte le imprecisioni e tutti gli errori sono miei. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222359]

'belki', 'muhtemelen' sözcuklerinin de epistemik anlamını geliştirmiştir. Bu olgu, Latin dilleri arasında biricik bir örnek teşkil eder ve sözde şaşırma kategorisini ifade eden tipolojik olarak uzak dillerle ortaklık gösterir. 18. ve 19. yüzyılın edebi metinlerindeki ifadelerin (çoğunlukla yerel lehçede yazılmış tiyatro komedileri) analizinden baslayan bu makale açık bir etimolojiye sahip bu alışılmamış işaretin semantik gelişiminin şaşırma kategorisi üzerine yapılan tipolojik tartışmalara nasıl dahil olduğunu ve onun kanıtsallığı ve epistemik kipi ile bağlantılarını açıklamayı amaçlamaktadır.

Anhatar kelimeler: Piemontça, şaşırma kategorisi, kanıtsallık, epistemik kipi

1. Premessa

Nel *Dizionario Piemontese Italiano Francese Latino* compilato dal Monsignor Casimiro Zalli (1815/1830[2]), subvoce *miraco* [miraku], si legge:

> *Miraco*, contrassegni affettati d'ammirazione, miracoli [...] signe de surprise, d'étonnement, au miracle. *Miraco s'a l'è vera, miraco s'a l'a fait lö*, che si che non è vero, che si che non l'ha fatto egli sarebbe un miracolo se, *mirandum si verum est*, *rem magnani praestitit si,* etc. qui sait si, cela est vrai, il y a à parier qu'il n'a pas fait cela. Miraco o *miracol*, avverbialmente, forse può essere, facilmente, *forte*, *sperandum*, peut-être, probablement. *Miraco a gaurïss*, forse guarisce, può essere che guarisca, *forte convalescat*, probablement il guérit. (corsivi nel testo).

Quest'importante, quanto precoce, testimonianza mostra come già nei primi anni dell'Ottocento nella parlata piemontese il sostantivo *miraco(l)* (< lat. MĪRACULUM) si sia grammaticalizzato non solo in un marcatore discorsivo indicante una sorpresa, ma abbia anche sviluppato il significato epistemico di 'forse', 'probabilmente'. A mia conoscenza, tale sviluppo semantico, che costituisce un *unicum* nel panorama italo-romanzo e romanzo *tout court*,[2] è ignorato da linguisti di vari orientamenti e scuole, fatta eccezione per la breve glossa eel *REP Repertorio Etimologico piemontese:* "dal lat. MĪRACULUM 'prodigio' (< lat. MĪRARĪ 'ammirare, meravigliarsi'), con successiva evoluzione a 'evento eccezionale' e perciò non 'certo' ma 'probabile' e acquisizione di funzione avverbiale". Questa interpretazione, tuttavia, non appare molto convincente, né spiega il nesso logico tra "eccezionalità" e "probabilità", tantomeno il passaggio intermedio che vi dovrebbe essere tra questi due distinti valori semantici (qualcosa di eccezionale è infatti tutt'altro che probabile).

La grammaticalizzazione in senso epistemico di *miraco* non meriterebbe più di una semplice menzione, se non fosse che il fenomeno per cui una particella o un morfema esprimono contemporaneamente sia una "sorpresa" sia l'"evidenzialità" (il contenuto dell'informazione espresso è in qualche modo "mediato") non è affatto ignoto a lingue assai lontane dal piemontese. A ciò si aggiunge che tale stesso fenomeno è stato definito dagli studi di tipologia linguistica proprio con l'etichetta di "miratività" (ing. *mirativity*) e da circa venticinque anni è al centro di un intenso dibattito teorico (DeLancey 1997, 2001, 2012, Lazard 1999, Aikhenvald 2012, tra gli altri).

In questo contributo, di carattere esplorativo, dopo una premessa di carattere teorico e terminologico e una breve rassegna delle opere lessicografiche e grammaticografiche, ci si propone due obiettivi. Il primo è quello di ripercorre la storia dell'avverbio partendo dall'analisi di documenti letterari in piemontese del XVIII e del XIX secolo (in particolare commedie teatrali); il secondo, un po' più ambizioso è quello di mostrare come l'analisi della semantica di questo peculiare marcatore discorsivo possa contribuire a

[2] Tra i lavori nel campo italo-romanzo che menzionano il valore epistemico di *miraco* senza ricostruirne la trafila diacronica, mi risulta solo Paoli (2003) che ne studia anche il comportamento sintattico in confronto ad altri avverbiali nei dialetti piemontesi.

definire i confini della controversa categoria della miratività e del suo rapporto sia con l'evidenzialità sia con la modalità epistemica.

2. Questioni teoriche e terminologiche: miratività, evidenzialità, modalità epistemica

Il verbo latino MĪRARĪ 'essere sorpreso' è alla base del termine inglese *mirativity* usato in tipologia linguistica da DeLancey (1997)[3] per descrivere quella categoria semantica che esprime l'improvvisa presa di coscienza di un fatto o che la comunicazione di un'informazione è nuova o inaspettata al parlante (ed, eventualmente, all'ascoltatore):

> The operational definition of the category is that it marks both statements based on inference and statements based on direct experience for which the speaker had no psychological preparation, and in some languages hearsay data as well. What these apparently disparate data sources have in common, is that the proposition is one which is new to the speaker, not yet integrated into his overall picture of the world (DeLancey, 1997, pp. 35-36).

Categoria molto lasca, la miratività, secondo Aikhenvald (2012, p. 437) copre diverse aree di significato: "scoperta improvvisa" (*sudden discovery*), "rivelazione o presa di coscienza improvvisa" (*revelation* or *realization*); ii) "sorpresa" (*surprise*), iii) "mente impreparata" (*unprepared mind*), iv) "contrarietà alle attese" (*counterexpectation*), v) "informazione nuova" (*information new*). A questa polifunzionalità si aggiunge il fatto, già menzionato, che nella gran parte delle lingue in cui è stato osservato tale fenomeno, i marcatori indicanti sorpresa o improvvisa presa di coscienza di un fatto sono gli stessi che esprimono l'evidenzialità ovvero il modo in cui il parlante ha avuto accesso a un'informazione, vale a dire sono forme che esprimono la natura della fonte che può essere: a) un'esperienza percettiva (vista, udito), b) il risultato di un processo inferenziale c) accesso all'informazione per via indiretta (per es. riportata da altre persone). Esempio paradigmatico del rapporto tra miratività ed evidenzialità, citato spesso in letteratura, è quello del turco, il cui morferma del perfetto -miş/-mış (1a), a seconda dei contesti, può avere due diverse letture, ora mirativa (1b) ora evidenziale (1c):

> (1a) Gianluca gelmiş (!);
>
> (1b) Oh che sorpresa, Gianluca è arrivato! (pronunciata mentre vedo Gianluca arrivare);
>
> (1c) A quanto pare, Gianluca è arrivato (l'ho sentito dire da altre persone, l'ho dedotto dal rumore dei passi, ecc. ecc.).

Generalmente, evidenzialità e miratività, come appunto nel caso del turco,[4] sono codificati da morfemi grammaticali, ma non mancano lingue in cui anche parole avverbi o particelle di varia natura svolgono tali funzioni.[5] Ebbene il piemontese *miraco* sembra svolgere la stessa funzione che *-miş* ha nel turco, come emerge nel seguente esempio tratto da una fonte narrativa della seconda metà dell'Ottocento:[6]

> (2) Amalia a commensava già mostresse pitóst inqueta. Ceja a comenssava dcò chila a mastiè, quand giù dla scala j'è smiaje d' sente la vos d'sò cugnà ch' a montava su. Posand ant un canton la vëstin-a quasi furnia, Ceja s'è subit ausasse.
>
> – **Miraco** j'è sĩ Michel.

3 Il concetto di miratività non è comunque recente. Già nel XIX secolo, Dozon (1879, pp. 41, 102) nel suo manuale di lingua albanese (scritto in francese) usa il termine *admiratif* per riferirsi ad alcuni usi peculiari del perfetto e dell'imperfetto.

4 In turco e nelle varie lingue turciche, i marcatori evidenziali non hanno necessariamente valore mirativo e/o epistemico. Si rimanda a Johanson (2018) per un quadro più approfondito.

5 Nel caso delle lingue romanze si è parlato di "estensioni mirative" (*mirative extensions*) a proposito di alcuni usi del futuro epistemico: Squartini (2018).

6 Le traduzioni, da intendersi come mie (salvo diverse indicazioni) di tutti i passi in piemontese d'ora in avanti saranno riportate nelle note a pié di pagine. Le fonti letterarie si presentano in forma abbreviata nel corpo del testo e saranno poi sciolte nella bibliografia finale. Per comodità le fonti tratte da siti web sono riportate nel corpo del testo.

> […]
>
> Ceja s'era nens sbagliasse. L'era pròpri Michel ch'a montava su dëscorend pitòst con calor con monssù Frola. (Pietracqua, *Lorenss 'l suicida,* p. 137).[7]

Qui chi parla (Ceja) manifesta che ha a disposizione una prova, una ragione per comunicare la verità del contenuto cognitivo del suo enunciato. Nel breve segmento di discorso diretto *miraco* è rinforzato da un *sì*; il locutore comunica un'informazione nuova (impressione personale) a seguito di un'esperienza percettiva (Ceja sente una voce e ritiene che sia quella del cognato Michele); tuttavia la didascalia del narratore ("Ceja non si sbagliava. Era proprio Michele") mostra che, in contesti dialogici, *miraco* può essere interpretato da altri partecipanti all'evento comunicativo non solo come un marcatore inferenziale ma anche come un marcatore epistemico avente la funzione di ridurre la responsabilità enunciativa. Il concetto d' "impegno epistemico" infatti non è connaturato al modo con cui si ha avuto accesso all'informazione: piuttosto riguarda come la fonte dell'informazione viene interpretata sia da chi parla sia da chi ascolta (Kronning 2003, Cornille 2009). A una fonte di informazione possono essere attribuiti diversi gradi di "confidenza", ma questi non dovrebbero essere tradotti automaticamente in gradi di impegno epistemico. Solo elementi co- e contestuali possono aiutarci a capire se il locutore intende mitigare (o, di contro, rafforzare) il contento di quanto espresso.

Insomma, il fatto che determinati marcatori esprimano contemporaneamente la mirativtà e l'evidenzialità, come anche la modalità epistemica, ha portato Lazard (1999) a sostenere che in fondo non sia necessario fare una distinzione tra le diverse categorie, le quali appartengono tutte a una (macro)categoria che potrebbe definirsi "mediatività":

> Those forms [mirative] thus include neither concrete information on the source of the knowledge as evidentials proper do, nor an indication of psychological state, nor modal meaning. They only interpose an unspecified reference to the origin of the Information between the Speaker and his discourse. This is why I proposed that they should be called MEDIATIVE […]. This designation, which has been adopted by Guentcheva and other authors writing in French, seems to be more appropriate than either EVIDENTIAL or MIRATIVE as an overall term covering the three values of hearsay, inference, and immediate perception. At least in the languages in question, mirativity (if we restrict this label to the case of the unexpected event) is only a subcategory of mediativity (Lazard 1999, p. 96).

Anche Plungian (2010, p. 47) sottolinea come sia difficile separare la nozione di mirativtà da quella di evidenzialità:

> [M]irativity is not used to indicate the source information of a situation. Furthermore, a mirative situation is, as a rule, accessed by means of a direct observation by the speakers. However, in spite of this fact, mirativity may in the majority of languages be expressed by means of markers of indirect access, which constitutes an important descriptive and theoretical problem. Linguists who defend a rigid separation of mirative and evidential values, due to the legitimate semantic differences between both, cannot explain why these values are regularly expressed by means of one and the same marker.

Negli studi tipologici tali posizioni "globaliste" sono minoritarie dal momento che generalmente si tende a tenere distinte le tre diverse categorie, sebbene sia ovvio e scontato che tra esse vi sia un rapporto, dato che sono espresse dagli stessi marcatori.

---

7 Annalia cominciava a mostrarsi piuttosto inquieta. Anche Ceja cominciava a borbottare quando giù dalla scala le sembra di sentire la voce di suo cognato che saliva su. Posando nell'angolo, il vestito quasi finito, Ceja si è subito alzata. / – A quanto pare è Michele /[…] Ceja non si sbagliava. Era proprio Michele che saliva su discorrendo piuttosto calorosamente con il signor Frola.

3. Trattamento lessicografico e grammaticografico

Sebbene Zalli sia il primo (nei limiti imposti da un'opera lessicografica) a commentare estesamente l'avverbio, il primissimo dizionario ad attestare il significato di 'forse' è quello del conte Luigi Capello, pubblicato solo un anno prima (1814) che s.v. miracou (da notare la grafia diversa "francese" più aderente alla pronuncia) usa la glossa in francese Peut-être.[8] Anche i successivi dizionari, fatta l'eccezione di Pasquali (1869), come Ponza (1832), e Sant'Albino (1859) offrono come traducenti italiani facilmente, probabilmente, può darsi. Gavuzzi (1891) riporta anche due espressioni dubitative Miraco già 'forse sĩ' e Miraco no 'forse no'. Fatta eccezione per la glossa del già citato Repertorio Etimologico Piemontese, non si notano particolari aggiunte rispetto alla tradizione ottocentesca nei dizionari più recenti come Brero (1976) e il DEP Dizionario Elettronico Piemontese.

L'avverbio è, inoltre, assai documentato nei repertori più recenti dei dialetti piemontesi locali, compilati spesso da studiosi non linguisti: Vola (1972) per il vercellese (dove si ha la forma meracu); Fossati (2017) per i dialetti dell'alessandrino nordoccidentale; Molino & Romano (2008) per l'alto valsesiano (sv miraclu)[9]; Nebbia (2001) e Ferraris (2016) per i dialetti monferrini (quest'ultimo con una fraseologia ricca di esempi). Secondo Pautasso (2014) le parlate francoprovenzali di Mocchie e Lajetto conoscono il significato epistemico.[10] Non compaiono, a quanto pare, invece attestazioni del significato epistemico nei dizionari delle parlate occitane, dove si hanno le varianti miracou(l), mëracou, meraccou.[11] Ciò testimonia che il fenomeno sembra restare confinato alla varietà piemontese "pura" che non copre completamente l'intera regione Piemonte.

Meno ricca e meno interessante la trattazione dell'avverbio nelle grammatiche. Brero (2015) e Villata (2009, § 7.8) si limitano a menzionare *miraco* nella sezione degli avverbi senza rilevanti commenti. Tuttavia, il significo epistemico non sfuggĩ all'occhio acuto del poliglotta Arturo Aly Belfàdel (1872-1945). Nella sua *Grammatica Piemontese* oltre a riportare i significati mirativi[12] fa un interessante accostamento al siciliano: "[*miracu*] [l]etteralmente corrisponde a *miracolo*. Come dire: *è miracolo se* … ecc. In siciliano à ugual significato *piènzica* (da *pienzi-cà* = pensi che), dicitura non meno strana di *miracu"* (Belfadel 1933, p. 252n).[13]

8 Non è invece registrato nel primo dizionario in piemontese, il *Vocabolario* di Maurizio Pipino (1783).

9 Ma cfr. il precedente Tonetti 1894 s.v. *Miracolu*).

10 La forma potrebbe avere anche una diffusione al di fuori dei confini regionali piemontesi. Nel dizionario del *patois* valdostano di Chenal&Vautherin (1968-1982), nonostante l'organizzazione della voce e l'interpretazione del lemma non si presenti affatto in maniera lineare, vi si fa una distinzione tra *meacllio* e *meracclio*, con la forma ridotta considerata come un puro marcatore discorsivo: "Nous allos voir. Tout à l'heure tu vas voir (variante phonique de *meracclio*. S'emploie pour menacer)". Uno degli esempi è cosĩ commmentato: "*Meacllio te va boqué*! Totut à l'heure tu vas etre battu, j'ai l'impressione que tu vas etre battu, que tu vas prender une fessée". Ciò lascia supporre l'esistenza di un qualche valore epistemico-evidenziale. Per quanto riguarda la forma piena, nella glossa si sottolinea inoltre: "Ce mot est difficile à exprimer en francais ou en italien. Témoin ce texte où il peut se traduire par un simple renforcement du plutot qui suis sans oter grand-chose à la signification". L'esempio esplicativo riportato è molto interessante anche perché cade in vicinanza di un condizionale che lascia trasparire un'interpretazione evidenziale: "Ou mè cointeit lo pappa què un dè Lignó, l'aeit euna gran bela barba biounda et ou n'era cheu fier qu'ou l'areit pa donà pè teut l'ôr dou mondo et *merahquio* ou sé sareit lachà copà la tehta pétoush que la barba".

11 A proposito del dialetto occitano della Val Germanasca, in Pons/Genre (1997), vi è una distinzione tra *miracu*! "esclamazione di sorpresa: miracolo! strano!" e *miracle* sostantivo: ciò segnala forse che la prima forma vada considerata una particella che segue una trafila etimologica differente.

12 Sui valori mirativi: "vorrei vedere un po'! ma che! (macché) ojbò! (ohibo!). Si dice con tono di voce tutto speciale ondeggiato, ed è quasi scherzevole. Significa: non ci mancherebbe altro, qui ti vorrei".

13 Sulle forme epistemico-evidenziali del siciliano, vedi Cruschina (2011).

4. Le attestazioni nei testi dei secoli XVIII e XIX.

Le prime attestazioni si hanno nei componimenti dal carattere satirico di Padre Ignazio Isler (1699 o 1702-1788).[14] In totale, salvo sviste o interpretazioni sbagliate, si sono trovati cinque esempi in cui si nota una grammaticalizzazione incipiente; in due casi è seguito da *ma* (3-4), tre da un *se* (5-7), secondo lo schema evidenziato già nel vocabolario di Zalli e nella grammatica di Belfàdel:

> (3) Mi son pa /'d cói pataceuj /Ch'a van taconand 'd paireuj,/Barachin/ E basin/ E bronzin/ E padele./ Le mie maneuvre a son da sgnor,/ **Miraco, ma** j'avī pa ancor /Vedune dle pi bele (*Del magnino alla moda*, p. 284);[15]
>
> (4) Buché com ant la cera / L'han l'umiltà dipinta! / Ma, s'un podèiss peni drinta/ S-ciairé sò sentiment,/ **Miraco, ma** un trovrīa / (I crèd pa 'd dī busia) / Una supèrbia tala / Da fé stupī la gent (*Le bizoche* p. 300);[16]
>
> (5) A l'é fàita al faussat,/ Tuta bzancà e stranzīa,/ **Miràco se** 'l folat/ A la pijrīa (*La deformità d'una figlia che stimandosi bella vuole maritarsi*, p. 58);[17]
>
> (6) Se la cisrera/ A vnèissa a spataresse un pòch për tera,/ La bzst che rabadan!/ L'é vèi ch'a peul giuté / A chèrse lë liamë / Ma, peui, për le campagne, / **Miràco *s***'a l'e bon, Signore (Delle signore magne, canzone VII, p. 87);[18]
>
> (7) Volīve vende j'óss? /Mi ëj cato cit e gròss /E ëj pago doi sold l'un./ *E ëj pago doi sold* / Andé dont i vorī,/ **Miràco se** i trovrī/ Un àutr ch'a veuja déve/ *Veuja déve*/ Tant com vë smon-o mi/ *Tant com vë smon-o mi* (*Del Ferravecchio*, p. 220).[19]

In (3) e (4) *miraco* compare legato con l'avversativo *ma*, quasi a formare un'unica particella (*miraco-ma*); ciò non contrasta con i tratti semantici di "sorpresa", "inaspettato" che contraddistinguono la mirativìtà. Al tempo stesso, sarebbe possibile anche vedere tale *ma* come una sorta di complementatore. Ancora un dato interessante è che queste due primissime attestazioni non sembrano esprimere la mirativìtà dell'emittente del messaggio, bensī quella del destinatario;[20] si può essere inoltre interpretare *miraco ma* come una forma epistemica forte con il significato di 'scommetto che'. V'è da specificare che per l'appunto un traducente menzionato nella glossa trilingue di Zalli è *il y a à parier que* 'si può scommettere che'.[21] Tuttavia, un valore chiaramente epistemico-evidenziale emergerebbe già nel secondo Settecento, nello specifico in una tragicommedia in versi dell'anonimo Pegemade, pubblicata verosimilmente nel 1777:

> (8) S' jabia da piè col vei, /O no, cha m' desbrojessa. / **Miraco**, **ma** le lī,/ I sento d'gent a vnī, cha l'han d'so ghedo. Sai pa cos'è solsī, cant i lo vedo/, Vad tutta fora d' mi, le lī, a m'lo smia, **Miraco**, **ma** le chial, ij na parlrīa (Pegemade *El nodar onor* at. II, sc. 6, p. 87). [22]

---

14 I testi sono stati verosimilmente scritti tra il 1730 e il 1766. La prima edizione completa viene stampata postuma solo nel 1799.

15 Non sono come quei "patacconi" / Che vanno rattoppando i paioli /Gamelle/ E bacinelle/E "bronzini" /Padelle /Le mie abilità sono da signori; /*scommetto che*, non ne avete ancora/ vedute delle più belle.

16 Bucata come dentro la cera/ (esse) hanno l'umiltà!/ Ma, se uno potesse poi dentro/ vedere il loro sentimento,/ *scommetto che*, uno troverebbe / (non credo di dire una bugia)/ Una superbia tale / Da far stupire la gente.

17 Ella è fatta con l'accetta/ Tutta sbilenca e storta/*Neanche* il diavolo/ la piglierebbe.

18 Se la mostarda/ dovesse spargersi un po' per terra/ è vero che può aiutare/ a crescere il letamaio/ ma poi per le campagne, *chissà* se sarà buona, Signore Magne ("Signore Magne" è una forma eufemistica per prostitute).

19 Volete vendere gli scarti? Me li compro piccoli e grossi/ E li pago due soldi l'uno/ Andate dove volete./ *Un miracolo se* trovate/ un altro che voglia darvi/ Tanto come vi offro io.

20 In questi casi *miraco* sembra comportarsi nello stesso modo di un marcatore mirativo di una lingua lontana come il !Khu, un dialetto khoisan (Centro Africa): "The surprise is 'objective'—the event is not necessarily unexpected to the speaker, but to anyone else involved in the conversation it is" (Köning 2013, p. 88).

21 Assai vitale nel francese settecentesco e ottocentesco, tale formula è all'apparenza, più forte rispetto a 'probablement'. Come spesso accade nelle lingue romanze, formule epistemico-evidenziali "s' indeboliscono" (si pensi a fr. *sans doute* e sp. *sin duda* che significano 'probabilmente'); cosī nel francese contemporaneo per esprimere una "quasi certezza" si ha la forma rafforzata *il y a fort à parier que*.

22 Il curatore dell'edizione Gianrenzo Clivio traduce il primo *miraco* "mi pare" (ma evita di tradurre il secondo),: "Vorrei che venisse e che mi desse un po' un consiglio, se ho da prendere quel vecchio o no, che mi sbrogliasse. Mi pare che sia lī,

Purtroppo queste attestazioni non permettono di svolgere considerazioni importanti come gli esempi che si vedranno più avanti e la loro traduzione letterale è per certi aspetti impossibile; singolare è anche il fatto che si tratta di esempi che pur essendo presenti in un autore che è considerato il fondatore del piemontese letterario non sono citati nelle glosse dei dizionari di poco successivi, a dimostrazione, forse, che Capello e Zalli avvertissero tali esempi semanticamente distanti dall'uso vivo. Una lettura epistemico-evidenziale potrebbe assegnarsi anche a uno dei due *miraco* attestato in una commedia anonima, questa volta in prosa e pubblicata nei primissimi anni dell'Ottocento (tra il 1800 e il 1802):

> (9) D' gendarme?... A fusso un po' venu për aresté... **miraco** a l'han savù cha'a-i é si sor Albert... (Anonimo *Le ridicole illusioni*, at. II, sc. 8, p. 68). [23]

La prospettiva cambia se si guarda alla ricca produzione teatrale in piemontese del secondo Ottocento di autori come Vittorio Bersezio (1828-1900), Federico Garelli (1827-1885), il già citato Luigi Pietracqua (1832-1901) e Alberto Arnulfi (1849-1888). La "modernità" di queste opere e le caratteristiche pragmatiche del testo teatrale aiutano, inoltre, a fornire interpretazioni meno incerte date anche le informazioni che è possibile ricavare dal cotesto e dalle didascalie. La situazione più caratterizzante è quella in cui si manifesta un'inferenza a seguito di un evento percettivo sia visivo (10) sia uditivo (11)-(13), in genere accompagnato da altri segnali discorsivi (*oh!*, *là*, *sĩ!*):

> (10) Là! Là! Compà, steme ardi e anrabieve nen (**Miraco** 'l forestè a l'a nen lassalo deurme). (Garelli, *Lena dël Rociamlon*, at. I, sc. 4, p. 15);[24]
>
> (11) (*rumore di dentro come di persona che cada e rotoli giù d'una scala*) Là! **Miraco** coul ambriacon a l'a fini pèr rompsse 'l col (Garelli, *L'Invern d'ii pover*, at. I sc 17, p.37);[25]
>
> (12) (s'ode rumore) Oh! **Miraco** la frisotina a ven a cà adess! (Pietracqua, *Le grame lenghe*, at. II, sc. 9, p. 143);[26]
>
> (13) (*s'odono voci*). A l'è sĩ! **Miraco** a l' è an compagnia d' quaich foumna... (*ivi*, at. III, sc. 2, p.158).[27]

Questi passi sono tutti accomunati dal fatto di essere degli *a parte*; in (11)-(13) si hanno inoltre didascalie (in italiano nel testo) che segnalano rumori fuori scena. In queste battute non sembra emergere un chiaro elemento di sorpresa, ma semplicemente la comunicazione dell'immediata presa di coscienza di un fatto nuovo a seguito di un'esperienza percettiva. Si ritrovano, poi, esempi in cui *miraco* esprime un'inferenza generica (14) o un'informazione riportata (15):

> (14) *Castagna* (pian). Patatrach! **miracou** i l'hai fala grossa (Arnulfi *Drolaire*, II, sc. 5, p. 208);[28]
>
> (15) *Monsù Froi a m'ha giusta dime jer seira*, *che* ***miraco*** *as fa na piassa* ant la banca Tinivela (Garelli, *I pciti fastidi* sc 4, p. 14).[29]

In (15), il marcatore compare in posizione subordinata e a differenza di tutti gli esempi precedenti la fonte è esterna al locutore (evidenzialità di tipo riportato). Questo passo particolare dimostra dunque

sento qualcuno a venire che ha la sua andatura. Non so cos'è questo, quando lo vedo, vado tutta fuor di me, ma è lui, gliene parlerei". Anche in un'altra tragicommedia di Pegemade, l'*Adelaide regina di italiana* di cui manca un'edizione moderna, compaiono tre attestazioni di *miraco* (at II, sc 4, 8, sc. 12).

23 Dei gendarmi? Fossero un po' venuti per arrestare... a quanto pare l'hanno saputo che c'è il signor Alberto. Un altro *miraco ma* compare in precedenza (at. I, sc. 10. p. 23).

24 Compare, state arzillo e non arrabbiatevi (*A quanto pare*, il forestiero non l'ha lasciato dormire).

25 *A quanto pare*, quell'ubriacone ha finito per rompersi il collo.

26 Oh! A quanto pare la "frisotina" [acconciatrice di capelli] è tornata a casa adesso.

27 A sĩ, *a quanto pare* è in compagnia di qualche donna.

28 Patatrac! A quanto pare l'ho fatta grossa!

29 Il signor Froi, m'ha detto proprio ieri sera che, a quanto pare, c'è un posto alla banca Tinivela.

che già nella seconda fase dell'Ottocento *miraco* si sia evoluto in marcatore evidenziale a tutto tondo, che riguarda la comunicazione di un contenuto cui si è avuto accesso in maniera indiretta.

Ovviamente, in accordo con la sua etimologia *miraco* è usato spesso come esclamativo per indicare una sorpresa a seguito di un'esperienza visiva, preceduto da un *che*; generalmente tale situazione si ha in principio di una nuova scena:

> (16) *Matilde* L'elo sĩ ch'ai sta una certa… Isabela Medeo?…
>
> *Sablin* Matilde!
>
> *Matilde.* Tè! Tè
>
> *Sablin* **Che miraco?!** Ti, Matilde? (Pietracqua, S*ablin a bala*, at. III, sc. 5, p. 82);[30]
>
> (17) *Gioachin* (presentandosi sulla porta timido e sorridente). Elo permess? Ch'a scusa…
>
> *Luisa* Oh Giochin! Seve voui? **Che Miraco?** (Pietracqua, *Nona Lussia,* at. II, sc. 5, p. 335);[31]
>
> (18)*Paolina* S' peul? adess ch'u son intrà. Ciareja, Don Giovan! Bondĩ Giulietta! Oh sor forestè: dco chiel c'a l'è si?
>
> *D. Giovanni* Paolina
>
> *Giulietta* **Che miraco?**
>
> *Paolina* A l'è propi un miraco […] (Pietracqua, *Un pover parroco* at. II, sc. 10, p. 65).[32]

Come emerge da questi passi, anche tale uso cade in contesti stereotipati, caratterizzati da una punteggiatura espressiva (con un punto interrogativo o addirittura con doppia interpunzione (interrogative ed esclamativa); nel caso di (18) vi è anche un *calembour*, in cui si gioca proprio sulla polisemia di *miraco*. Tuttavia, non esprime sempre qualcosa di "non previsto" o d'"inaspettato":

> (19) TONIETA Andoma anss- 'l bal?… [Andiamo verso il ballo?]
>
> GIN (che frattanto guarda verso la porta del Restaurant) Sta cheta. **Miraco!**… Si! (battendo le mani e saltellando allegramente) 'l souma al bon. I doi primi merlo a son là (Garelli, *'Na facessia al bal maschè,* at. II, sc. 3, p. 49).[33]

Qui si può considerare un marcatore che ha la mera funzione di segnalare una reazione a un'esperienza visiva; l'evento in questione non è inatteso, in quanto la ragazza Gin si aspetta effettivamente di vedere i due ragazzi al ballo. Sempre nelle commedie di Garelli, si hanno altri usi espressivi come nella frase esclamativa "che **miraco** da rie tant!" 'chissà che cosa c'è da ridere tanto!' (*I pciti fastidi*, sc. 7, p. 22).

Il marcatore compare più volte in quello che è forse il dramma piemontese per antonomasia, *Le miserie 'd monsu Travet* di Vittorio Bersezio, rappresentato per la prima volta nel 1863. Nella prima versione a stampa (1887) si hanno cinque esempi di *miraco ma* (come visto in Isler e Pegemade); stranamente questo particolare, assente nella produzione teatrale coeva, non viene ripreso nel "copione per suggerire" approntato dal commediografo Angelo Alessio (1897) dove si ha la forma senza *ma*. Esiste poi una versione italiana tradotta dallo stesso Bersezio. Tale traduzione è importante perché permette di vedere il modo in cui l'autore stesso "interpreta" il proprio *miraco*. Si riportano in ordine di comparsa i passi

30 Matilde: È qui che sta una certa… Isabela Medeo?… / Sablin: Matilde!/ Matilde: Tè! Tè / *Sablin Che sopresa?!* Tu, Matilde?
31 *Gioachin* È permesso, scusi / *Luisa* Oh Giochin! siete voi? *che sorpresa!*
32 *Paolina* Si può? Adesso sono entrata, Salve, Don Giovanni, Buondì Giulietta. Oh signor forestiero, chi è là / *D. Giovanni* Paolina / *Giulietta Che miracolo!* / *Paolina* è proprio un miracolo.
33 Tonietta: Andiamo verso il ballo / Gin: sta calma. *Guarda*! Sĩ!, siamo arrivati al momento buono. I due primi "merli" sono là

delle tre versioni, che si citano dall'edizione critica curata da Gualtiero Rizzi e Albina Malerba (2001); i passi in (21) e (24) si trovano solo nella versione originale dell'autore:

> (20) *Enfonsè* Con tuta soa gravità chiel lī a m'ha l'ària 'd giughè un certo ròlo si 'ndrinta. Um! **Miraco, ma** col bonòm ëd Travet a l'è la vòlta ch'a va anans sicura (Atto I, sc. 9 p. 54);
>
> E lá Anfoncé. Però, chiel lī, con tuta la soa gravità, a m'ha l'ària 'd giugheme un certo qual ròlo sī 'ndrinta… **Miraco** sta vòlta a l'è la vòlta che monsù Travet a va anans! (Atto I sc. 10, p. 55);
>
> (*piegandosi il cappello in testa)* Gua' con tutta la sua morale, questo signore m'ha l'aria di fare una certa parte parte qui dentro… Hum! **[Ø]** Questa volta quel gocciolone di Travetti avrà la promozione (p. 267);
>
> (21) E Giachëtta, chiel a s'é fasse sgnor. **Miraco**, **ma** a l'avia nen tòrt, stamatin, quand c'am disīa tute cole còse… Ma! pensoma un po' nen a tut lòn! Andoma a travajé. (Atto II, sc. 9, p. 94);[34]
>
> (22) A l'è vera… ch'a scusa, sor Comendator… i vad… (**Miraco, ma** j'heu torna dit cheich gofarīa) (via an pressa) (Atto III, sc. 5., p. 158)
>
> I t'has rason… i vad subit. (**Miraco** l'hai dit cheich bestialità, përchè mia fomma am mangia con j'euj!) (va) (p. 159)
>
> È vero… Scusi, signor Commendatore, vado a vestirmi. (*Tra sè*) **Bisogna che** io abbia detto qualche nuova bestialità! (p.315).
>
> (23) (pian) **Miraco**, **ma** la bomba a s-ciòpa adess (via con Rusca). (Atto IV, sc. 6 p. 196);
>
> (A momenti la bomba a scòpia!) (via con Rusca). (p. 197);
>
> **Credo che** stia per iscoppiare la bomba (p.334)
>
> (24) (A manda via la sartoira! **Miraco**, **ma** mia fomna sta volta a l'è propi cambià) (Atto V, sc. 4, p. 215).[35]

Come gli esempi (9)-(12) anche questi cadono tutti in *a parte*, ma rispetto ai primi lasciano maggiormente trasparire la componente epistemica: l'inferenza sembra essere di tipo generico e legata parzialmente a un evento percettivo. In (27), *miraco* segnala chiaramente l'esito di un ragionamento; qui Giachetta, collega di Travet, fa un'ipotesi sulla sua possibile promozione; nel testo italiano compare l'interiezione dubitativa *hum* che lascia trasparire che vi sia una modalizzazione epistemica, mentre il futuro *avrà* può avere una lettura inferenziale.[36] Anche in (28) si ha una modalizzazione epistemica: dopo aver esplicato il suo ragionamento, Travet usa l'interiezione *ma!*, quasi a segnalare di non essere pienamente sicuro di quanto afferma. Meno chiara, invece, è la situazione in (29) e (31). Nel primo caso, nella versione italiana il *miraco* inferenziale è reso con un marcatore di necessità "forte" (*bisogna che*); la versione di Alessio aggiunge anche una specificazione dell'inferenza ("perché mia moglie mangia con lui"). Invece, (31), pur mostrando una chiara dimensione evidenziale, si potrebbe definire un esempio prototipico di miratività dal momento che oltre all'immediata presa di coscienza di un fatto, vi è anche l'elemento "inaspettato". Ma la prova che, nell'idioletto di Bersezio, *miraco* vada inteso anche (o soprattutto) come dispositivo epistemico, si ha in (22): nella versione italiana si ha la forma debole in prima persona "credo che" che ha la funzione di attenuare l'impegno epistemico (nella versione di Alessio non vi è invece nessun marcatore).

5. Usi di *miraco* nel piemontese contemporaneo

Data l'evidente quadro di complessità che riguarda le proprietà semantiche delle particelle mediative non stupisce, dunque, che nei dizionari e nelle grammatiche piemontesi *miraco* sia glossato

34 E Giachetta, quello si è fatto signore. A quanto pare non aveva torto, stamattina, quando mi diceva tutte quelle cose… Ma!! Non pensiamoci. Andiamo a lavorare!
35 Ha mandato via la sarta! Mia moglie, questa volta è proprio cambiata!
36 Sul valore inferenziale del futuro: Squartini (2008, pp. 921-927).

"semplicemente" con il significato epistemico di 'forse' e 'probabilmente' senza che ne venga indicata la sua funzione evidenziale di esprimere il modo con cui si è avuto accesso all'informazione. La natura primariamente evidenziale di *miraco* sembra, di fatto, affievolirsi sempre di più in attestazioni recenti che sono facilmente reperibili online, data la vitalità del piemontese anche nel mondo virtuale:

> (25) Ël safran, present an Piemont dal sécol XIII, **miraco** introduvù da la Grecia dai Paleòlogh monfrin, dinastī̱a d'orī̱gin bizantin-a, a l'é ancheuj an fas ël redescuverta ant l'Astesan (http://www.piemonteis.org/?p=580);[37]
>
> (26) **Miracu** a quaidun a pudrà smijé drolu, e quasi 'n darmagi, parlé 'd lenga 'd base për n' idioma cume 'l piemuntèis ch'a l'ha sùa blëssa propi ant la varietà e ant la la richëssa 'd so léssic (https://www.piemunteis.it/studi/pruposta-dun-vucabulari-d-base-dla-lenga-piemunteisa).[38]
>
> (27) **Miràcu** u vóri ch'a denònsia ai Carabinié? (cit. da Ferraris 2016, p. 1165).[39]

Se in (25) è ancora possibile individuare un accesso a una fonte non determinata, la quale però non è di tipo percettivo o inferenziale, ma *lato sensu* riportata (vale a dire esterna all'esperienza del locutore), in (26) e (27) si ha una funzione meramente discorsiva. Ciò risulta evidente dal fatto che in (25) è possibile sostituire *miraco* con il marcatore epistemico-evidenziale indeterminato *a quanto pare* senza alterare il significato dell'enunciato, mentre in (26) e (27) è possibile solo una sostituzione con *forse* che è una particella modale *sui generis*. Infatti, in questi casi sarebbe possibile una resa italiana con *addirittura* o *piuttosto*, come testimonia tra l'altro la glossa data dallo stesso Ferraris (2016) a proposito di (27). Trattandosi di una frase non dichiarativa, questo esempio manifesta in maniera incontrovertibile lo "sbiadimento semantico" (*semantic bleaching*) e la riduzione di *miraco* a pura particella "vuota". Dal momento che i marcatori avverbiali epistemici ed evidenziali hanno la funzione di modificare il valore di verità di un enunciato non possono comparire in una frase non dichiarativa come un'interrogativa; quest'ultimo tipo di frase, fatta eccezione per i casi in cui non ha funzione retorica, non ha da un punto di vista logico un valore di verità. Le attestazioni contemporanee testimoniano anche l'ampio uso di *miraco* come strumento di *hedging*; basti vedere due esempi tratti da una rubrica in lingua piemontese del quotidiano *La Stampa*:

> (28) La prima vira ch'i l'hai sentila conté, **miraco** i l'hai gnanca capī̱la bin (Albina Malerba, *An piemonteis,* La Stampa, 27/06/2013);[40]
>
> (29) Tuti **miraco** a l'han lesù «La chiave a stella» 'd Primo Levi, un dij nòstri scritor pī̱ avosà ant ël mond (ivi, 30/01/2014).[41]

Nelle attestazioni in testi di vicinanza al parlato (come, per esempio, Facebook) non è stato poi possibile ritrovare la valenza "percezione + inferenza", cosī̱ stereotipica nei testi teatrali ottocenteschi. Riporto a puro titolo esemplificativo alcuni passi, caratterizzati da un pronunciato *code mixing*, tratti dalla pagina Facebook umoristica "il pensionato biellese" (https://it-it.facebook.com/pensionatoBIELLA):

> (30) D'ogni modo **meracu** anche se fioccasse pulenta e tapulun ci sarebbe qualche bielèis che trova da dire;[42]

37 Lo zafferano presente in Piemonte dal secolo XIII, probabilmente introdotto dalla Grecia dai Paleologhi del Monferrato, dinastia di origine bizantine, è oggi in una fase di riscoperta nell'Astigiano.
38 Forse, a qualcuno potrà sembrare curioso e quasi un peccato parlare di lingua [di base] per un idioma come il piemontese che ha la sua bellezza proprio nella varietà e nella ricchezza del suo lessico.
39 Il passo è cosī̱ glossato: "Piuttosto volete che vi denunci ai carabinieri?".
40 La prima volta che io l'ho sentita raccontare, forse non l'avevo neanche capita bene.
41 Tutti forse hanno letto *La chiave a stella* di Primo Levi, uno dei nostri scrittori più famosi la mondo.
42 In ogni modo forse anche se fioccasse polenta e tapulone ci sarebbe qualche biellese che trova da [ri]dire.

(31) **Meracu** 'sta röba del semaforo arancione dell'inquinamento a Bièla è causa della Ester che sono tre dī che non esce più dalla cucina per preparare il pranzo di Natale;[43]

(32) Oh ma boiafaus, ***meracu*** quella lī ha già messo via le flanèle.[44]

Qui *meraco* può essere sostituito non solo da un marcatore epistemico come *forse* o *a quanto pare*, ma anche da una formula discorsiva come "vuoi vedere che", che potrebbe effettivamente avere anche una lettura mirativa.

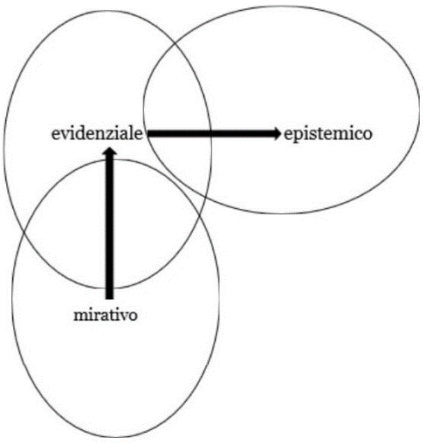
6. Dalla mirattività alla modalità epistemica

Sebbene siano stati effettivamente registrati passaggi dalla mirattività all'evidenzialità (stando a DeLancey 1997), nella maggior parte degli studi sui rapporti tra evidenzialità e mirattività è la seconda a essere subordinata alla prima; anche nel panorama romanzo, la mirattività è considerata semmai un'"estensione" e non appare marcata in maniera esclusiva; la qual cosa non trova una corrispondenza nel caso del piemontese, dove è necessariamente la mirattività a costituire il primo stadio della trafila diacronica che ha condotto *miraco* alle configurazioni semantiche attuali.

Alla luce di quanto visto finora, ci si può chiedere se sia possibile tracciare un percorso diacronico di *miraco*. Questo non è possibile se intendiamo i diversi sviluppi in una diacronia ampia. Come abbiamo visto lo spazio temporale tra la prima attestazione di *miraco* nei componimenti di Ilser, scritti tra il 1730 e il 1766 (nei quali si può riscontrare al più il valore epistemico forte 'scommetto che') e la registrazione lessicografica fatta da Capello (1814) e Zalli (1815) non sono passati verosimilmente più di ottanta anni. Data la scarsità di attestazioni e la difficile interpretazione di passi scritti in tempi relativamente lontani, è opportuno mettere da parte l'ipotesi per cui *miraco* attraversa due fasi epistemiche (una "forte" e una "debole"), mentre si possono postulare i diversi passaggi che giustificano il perché dell'esistenza (o meglio della coesistenza) dei tre diversi valori: mirativo, evidenziale ed epistemico.

Come detto, la trasparenza etimologica di *miraco* presuppone che via sia stato prima uno stadio mirativo e che lo sviluppo epistemico sia da considerarsi come l'esito finale, senza che vi sia stato però un passaggio diretto:

Fig. 1: Evoluzione dei valori di *miraco*



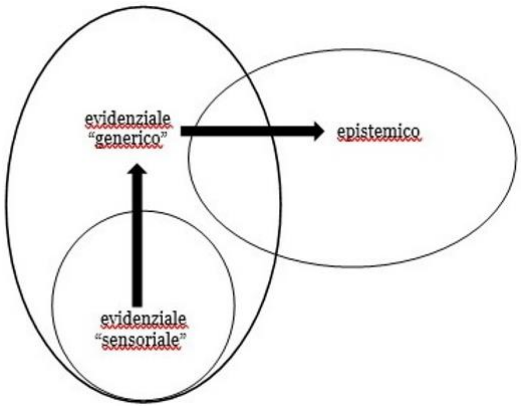
43 *Forse* questa cosa del semaforo arancione dell'inquinamento a Biela è colpa della Ester [...]
44 Oh ma boiafalso, a quanto pare quella lī ha già messo via le flanelle.

Nella fig.1, si mostra come il dominio della mirativită non s'intersechi con quello della modalità epistemica, dal momento che i due domini non appaiono sovrapponibili da un punto di vista logico; tale passaggio ha senso solo se vi è la "mediazione" evidenziale È importante ricordare che la ricorrenza di situazioni in cui chi ascolta percepisce il contenuto di chi parla come "non certo" perché risultato di un'inferenza o di un'informazione riportata è alla base dello sviluppo del significato epistemico, secondo un meccanismo simile a quello osservato da Brinton (1996, pp. 243 ss.) per i verbi parentetici inglesi:

act of cognition > mode of knowning (evidential) > (un)certainty (epistemic)

Gran parte delle attestazioni ottocentesche di *miraco*, come visto, segnalano una situazione per cui si ha la comunicazione di un contenuto "nuovo" risultante da un'inferenza sulla base di un'esperienza diretta di tipo "sensoriale". Ciò lascerebbe intendere che debbano aversi due fasi "evidenziali", prima del successivo sviluppo epistemico:

Fig. 2: Evoluzione dei valori di *miraco* evidenziale



Le inferenze che si basano su un'esperienza percettiva si collocano a metà tra un tipo di evidenzialità diretta e una indiretta. Data sempre la trasparenza semantica di *miraco* è lecito postulare una fase di puro marcatore "sensoriale" (come si ha effettivamente in 9-12 e 15-18) verso un marcatore di un tipo di evidenzialità "indiretta" (che si manifesta chiaramente negli esempi contemporanei). Senza questo passaggio, non si può avere uno sviluppo in senso epistemico. Che si debba passare "necessariamente" attraverso una fase di evidenzialità indiretta è, per converso, comprovato da quelle lingue (e sono la maggioranza) che mostrano come lo sviluppo di usi mirativi si manifesti originariamente in marcatori di evidenzialità indiretta.[45]

7. Conclusioni

In questo contributo, per lo più di carattere esplorativo, si è cercato di mostrare innanzitutto come la conoscenza di una varietà linguistica regionalmente confinata sia in grado di offrire importanti dati su questioni che hanno ampio rilievo nel dibattito tipologico. Nel caso specifico si è cercato di capire come una parola che esprime un evento sorprendente si evolva nel tempo in un marcatore discorsivo che il parlante usa per modulare la propria responsabilità epistemica. Contrariamente a quanto molti degli

45 Rett&Murray (2013, p. 456): "Across languages, the evidential markers that can mark mirativity are indirect (rather than direct) evidentials. They mark narrative, reportative or inferential evidence (or indirect evidence generally) but never first-hand sensory evidence (visual or auditory)."

studi sulla miratività hanno mostrato, nel caso di *miraco* è trasparente il passaggio dal dominio mirativo-evidenziale a quello epistemico-evidenziale. Tuttavia, restano aperti ulteriori possibili sviluppi di ricerca. Per esempio, andrebbe approfondita la ragione del *ma* (ormai dileguatosi nelle varianti del piemontese contemporaneo) che si trova negli esempi di Isler, Pegemade e Bersezio, o attraverso un confronto con lingue che presentano marcatori contrastivi con funzione mirativa o postulandone, invece, la funzione di complementatore. Da un punto di vista prettamente geolinguistico, al fine di aver un quadro più preciso della diffusione areale dei valori epistemico-evidenziali, sarebbe necessario svolgere indagini sul campo più approfondite, mediante questionario, con conseguente localizzazione e rappresentazione cartografica del fenomeno nelle diverse parlate piemontesi.

Bibliografia

Testi

Anonimo (1969). *Le ridicole illusioni. Un'ignota commedia dell'età giacobina,* ed. G. P. Clivio. Torino: Centro Studi Piemontesi.

Arnulfi, A. (1889). *Sonetti e poesie varie in vernacolo piemontese*; *Drolarie*: *commedia in due atti*; con una prefazione di E. De Amicis. Torino: F. Casanova.

Bersezio, V. (2001), *Le miserie 'd monsù Travet*, ed. G. Rizzi & A. Malerba. Torino: Centro Studi Piemontesi.

Pegemade (1971). *El nodar onorà: commedia piemontese-italiana del secondo Settecento*. Saggio introduttivo di Gualtiero Rizzi; testo traduzioni e nota linguistica a cura di Gianrenzo P. Clivio. Torino : Centro studi piemontesi

Garelli, F. (1875). *Teatro comico in dialetto piemontese. Volume Terzo: L'invern d'ii pover*. Torino: Stamperia della Gazzeta del popolo.

Garelli, F. (1874-1875). *Teatro comico in dialetto piemontese. Volume Sesto* [*'Na facessia al bal masché: commedia in 2 atti*; *Lena dël Rociamlon: commedia vaudeville in 2 atti*; *I pciti fastidi: farsa in 1 atto*]. Torino: Stamperia della Gazzeta del popolo.

Isler, I. (1968). *Tutte le Canzoni e poesie piemontesi*, ed. L. Olivero & alii: Alzano Lombardo: EDILIBRI.

Pietracqua, L. (1875). *Teatro comico in dialetto piemontese. Volume primo: Sablin a bala. Misteri d'un pruchè: commedia in 4 atti*. Torino: Stamperia della Gazzeta del popolo.

Pietracqua, L. (1987). *Lorenss 'l suicida, ovvero Còs val-lo n'òm mòrt?* [1889] seguito da *La masnà ch'a piora*. Testi riveduti e annotati, prefazione di G. Tesio. Torino: A. Viglongo.

Pietracqua, L., (1873). *Teatro comico in dialetto piemontese* [*Le grame lenghe: commedia in tre atti*, pp. 96-176; *Nona Lussia: Commedia in 5 atti*, pp. 313-396]. Torino: L. Mattirolo.

Pietracqua, L. (1862). *Teatro comico in dialetto piemontese. Un pover parroco: commedia in tre atti*. Torino: Stamperia della Gazzeta del popolo.

Dizionari, repertori e grammatiche

Belfàdel, A. A. (1933). *Grammatica piemontese*. Noale: L. Guin.

Brero, C. (1997). *Vocabolario piemontese*. Torino: Editrice Il Punto.

Brero, C. (2015). *Grammatica della lingua piemontese: parola, vita, letteratura*. Torino: L'Artistica Editrice.

Capello, L. (1814). *Dictionnaire Portatif Piémontais-Français Suivi D'un Vocabulaire Français Des Termes Usités Dans Les Arts Et Métiers, Par Ordre Alphabétique Et De Matières, Avec Leur Explication*. Torino: Vincent Bianco.

Chenal A. & Vautherin R. (1968-1982). *Nouveau dictionnaire de patois valdotain*. Aosta: Musumeci.

DEP = *Dizionario Elettronico Piemontese*. Fondazione Enrico Eandi [https://www.piemunteis.it/dep]

Ferraris, L. (2016). *Dialetti monferrini. Grande dizionario dell'uso: intertestuale, fraseologico, etimologico, aneddotico*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Fossati, G. B. (2017). *Piccolo vocabolario italiano-alessandrino*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.

Gavuzzi, G. (1891/1896). *Vocabolario piemontese-italiano*. Torino: Fratelli Canonica.

Molino, G. & Romano, A. (2008). *Il dialetto valsesiano nella media Valgrande. Area linguistica di Campertogno, Mollia e Rassa*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Nebbia, S. (2001). *Dizionario monferrino: tratto dalle parlate di Castello di Annone, Rocchetta Tanaro, Cerro Tanaro: con note di fonetica, morfologia, etimologia e un glossario italiano-dialetto*. Savigliano: Editrice Artistica Piemontese.

Pipino, M. (1783). *Vocabolario piemontese*. Torino: Reale Stamperia.

Pons, T. G. & Genre A. (1997). *Dizionario del dialetto occitano della Val Germanasca: con un glossario italiano-dialetto e un prontuario morfologico*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Ponza, M. (1832). *Vocabolario piemontese-italiano*. Torino: Stamperia Reale

REP = *Repertorio Etimologico Piemontese*, a cura di A. Cornigliotti. Torino: Centro Studi Piemontesi, 2005.

Sant'Albino, V. (1859). *Gran dizionario piemontese-italiano*. Torino: Unione Tipografico-Editrice.

Tonetti, F. (1894). *Dizionario del dialetto Valsesiano. Preceduto da un Saggio di Grammatica e contenente oltre seimila vocaboli frasi, motti, sentenze e proverbi* [Ristampa anastatica 1967]. Bologna: Forni.

Villata, B. (2009). *La lingua piemontese: fonologia, morfologia, sintassi, formazione delle parole*. Torino: Savej.

Vola, F. (1972). *Glossario etimologico vercellese*. Vercelli: "La Sesia".

Zalli, C. (1815/1830²). *Dizionario piemontese italiano, latino e francese*. Carmagnola: Tipografia di Pietro Barbiè.

Studi

Aikhenvald, A. (2012). The essence of mirativity. *Linguistic Typology*, 16. pp. 435-485.

Brinton, L. (1996). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin: De Gruyer.

Cornille, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality. On the close relationship between two different categories. *Functions of Language* 16, 1, pp. 44-62.

Cruschina, S. (2011). Tra dire e pensare: casi di grammaticalizzazione in italiano e siciliano. *La lingua italiana: storie strutture testi,* 7, pp. 105-125.

DeLancey, S. (1997). Mirativity: The grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology,* 1, pp. 33-52.

DeLancey, S.(2001). The mirative and evidentiality. *Journal of Pragmatics* 33, pp. 369-382.

DeLancey, S.(2012).Still mirative after all these years. *Journal of Pragmatics*, 33 (3), pp. 529-564.

Dozon, A. (1879). *Manuel de la langue Chkipe ou Albanaise: grammaire, vocabulaire, chrestomathie*. Paris: Leroux.

Johanson, L. (2018). Turkic indirectivity. In A. Aikhenvald, *The Oxford Handbook of Evidentiality* (pp. 510-524). Oxford: Oxford University Press.

König, Christa (2013). Source of Information and Unexpected Information in !Xun. Evidential, Mirative and Counterexpectation Markers. In A. Aikhenvald & A. Storch (eds.), *Perception and Cognition in Language and Culture* (pp. 69-94). Leiden: Brill

Kronning, H. (2003). Modalité et évidentialité. In M. Birkelund, G. Boysen & P. S. Kjærsgaard (eds.), *Aspects de la Modalité* (pp. 131-152). Berlin: De Gruyter.

Lazard, G. (1999). Mirativity, evidentiality, mediativity, or other? *Linguistic Typology* 3, pp. 91-110.

Paoli, S. (2003). *COMP and the left-periphery: Comparative Evidence From Romance*. PhD Thesis. The University of Manchester.

Plungian V. (2010). *Types of verbal evidentiality marking: an overview*. In G. Diewald & E. Smirnova (eds.), *Linguistic Realization of Evidentiality in European Languages* (pp. 15-58). Berlin: De Gruyter.

Rett, J.& Murray S. (2013). A semantic account of mirative evidential. *Proceedings of SALT*, 23, pp. 453-472.

Squartini, M. (2008). Lexical vs. grammatical evidentiality in French and Italian. *Linguistics* 46, 5, pp. 917-947.

Squartini, M. (2018). Mirative extensions in Romance: evidential or epistemic?. In Z. Guentchéva (ed.), *Epistemic Modalities and Evidentiality. Cross-Linguistic Perspective* (pp. 196-214). Berlin: De Gruyter.

98. L2 acquisition of Russian aspect by L1 Turkish speakers

Anastasiia SHKURENKO[1]

Filiz CELE[2]

APA: Shkurenko, A. & Cele, F. (2022). L2 acquisition of Russian aspect by L1 Turkish speakers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1561-1604. DOI: 10.29000/rumelide.1222381.

Abstract

This study examines the acquisition of functional morphology which overtly marks lexical aspect in Russian by adult second language (L2) learners of Turkish. Russian and Turkish are different in the ways they mark both grammatical and lexical aspects. In Russian, both grammatical and lexical (telic) aspects are marked by overt verbal morphology. In Turkish, however, while the grammatical aspect of verbs is marked by inflectional morphemes, which also express tense and/or mood (Kornfilt, 1997), lexical aspect (telicity) is marked by quantized nominal arguments combined with dynamic verbs. We tested 16 L1 Turkish/L2 Russian learners and 16 L1 Russian speakers on a Semantic Entailment (SE) task with telicity and boundedness semantic features and a Truth-Value Judgment (TVJ) task involving sentences with perfective and imperfective forms including quantity and non-quantity internal argument themes. The results of the SE task indicated that L2 Russian speakers were not as successful as L1 Russian speakers in choosing the most logical entailment to perfective sentences rather than imperceptive sentences. The differences between the two groups were statistically significant. The results of the TVJ task also indicated that L2 Russian speakers were less successful than L1 Russian speakers in matching perfective and imperfective sentences with correct pictures. These findings support the claim that adult L2 speakers have difficulty with the acquisition of functional morphology, in particular aspectual morphology and its telicity feature.

Keywords: Grammatical aspect, lexical aspect telicity, L1 Turkish, L2 Russian

Ana dil Türkçe konuşanların ikinci dil Rusçada görünüş bilgisini edinimi

Öz

Bu çalışma, Türkçeyi ileri yaşta ikinci dil (D2) olarak öğrenenler tarafından Rusçada sözcüksel görünüşü açıkça belirten işlevsel morfolojinin edinimini incelemektedir. Rusça ve Türkçe, hem dilbilgisel hem de sözcüksel görünüşü belirtme biçimleri açısından farklıdır. Rusçada hem dilbilgisel hem de sözcüksel (erekli) görünüşler, açık fiil morfolojisi ile belirtilir. Öte yandan Türkçede fiillerin dilbilgisel görünüşü, zaman ve/veya kipi de ifade eden çekim biçimbirimleriyle (Kornfilt, 1997); sözcüksel görünüş (ereklilik) ise dinamik fiillerle birlikte kullanılan nicelendirilmiş ad argümanları ile belirtilir. Ereklilik ve bağımlılık anlam özelliklerine sahip bir Anlamsal Gerektirim görevi (SET) ve miktara bağlı olan ve olmayan dahili argüman temaları içeren tamamlanmış ve tamamlanmamış formlu cümleleri kapsayan bir Doğruluk Değeri Yargısı (TVJ) görevinden oluşan bu çalışma, 16 D1 Türkçe/D2 Rusça konuşanı ile 16 D1 Rusça konuşanına uygulanmıştır. SET görevinin sonuçları, D2

[1] YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), as.shkurenko@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7411-9942 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222381]

[2] Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), filizcele@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1290-9217

Rusça konuşanlarının tamamlanmamış cümlelerden ziyade, tamamlanmış cümlelere en mantıksal gerektirmeyi seçmekte D1 Rusça konuşanları kadar başarılı olmadıklarını göstermiştir. İki grup arasındaki farklılıklar istatiksel olarak anlamlı bulunmuştur. TVJ görevinin sonuçları da D2 Rusça konuşanlarının tamamlanmış ve tamamlanmamış cümleleri doğru resimlerle eşleştirmede D1 Rusça konuşanlarından daha az başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, ileri yaşta D2 konuşanlarının işlevsel morfolojinin, özellikle de görünüş morfolojisi ve onun ereklilik özelliğinin ediniminde zorlandığı iddiasını desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: Dilbilgisel görünüş; sözcüksel görünüş; ereklilik; D1 Türkçe; D2 Rusça

1. Introduction

Cross-linguistic variations in the formation of aspectual information has provided a challenging testing ground for second language (L2) researchers who have been interested in morphosyntactic variation in adult L2 acquisition. The studies which examined the acquisition of functional morphology which mark grammatical and lexical aspects by L2 learners whose first language (L1) lacks overt functional morphology to mark grammatical and lexical aspects have shown inconclusive results. Some studies show that advanced L2 learners are successful in the acquisition of aspectual morphology (e.g., Slabakova, 2005; Gabriele, 2008: Al-Thubaiti, 2015). Other studies, however, suggest that functional morphemes with uninterpretable features in the L2 are not accessible if they are not represented in the L1 (Hawkins et al 2008; Liszka, 2015).

This study aims to examine the acquisition of functional morphology which overtly marks grammatical and lexical aspects in Russian by L2 learners of Turkish. Russian and Turkish are different in the ways they mark grammatical and lexical aspects (telicity). Russian uses verbal morphology (i.e., a specific prefix on the verbal form) to mark both grammatical and lexical aspects of activity and accomplishment verbs with incremental theme objects. In Turkish, grammatical aspect is marked by suffixes which also express tense and / or mood, while lexical (telic) aspect is marked through the quantized objects (e.g., objects changed by a determiner, possessive, or quantifier) of accomplishment and activity verbs (Aksu, Kornfilt, 1997). In other words, unlike Russian, Turkish does not have a distinct functional morpheme that uniquely expresses either grammatical or lexical aspect telicity

We tested a group of adult L1 Turkish learners of L2 Russian and a group of L1 Russian controls on two tasks: a Semantic Entailment (SE) task and a Truth Value Judgement (TVJ) task involving sentences with both grammatical and lexical aspects in Russian. We examined whether adult L2 learners whose L1 lacks overt functional morphology to mark aspect can acquire overt aspectual morphology in L2 Russian. We hope that this study will provide new insights into the longstanding question of whether adult L2 learners can acquire full linguistic competence in an L2. In particular, the results of the current study will contribute to better understand the predictions of the following L2 theories: The Full Transfer Full Access Hypothesis (FTFA, Schwartz and Sprouse, 1994, 1996; Flynn, 1996) proposes that the acquisition of full linguistic competence is still possible in adult L2 acquisition. The Representational Deficit Hypothesis (RDH, Hawkins & Chan, 1997; Hawkins, 1997; 2008), on the other hand, states that we (un)interpretable features of functional categories are not accessible in adult L2 acquisition. According to the Bottleneck Hypothesis (BH, Slabakova, 2006, 2008, 2013), the acquisition of functional morphology is difficult for adult L2 learners since they show crosslinguistic variation in syntactic and semantic representations. In the same vein, the Feature Reassembly Hypothesis (FRH,

Lardiere, 2005) assumes that adult L2 learners have a problem of remapping and/or reassembling formal features of functional categories.

This paper is organised as follows. Section 2 provides an overview on aspect and how it is represented in Russian and Turkish. Section 3 presents L2 acquisition of aspect, followed by Section 4, which introduces the research questions and predictions of the study. Section 5 presents the results of the SE task and TVJ task. Section 6 discusses the findings of the study within the current findings of the previous research in the L2.

2. Aspect in Russian and Turkish

Aspect has been defined as "different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation" (Comrie, 1976, p.3). There are two types of aspect: grammatical aspect and lexical aspect. Grammatical aspect (or sentence (IP) aspect/ outer aspect) is indicated in two forms: perfective and imperfective. Perfective form indicates the completion and/or termination of a situation which has an end (1), whereas imperfective form indicates a situation in progress (2). Perfective form indicates "the view of a situation as a whole, without distinction of the various separate phrases that make up that situation, whereas the imperfective (progressive-habitual) pays essential attention to the internal structure of the situation" (Comrie, 1976, p.16). The following sentences illustrate the perfective and imperfective aspects.

(1) "Nick read the/three/those letters. ← Perfective aspect (completed situation)
(2) Nick was reading the/three/those letters. ← Imperfective aspect (ongoing situation)" (Mikhaylova, 2018, p.274)

Lexical aspect (or lexical class/ Aktionsart/ situation aspect/ the "inner" aspect) refers to the type of event the verb expresses. All verbal predicates are encoded with the semantic feature [+/-telic]. Telicity is a universal semantic feature which refers to events which (do not) have inherent endpoints, or culminations, after which they cannot continue, e.g., eat an apple, read a book, write three letters, and find a wallet. Atelic events, however, do not have inherent endpoints or culminations, e.g., read books, eat apples.

Verbs were divided into 4 lexical classes based on semantic features [+/-telic] they share. Vendler's 4 lexical classes of predicates: the states, activities, accomplishments, achievements were given in Table 1.

	non-dynamic	dynamic
[- telic]	STATE know, be happy, want	ACTIVITY read (letters), laugh, swim
[+telic]	ACHIEVEMENT recognize, die, find	ACCOMPLISHMENT read those letters, walk to school, bake a loaf

Table 1. Vendler's (1957) verb classes (Mikhaylova, 2018, p.274)

States and achievements are non-dynamic because they describe instances rather than processes. Activities and accomplishments are processes which can have intervals and therefore they are dynamic predicates. According to this classification, achievement and accomplishment verbal predicates, which

have inherent endpoints are [+ telic], whereas state and activity verbal predicates, which do not have inherent endpoints are [-telic]. The following sentences illustrate [+/-telic] events in (3a-b).

(3) "a. Nick read the/three/those letters ← [+telic]

b. Nick read letters ← [−telic]" (Mikhaylova, 2018. p.276)

In (3a), [+telic] value depends on an object overtly modified by a determiner, possessive or quantifier, but [–telic] value in (3b) relies on a dynamic incremental theme verb that followed by a mass or bare plural noun. Grammatical aspect denotes the semantic feature [+/- bounded], which unlike telicity, refers to whether, at the reference time, the event has reached its actual endpoint, whereas lexical aspect involves the semantic feature [+/-telic]. Both telicity and boundedness together provide the full interpretation of aspectual interpretation of sentences as in (4a, b, c).

(4) "a. Nick read the/three/those letters. ← [+telic; +bounded], Perfective

b. Nick was reading the/three/those letters. ← [+telic: −bounded], Imperfective

c. Nick read letters. ← [-telic; +bounded], Perfective"

(Mikhaylova, 2018, p. 276)

Sentences in (4a) and (4b) indicate [+telic] events, (expressed by the verbal predicates with inherent endpoints) but differ in their boundedness (perfective-imperfective aspect) (whether the event is viewed completed or ongoing). However, (4a) and (4c) are [+ bounded] but differ in telicity. Languages differ in the ways they express grammatical [+/-bounded] aspect and, in particular lexical [+/-telic] aspect. Russian and Turkish are among the languages, which encodes aspectual information in different ways.

2.1 Aspect in Russian

Grammatical aspect [+/- bounded]: in Russian, grammatical (perfective-imperfective) aspect is encoded in the verb morphology. Perfective aspect is denoted by a specific prefix encoded into verbs as in (5a), which shows a completed or terminated situation/event, whereas imperfective aspect is marked with bare form of verbs as in (5b).

(5) a. Ivan pro-čital knig-u. Ivan PF-read book-ACC

'Ivan read the book.'

b. Ivan čital knig-u. Ivan read. IMPF book-AC

'Ivan was reading a book.

In (5a), the perfective form pro-čitat' "PF-read" is a derivative when the perfective prefix pro is added to the imperfective form čitat' "read-IMPF" in (5b). As we can see in (5b), imperfective forms are usually simple and not derived, while perfective forms are derived from imperfective form via prefixation, as in (5a). In Russian, each imperfective verb can have its aspectual perfective prefix. Borik (2006) proves that because perfect prefixes are used as morphological markers of perfectivity in Russian, and a verbal prefix in Russian usually functions as a perfectivity and telicity marker.

Boundedness: as a grammatical aspect is presented in Imperfective and Perfective forms, which in turn stand for ongoing and completed events. In Russian, ongoing events [-bounded] (6b) are expressed by imperfective inflections (–(y)va-), while completed [+bounded] (outer aspect) (6a) events usually remain unmarked by overt aspectual morphology.

(6) "a. Kolja pere-čita-l (eti) pis'ma. ← [+telic; +bounded], Perfective

Kolja pf-read-past (these) letters.

'Kolja reread these letters.'

b. Kolja Pere-čit-yva-l (eti) pis'ma. ← [+telic; −bounded], Imperfective

Kolja pf-read-impf-past (these) letters.

'Kolja was rereading these letters." (Mikhaylova, 2018, p. 276)

Lexical aspect: in Russian, lexical aspect (telicity) is also overtly marked on the verb by prefixes. The semantic feature [+/-telic-] of dynamic verbs in Russian is marked by verbal morphology. Non-dynamic predicates (states and achievements) contain telicity features in the lexicon, i.e., states are marked [-telic] and achievements as [+telic]. The [+telic] dynamic verbs with incremental theme marked with a specific prefix (7a), whereas the [-telic] dynamic verbs are the bare form of the same verb (7b).

(7) " a. Kolja pro-čita-l (eti) pis'ma. ← [+telic]

Kolja pf-read-past (these) letters.

'Kolja read (these) letters.'

b. Kolja čita-l (eti) pis'ma. ← [−telic]

Kolja read-past (these) letters.

'Kolja read (these) letters." (Slabakova, 2018, p. 276)

In (7a), a [+telic] value 7a) is marked by a prefixed verb (pro- čita-l), and a [–telic] value appears when the same verb stem (čita-l) is used without the prefix (pro) as in (7b). Russian has nineteen perfective prefixes which can be used to add telic meaning to the verbs (Slabakova, 2005).

2.2 Aspect in Turkish

Grammatical aspect [+/-bounded]: unlike Russian, Turkish does not have specific functional morphemes that exclusively mark grammatical aspect or lexical aspect. Grammatical aspect in Turkish is marked with suffixes which also express tense and/or mood (Aksu Koç, 1988; Kornfilt, 1997). In Turkish, "the perfective aspect is expressed for the present, past and future tense by inflectional suffixes -DI and – MIŞ" in (8a-c) (Kornfilt, 1997, p. 349).

(8) " a. Present/Past and Future

Hasan balığ-ı ye-di.

Hasan fish-ACC eat-PAST

'Hasan ate the fish.' ←Past tense interpretation

'Hasan has eaten the fish.' ←Perfect aspect interpretation

b. Past Perfect:

Ben lokanta-ya var-dığ-ım-da Hasan yemeğ-in bitir-miş-ti.

I restaurant-DAT. arrive-NOM.-1SP–LOC Hasan meal-3PS.-ACC finish-PPART-PAST

'When I arrived at the restaurant, Hasan had finished his meal.'

c. Future perfect:

Ben lokanta-ya var-dığ-ım-da Hasan yemeğ-in-I bitir-miş.

I restaurant-DAT. arrive-NOM.-1SP-LOC Hasan meal-3PS.-ACC finish-PPART-PAST ol-acak. be-FUT.

'When I arrive at the restaurant, Hasan will have finished his meal." (Korfilt, 1997, p. 349-350).

Imperfective aspect in Turkish is marked by various kinds of inflection morphemes such as –(I)yor, -mAktA (progressive or habitual in formal contexts) –(A/I) r (habitual), and the past copular marker –(y)DI as illustrated in (9a-c) (Kornfilt, 1997; Goksel & Kerlaske, 2005).

(9) "a. Habitual imperfective aspect:

Hasan piyano çal-ar

Hasan piano play-Aor.

'Hasan plays the piano" (Kornfilt, 1997, 349-350)

b. Progressive (event):

"a. Şu an-da ne yap-ıyor-sunuz?

this moment-LOC what do-IMPF-2PL

'What are you doing at the moment?'

b. Yemek yi-yor-uz.

Meal eat-IMPF-1PL

'We're having dinner.'

c. Bugün aile yapı-sı hız-la değiş-mekte-dir.

Today family structure-NC speed-INS change-IMPF-GM

'Today the structure of the family is changing rapidly.' " (Goksel & Kerlaske, 2005, p. 289)

c. Progressive (state):

"Sen Ömer-i ben-den daha iyi tanı-yor-sun

You Ömer-ACC I-ABL more well know-IMPF-2SG

'You know Ömer better than me." (Goksel & Kerlvaske, 2005, p. 290)

In contrast to Russian, *the lexical aspect* in Turkish is not marked with verbal morphology, but by both lexical semantics of achievement and accomplishment verbs and their arguments (a quantized or cumulative object) and adverbs in the verb phrase. (Aksan, 2004; Güven, 2012). For example, Aksan (2004) who examined the lexical aspectual properties of accomplishment verbs in Turkish, showed that 'the degree of change, the scalar property of the verb meaning (p.1) and their incremental theme or quantized objects together determine telicity of these verbs in (11-12) rather than the simple past suffix, -DI.

(10) "Deniz bir saat boyunca pilav ye-di. (Atelic)

Deniz-NOM one-hour long rice eat-past-dec

'Deniz ate rice for an hour.'

(11) Deniz bir tabak pilav-ı bir saat-te ye-di. (Telic)

Deniz-NOM rice one plate-ACC one hour-LOC eat-past-dec

'Deniz ate a plate of rice in an hour." (Aksan, 2004, p. 264)

Aksan (2004) argues that telicity (lexical aspect) of achievement and accomplishment verbs is expressed by internal theme arguments: the quantity and non-quantity objects. Güven (2012), on the other hand, suggests that 'non-definite, non-referential bare nouns trigger an atelic reading (13), whereas an accusative-case marked internal argument would result in a telic reading (14) (p. 192).

(12) "Nil kitap oku-du. (Activity)

Nil-NOM book-NOM read-PST-3sg

'Nil did book-reading.' (Atelic)

(13) Nil kitab-ı oku-du. (accomplishment)

Nil-NOM book-ACC read-PST-3sg

'Nil read the book.' (Telic)" (Güven, 2012, p. 192)

To sum up, in Turkish, the grammatical aspect is not expressed by a specific inflectional morpheme exclusively, but the inflectional morphemes that express tense and modality also express grammatical (perfective and imperfective) aspects. Lexical aspect (telicity) is expressed with both accomplishment and achievement verbs and their incremental themes (quantified objects). In contrast, in Russian, both grammatical (perfective) aspect and lexical (telic) aspect are marked with overt prefixes without taking verbs' internal arguments. The difference between Russian and Turkish in the ways they express grammatical aspect, in particular perfective aspect, and lexical aspect (telicity) provides a good testing ground for examining whether L1 Turkish/L2 Russian learners can acquire verbal morphology that marks grammatical, and lexical aspect in L2 Russian.

3. L2 acquisition of aspect

The acquisition of aspectual morphology has been examined by a considerable number of L2 researchers who have been interested in variation in adult L2 acquisition of functional morphology. The results are not conclusive yet. Some of them claim that the acquisition of functional morphology, in particular, their (un)interpretable features, is difficult to acquire after a certain period if they are not represented in the L1 (e.g., Smith & Tsimpli, 1995; Tsimpli 2003; Hawkins et al., 2008; Liszka, 2015). Whereas others suggest that the full acquisition of functional morphology, in particular aspectual morphology by L2 adult learners is possible regardless of L1 background (e.g., Montrul & Slabakova, 2003; Slabakova, 2005; Nossalik, 2009; Gabriele, 2008; Al-Thubaiti, 2015; Dominguez, Arche, & Myles, 2017),

For example, a study by Hawkins et al., (2008) suggested that uninterpretable features (e.g., tense, and aspect) which are not found in the L1 may be available in adult L2 acquisition after a critical period. The study examined the acquisition of uninterpretable features on Progressive that forces the event-in-progress interpretation for the use of raised be+ing, whatever the predicate as in (15b) and uninterpretable features –s/ed on non raised thematic verbs that establish agreement between T and v, which forces habitual/generic interpretation as in (14a).

(14) "Whenever Mary and Alan meet…

a. They talk about Linguistics until late. ← (Habitual/generic interpretation)

b. They are talking about Linguistics until late. ← (Event-in-progress/existential interpretation)

(15) Bob can't contact Julie at the moment.

a. Apparently, she runs on the beach. ← (Habitual/generic interpretation)

b. Apparently, she is running on the beach. ← (Event-in-progress/existential interpretation)"

(Hawkins et al., 2008, p. 344)

They tested a group of L2 English learners with a verb-raising L1 (e.g., Arabic, German, French, and Spanish) and another group whose L1 lacks verb raising (e.g., Chinese and Japanese) on an

acceptability judgement test involving meaning contrasts between habitual/generic interpretation and event-in-progress/existential interpretation in L2 English (14 a-b and 15 a-b) above. Each experimental item started with a context which either favours one of the two continuations: (1) a finite thematic verb with a habitual/generic interpretation (14 a) or be+ing with progressive interpretation (15b). Also, they used three types of predicates, namely achievements, achievements, and statives in the continuations of each item. The results indicated that all groups were successful in correct interpretation of finite non raised thematic verbs in the present and past with the habitual/generic interpretation. However, L1 Chinese and Japanese learners whose L1 lacks uninterpretable features on Progressive (a raising be) and T-v agreement were not as successful as the native speakers or the other verb-raising L2 group in accepting be+ing with an event-in-progress/existential readings with achievement predicates. They cannot distinguish a contrast between the use of the Progressive and the use of the simple present /past tense when the predicate is achievement, and the intended interpretation is event-in-progress. The authors assumed that L2 learners perceived be+ing as a predicate modifier that only occurs with activity predicates, or they allowed thematic verbs to have event-in-progress interpretations. In other words, Chinese and Japanese learners of English were not able to acquire uninterpretable features on Progressive and on v, which are not present in their L1.

In contrast, Slabakova (2005), suggested that the acquisition of uninterpretable features in adult L2 is possible, providing evidence from a study on the acquisition of functional morphology marking lexical (telic) aspect in Russian by L1 English learners whose L1 lacks these features. She found that both low intermediate L2 English learners and the majority of advanced and high intermediate learners were successful in judging sentences with perfective (telic) aspect in Russian, which indicated that L2 learners acquired verbal morphology expressing lexical aspect in Russian. She argued that the difficulty in learning aspectual morphology in L2 Russian lies in learning the lexical items indicating telicity. 'Russian has nineteen perfective prefixes combined with verbs and each verb selects for a number of prefixes with subsequent changes in lexical meaning' (Slabakova, 2005, p. 65).

Related results were obtained in a study by Nossalik (2009), which showed that L1 English/L2 Russian learners with near-native proficiency were as successful as native English speakers in the interpretation of sentences involving perfective/imperceptive contrast. Using a truth value judgement (TVJ) task in which subjects were asked to match perfective/imperceptive sentences with completed or uncompleted events depicted, she examined the acquisition of overt aspectual morphology in L2 Russian by L1 English speakers. In the TVJ task, the perfective (accomplishment) verbs and imperfective (bare) verbs contained non-quantity DPs (i.e., mass nouns or bare plurals), quantity DPs (i.e., singular count nouns) and quantity nouns (i.e., referential nouns or modified by cardinals). She found that all L2 participants were better in judging perfective verbs as matching completed events than uncompleted events, which indicates that they acquired overt verbal morphology of telicity in L2 Russian. Among the proficiency groups, only the low-intermediate group experienced difficulty in matching imperfective sentences with uncompleted events regardless of their quantized or non-quantized internal arguments. They incorrectly judged the sentences with a non-quantity noun as matching uncompleted events, without paying attention to the morphosyntactic structure (perfective/imperfective) of the verbs. The author has concluded that adult L2 learners at low intermediate level do not have difficulty in the acquisition of verbal morphology that mark aspectual information in Russian, but they have difficulty with aspectual properties involving the lexicon-syntax and syntax-pragmatic interfaces.

To sum up, the findings of the studies reviewed above are consistent on the assumption that adult L2 learners with high proficiency level performed better than those with low proficiency level. However,

they have different explanations for the failure of low-proficiency groups in the acquisition of aspectual morphology. More research is required to better understand variation in adult L2 acquisition of functional morphology, particularly aspectual morphology by L2 learners whose L1 lacks them. With this background, in this study, we examine whether L1 Turkish learners of L2 Russian are as good as native Russian speakers in the judgement of sentences with grammatical and lexical aspectual morphology which are not present in their L1.

4. Research question and predictions

This study examines the following research question:

Are L1 Turkish learners of L2 Russian as successful as L1 Russian speakers in comprehending sentences with aspectual information, in particular lexical (telic) aspect which was overtly marked with verbal morphology in Russian?

According to the FAFT hypothesis, regardless of the L1 background, L1 Turkish learners of L2 Russian will be as successful as L1 Russian speakers in comprehending sentences with functional verbal morphology and their features that express both lexical and grammatical aspect in Russian, because they have access to all functional categories and their features.

As for the RDH, which assumes that adult L2 learners do not have access to (un)interpretable features in the L2, because they do not exist in their L1. L1 Turkish learners of L2 Russian will not be as successful as L1 Russian speakers in comprehending sentences with overt aspectual morphology since they are not present in their L1 Turkish.

According to the BH, acquiring functional morphology is predicted to be problematic, in contrast to syntax and semantics. We expect that polysemantic prefixes that express telicity in Russian in certain phonological and morphological environments may present a bottleneck in the acquisition of Russian by Turkish learners.

5. Methodology

5.1 Participants

The participants were selected through convenience sampling and divided into two groups (L2 Turkish/target group and L1 Russian/control group). 16 L1 Turkish/L2 Russian speakers (target group) and 16 L1 Russian speakers (control group) were chosen for the further research by means of Cloze Test by Marinina (2009) and Background Questionnaire. Participation was voluntary. The L2 group involved both male and female students from Istanbul Aydin University and the L1 group consisted of employees of the Agaton LTD. Russian Company of English. All the L2 participants were native Turkish speakers, ranging in age from 18-35. As for the native Russian subjects the age was the same.

Group	N	Mean (range)	Proficiency
L1	16	24 (18-35)	Native learners 16

L2	16	24 (18-32)	Intermediate - 9 High-intermediate - 3 Advanced - 4

Table 2. Background information of the participants at the time of study

5.2 Materials

In this study, we used a cloze test for the proficiency of the participants, two experimental tasks: the Semantic Entailment (SE) task (Mikhaylova, 2018) and the Truth Value Judgment (TVJ) task (Nossalik, 2009).

5.2.1 The Cloze Test

For the purpose of this article, the members were instructed to read a passage in Russian consisting of 240 words. The text is titled "Conversation with Mom," it was taken and adapted for the purpose of the cloze test from a modern Russian novel written by Marinina (2009). The Cloze test was adopted from the dissertation research of Lenchuk (2016) to lighten the measuring of participants' language proficiency and follow the similar operation of separating the subjects into proficiency groups. A copy of the Cloze test which is used in the investigation is presented in Appendix B.

Only members who had passed the Cloze test were included and divided into Low-intermediate, High-Intermediate and Advanced for the present study. Participants in the control group finished the Cloze test with the same items used in the target group. Table 3 below presents how the cloze test is analysed.

	Beginners	Low Intermediate	High Intermediate	Advanced	NSs (controls)
Cuff-off Point	0	24.3 →	26.4 →	28.5→	35-40
Range	0	9	3	4	35-40

Table 3. The distribution of the scores of the cloze test

5.2.2 The Semantic Entailment (SE) Task

The sentence entailment (SE) task was taken from the study by Mikhaylova (2018). The main goal of this task is to examine whether all participants are successful in selecting the most logical entailment of the sentences with the aspectual morphology in Russian. In other words, in the SE tasks, the participants are asked to select the most logical ending of a statement. The task involved 30 target items in three conditions (for each condition 10 items, 5 items for imperfective predicate and 5 items for perfective) and 30 fillers. The participants received the sentences, each consisting of a Subject, Verb, and a Direct Object (lack of unambiguous context) and followed by two continuations/entailments in (16-17).

(16) "Vasya pro-čital detektiv…

Vasya pf-read detective story

'Vasya read the detective story…'

a) … i emu ne ponravilsja konec. ← correct choice

'… and he did not like the ending'

b) … i on hotel uznat' konec.

'… and he wanted to find out the ending'

c) Oba varianta vozmožny

'Both variants are possible" (Mikhaylova, 2018, p. 287)

(17) "Vasya čital detektiv…

Vasya read detective story

'Vasya read/was reading the detective story…'

a) … i emu ne ponravilsja konec. ← incorrect choice

'… and he did not like the ending'

b) … i on hotel uznat' konec. ← more salient choice

'… and he wanted to find out the ending'

c) Oba varianta vozmožny ← also correct choice

'Both variants are possible" (Mikhaylova, 2018, p. 287)

First condition (1) presents telicity contrasts in dynamic predicates, which are lexically expressed as a [±telic] and which express telicity and boundedness through overt aspectual morphological markers. The condition comprises sentences with [-telic; -bounded] activity verbs such as pisal 'was writing'/ 'would write'/'wrote, which have no overt aspectual functional morphemes. It also has sentences with [+telic; +bounded] accomplishment verbs such as DOpisal 'wrote'/ 'finished writing' [+telic; +bounded].), which are overtly marked for telicity (used in a clean italicising meaning or also add lexical meaning to the verb), but without SI suffix. In addition, the form of the predicate was manipulated to see the effect of morphological marking on the object in L1. For example, a telic prefixed verb was followed by either a mass and bare plural noun and bare verb was followed by an overtly modified/ quantized object.

Condition 2 involved boundedness contrast in dynamic predicates with (lexically underspecified roots and a telicity prefix (Condition 2). It examined whether L2 speakers were sensitive to the telicity feature in dynamic predicates. Condition 2 involved verbs marked with overt aspectual morphology: either prefixed [+telic; +bounded] accomplishments such as DOčital 'finish reading' or prefixed [+telic; -bounded] accomplishments marked by an SI suffix such as DOčitYVAl 'was finishing reading'/'would finish reading'/ 'finished reading'.

Finally, Condition 3 presents boundedness contrasts in lexically telic non-action achievements, which mark boundedness feature of verbs through the presence or absence of a SI suffix, this semantic feature with/without a SI suffix in the predicate's boundedness. Condition 3 was added for the reason of challenging those triplets that are formed by means of SI suffixation, as in Condition 2, however which are lexicalized as [+telic] and, undoubtedly, are both morphologically easier than prefixed-suffixed accomplishment predicates. Non-dynamic predicates which do not carry overt aspectual morphology are [+telic; +bounded] predicates such as zakazal 'ordered' and predicates having an SI suffix are [+telic; -bounded] predicates such as zakazYVAl 'was ordering'/ 'would order'/ 'ordered.'

To sum up, Conditions 1 and 2 involve morphologically complicated predicates with lexical dynamic verbs, i.e., in these predicates both telicity and boundedness should be considered as successful interpretations of the sentence. Condition 3, on the other hand, consists of predicates with non-action verbs lexically determined as telic. That is why, the formation of such a predicate only claims calculation of the value of limitation of the predicate. Condition 2, consequently, should be the most challenging for attaining.

5.2.3 The Truth Value Judgment Task (TVJ)

The TVJ task was adopted by Nossalik's (2009) study to examine whether L2 learners of Russian can use PERF and IMP morphology and the same telicity-assigning mechanisms as those of the L1 Russian speakers. The TVJ task was a multiple-choice task with pictures: a stimulus sentence fit an event presented by three pictures. It had 24 sentences, each of which was presented to the participants twice during the experiment: once with images illustrating a finished event (PERF form) as in (18) and once with images presenting an unfinished event (IMP form) as in (17). Half of the sentences involved bare IMP forms (17) and the prefixed PERF forms (18) of the verbal predicates. An on-going event was illustrated by an order that shows the event incomplete. The finished event was illustrated by the first two pictures showing the on-going event and the last picture depicted only the last point of the event. The participants were asked to show whether the sentence like Petja počinil stul "Peter fixed the chair" matches the depicted event by a sequence of three pictures (17) and choose one of the three options: Yes, No, Don't know. "Don't know" is used in cases where they meet unknown vocabulary (Nossalik, 2009).

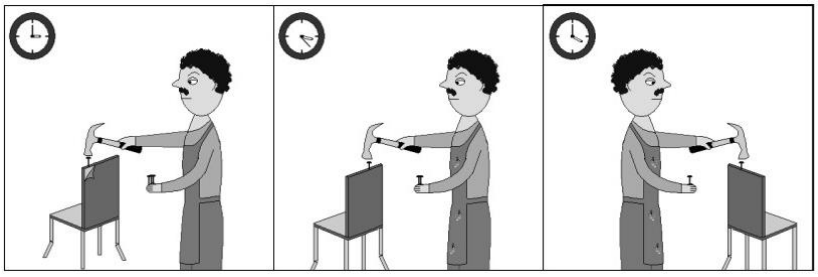


Figure 1. Sequence of pictures with the uncompleted event.

(17) Petja počinil stul "Peter fixed the chair"

1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

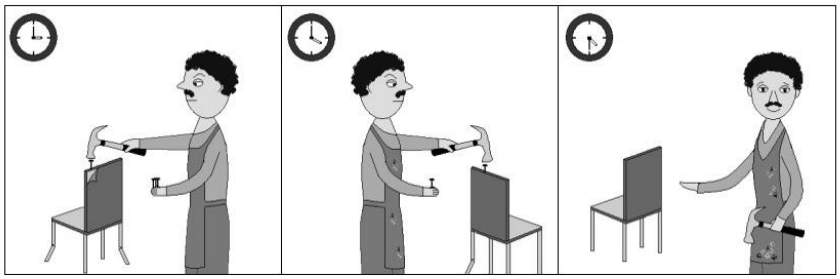


Figure 2. The sequence of pictures with the completed event.

(18) Petja počinil stul “Peter fixed the chair”

1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

Each sentence involved: the subject, the verb, and the direct object. As for PERF verbs, only accomplishments were used. Moreover, the variance in meaning within the bare IMP form and their appropriate prefixed PERF verbs is only expressed in aspectual category. So, the verbs used in this test only include final limits to the cases codified by the roots, without changing basic meaning. Subsequently, the only contrast between the PERF and IMP mentioned is the aspectual prefix added to the stem of the verb. The participants were questioned to see if the stimulus sentence corresponded to the event represented by three pictures or not.

To check if the L2 members still used the Turkish telicity-assigning arrangement, we used four various options for internal arguments:

1. Quantity stimuli Ns with singular count nouns e. x., “pirog “pie”;

2. Quantity stimuli with overtly marked quantity nouns “svoi zimnie sapogi “self-winter shoes”;

3. Non-quality stimuli with mass nouns, e. x., “domasnee zadanie “homework”;

4. Non-quality stimuli with bare plurals, e. x., “rubaški “shirts”” (Nossalik, 2009).

24 Russian sentences in past tense consisting of dynamic verbs were examined. Half of the sentences involved bare IMP verbs and the other half consisted of the prefixed PERF verbs: 6 sentences of the stimuli with IMP verbs and 6 with PERF verbs contained non-quantity DPs (3 of which were mass nouns and 3 bare plural), 6 IMP and 6 PERF, contained the number of DPs (3 of which were singular count nouns and 3 overtly marked quantity nouns).

We assume that if L1 Turkish participants use Turkish telicity-assigning mechanism and consider that sentences with a PERF verb and non-quantity DPs, are [-telic], they were miscalculating the telicity value of the IMP verbs that arise with a quantity DP as being [telic].

5.3 Instruments and procedure

After filling out the questionnaire, the participants were asked to do a cloze test for identifying their level of language proficiency in Russian. The cloze test was distributed online on Google Form platform with no backtracking assumed. The composed data was automatically collected.

The SE task was distributed electronically via Google Form viewing platform in one attempt to the subjects' emails. The collected information was automatically collected and analysed. Subsequently, the TVJ task was shared by link electronically through Google Form survey platform in one attempt at the subjects' emails.

6. Results

In this part, we will first present the results of the SE task and TVJ task in L1 and L2 Russian groups, respectively.

6.1 The results of the SE task

In Condition 1, dynamic predicates are overtly marked with prefix (DO-) to denote PERF aspect with [+telic; +bounded] semantic features, and [–telic; –bounded] semantic features for the IMP aspect. The result of the SE task for Condition 1 is given in Table 4 below:

Condition 1	Telicity contrast in dynamic verbs			
	Imperfective		Perfective	
	[-telic; -bounded] (N=5)		[+telic; +bounded] (N=5)	
	M	SD	M	SD
L1 Russian speakers (N=16)	4.00	.894	4.56	.512
L2 Russian speakers (N=16)	4.00	.516	3.44	.964

Table 4. Descriptive statistics from the semantic entailment task for Condition 1

Table 4 shows that L2 Russian learners are less successful than the native speakers in interpreting sentences with perfect aspect. To understand whether the difference between L1 and L2 speakers in Condition 1 was statistically significant, we conducted an Independent-Samples T test analysis. The results showed that the difference between controls and L1 Turkish/L2 Russian in the judgement of sentences with perfective aspect [+telic; + bounded] is statistically significant ($t(30) = 4.122$; $p = .000$). These findings show that L2 learners have difficulty in comprehending sentences with PERF telic aspect, in particular accomplishment verbs which overtly marked with a prefix which expresses telic feature such as DOpisal 'wrote'/ 'finished writing' [+telic; +bounded]. Figure 3 below indicates the distribution of the responses in Condition 1.

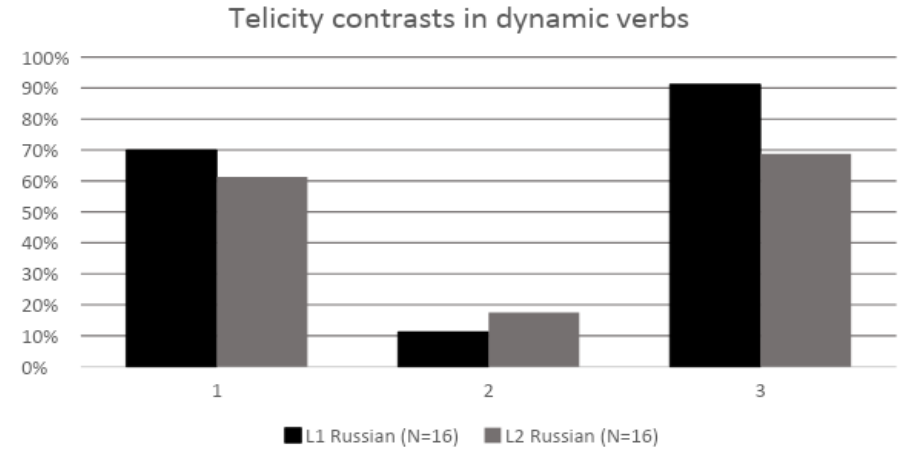


Figure 3. Telicity contrast in dynamic verbs by L1 and L2 Russian speakers

Condition 2 included boundedness contrast in dynamic predicates in which dynamic verbs are marked with overt prefix (DO-) and suffix (-YVAl) to denote IMP aspect with [+telic; –bounded] semantic features, and an overt prefix (DO-) to denote PERF aspect with [+telic; +bounded] semantic features. In Condition 2, the difference between L1 and L2 Russian speakers in the judgement of sentences with perfective aspect [+telic; +bounded] is statistically significant (t (30) = 4.33; p= .001). However, there is no significant effect between the two groups in IMPF aspect [+telic; -bounded] (t (30) = 1.762; p= .090).

Condition 2	Boundedness contrast in dynamic verbs			
	Imperfective		Perfective	
	[+telic; -bounded]		[+telic; +bounded]	
	M	SD	M	SD
L1 Russian speakers	4.69	.479	5.00	.000
L2 Russian speakers	4.31	.704	4.19	.750

Table 5. Descriptive statistics from the semantic entailment task for Condition 2

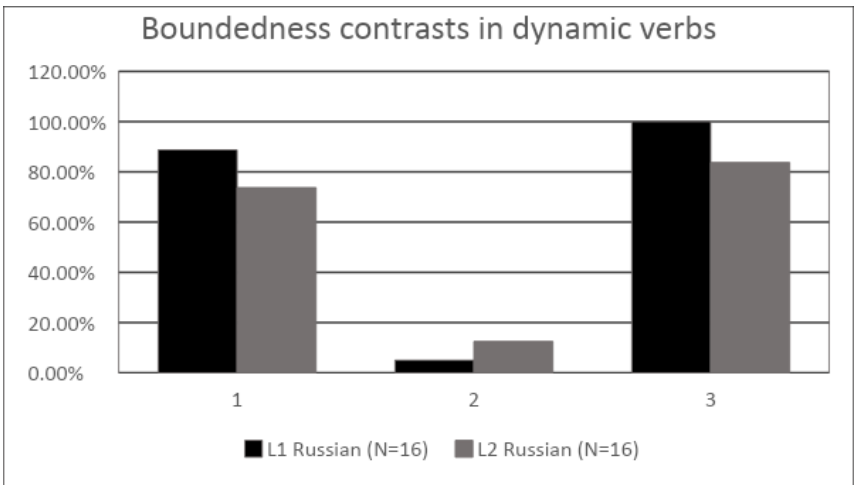


Figure 4. Responses to the sentences in Condition 2 by L1 and L2 Russian speakers

In Condition 3, PERF aspect is denoted without an overt morphological marker [+telic; +bounded] semantic feature with suffix (-YVAl) and [+telic; –bounded] semantic feature for IMPF aspect. The results of the responses to Condition 3 are presented in Table 6. In Condition 3, unlike the other two conditions, the difference between L1 and L2 speakers of Russian in the judgement of sentences with IMPF aspect [+telic; -bounded], and perfective aspect [+telic; +bounded] is not significant: (t (30) = 1.532; p= .136), and (t (30) = .204; p= .839) respectively.

Condition 3	Boundedness contrast in non-dynamic verbs			
	Imperfective		Perfective	
	[+telic; -bounded]		[+telic; +bounded]	
	M	SD	M	SD
L1 Russian speakers	4.56	.629	4.31	.946
L2 Russian speakers	4.19	.775	4.25	.775

Table 6. Descriptive statistics from the semantic entailment task for Condition 3

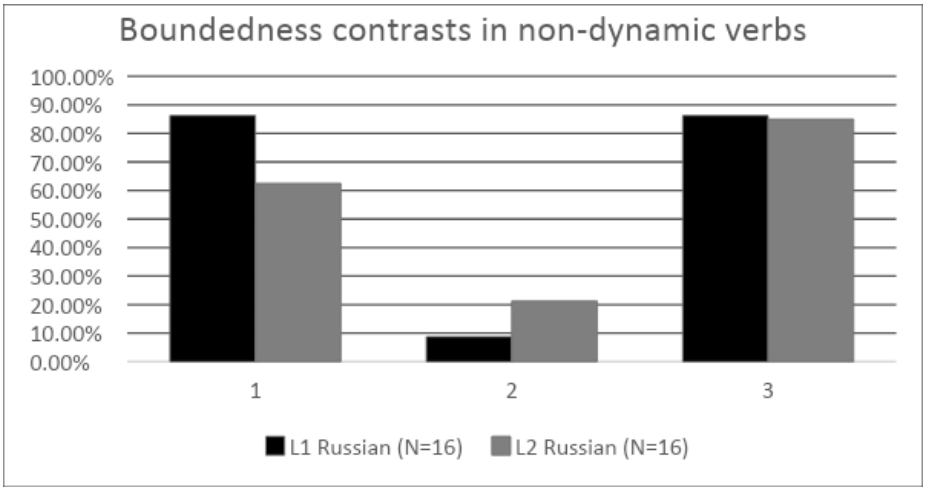


Figure 5. Responses to the sentences in Condition 3 by L1 and L2 Russian speakers

We also conducted a Paired Samples T test individually for each group to understand whether there is a significant difference in the interpretation of the IMPF and PERF aspect in three conditions in each language group. In the L1 group, the difference between IMPF and PERF aspect in Condition 1 is statistically significant (t (15) =-2.764; p= .014), in favour of PERF aspect, and in Condition 2, it is also statistically significant (t (15) = -2.611; p= .020), in favour of PERF aspect but it is not statistically significant in Condition 3 (t (15) = .939; p= .362). In the L2 group, however, the difference between IMPF and PERF aspect in Condition 1 and Condition 2 and 3 is not statistically significant: Condition 1 (t (15) =-1.177; p= .070, Condition 2: (t (15) = .460; p= .652) and Condition 3 (t (15) = -.324; p= .751).

To sum up, in Condition 1, we found a significant difference between L1 and L2 groups in their accuracy on sentences, where dynamic (accomplishment and activity) verbs were encoded with telicity feature through overt prefixes in Russian. In Condition 2, L2 Russian learners were significantly different from L1 Russian speakers in their judgement of sentences with a perfective aspect. In condition 3, however, there was no significant difference between L1 and L2 Russian speakers in the interpretation of

perfective and imperfective aspects encoded in non-dynamic verbs. As for the IMP aspect, L2 Russian learners were as successful as native Russian speakers.

4.2 Results from the TVJ Task

In the TVJ task, we examine whether morphological difference in the formation of perfective (telic) aspect in L1 Turkish and L2 Russian affects L2 comprehension of sentences in which verbs are marked with overt aspectual morphology (i.e., overt prefixed verbs) in Russian. In the TVJ task, the participants were questioned to see if the stimulus sentence corresponded to the event represented by three pictures or not. Accuracy percentages of the L1 and L2 Russian groups on imperfective and perfective aspect are given on Figure 5 below.

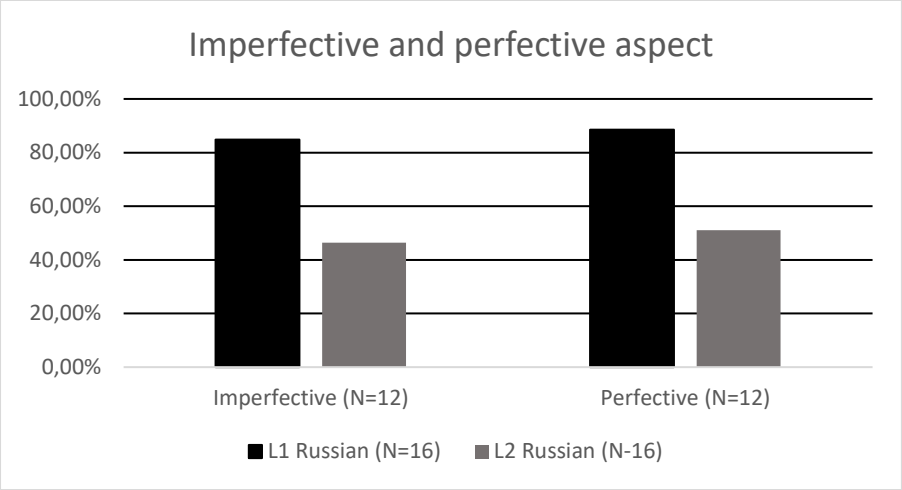


Figure 6. Accuracy percentages of L1 and L2 Russian speakers on TVJ task

The results on Figure 1 indicate that the L2 group is less accurate (51.04% and 46.35%) than the L1 Russian group (88.54% and 84.90%) in judging sentences with perfective and imperfective aspectual information. The result of the independent samples T-test confirmed that the difference between the two groups in interpreting imperfective and perfective sentences is statistically significant (t (30)) = 4.625, p<.001) and (t (30)) = 4.500, p<.001) respectively. Both groups, also seem less accurate on the comprehension of imperfective aspectual information, the difference in the judgements on imperfective and perfective aspect in each group is not statistically different (L1 group: p=.403 and L2 group: p=.382)

Further analysis of data from the TVJ task with a focus on non-quantity and quantity objects (NPs) is given in Table 7 below. In other words, Table 7 below presents the rate of chosen 'true' responses of sentences involving IMP and PERF verbs' predicates in finished as well as unfinished contexts:

	Imperfective				Perfective			
	Non-quantity NPs (N=6)		Quantity NPs (N=6)		Non-quantity NPs (N=6)		Quantity NPs (N=6)	
Groups	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
L1 Russian (N=16)	5.50	.73	4.69	1.08	5.56	.63	5.06	.85
L2 Russian (N=16)	3.06	.97	2.50	.97	2.94	.85	3.19	.98

Table 7. Accuracy means on imperfective and perfective sentences with non-quantity and quantity Ns

Table 7 indicates L1 speakers are more accurate than L2 speakers in both perfective and imperfective condition. Also, unlike L1 Russian speakers, L2 learners are less accurate in judging non-quantity NPs in perfective condition and quantity NPs in imperceptive condition. Figure 7 indicates accuracy percentages on non-quantity and quantity NPs.

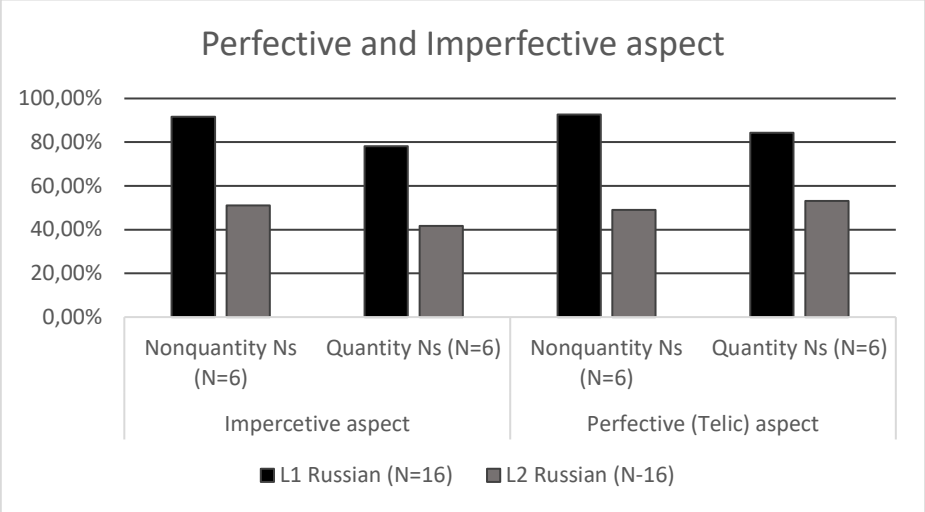


Figure 7. Accuracy percentages of non-quantity and quantity NPs

To better understand the difference in quantity and non-quantity NPs in both conditions, we examined the accuracy of four types of NPs in two conditions. Table 8 presents accuracy of L1 and L2 Russian speakers on four types of NPs in perfective condition.

Table 8. Accuracy of NP types in perfective condition

	Perfective aspect							
Conditions	With bare (N=3)		With mass plural noun (N=3)		With quantity plural (N=3)		With singular noun (N=3)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
L1 Russian (N=16)	2.63	.500	2.94	.250	2.44	.885	2.63	.619
L2 Russian (N=16)	1.44	.629	1.53	0.516	1.73	.458	1.56	.512

The paired samples T-test results on accuracy means on four NP types in perfective condition in L2 group showed that the difference is not statistically significant (p=.750, p=.104, p=.432, p=.189, p=.670 and p=.334 respectively). Similarly, the difference in accuracy on 4 types of NPs in the L1 group was not statistically significant except the difference in accuracy on bare plural NPs and Mass NPs (p=.020). Figure 8 shows accuracy percentages of four NP types in perfective condition.

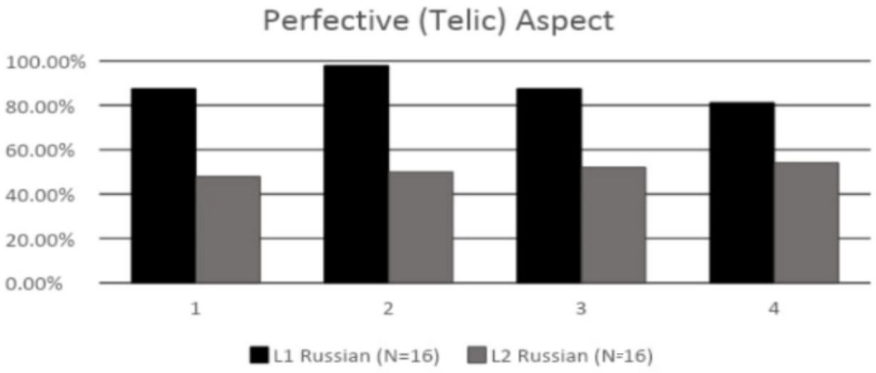


Figure 8. Dispersion of accuracy on four conditions with perfect aspect in Russian

Though the difference in accuracy on 4 NP types is not significant, L2 learners are better in matching perfective sentences with singular count NPs and overtly marked quantity NPs with pictures in which the event is completed, compared to the non-quantity.

Table 9. Descriptive statistics from the TVJT for the imperfective sentences

Imperfective aspect								
Conditions	With bare (N=3)		With mass plural noun (N=3)		With quantity plural (N=3)		With singular noun (N=3)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
L1 Russian (N=16)	2.67	.617	2.81	.403	2.06	.772	2.63	.500
L2 Russian (N=16)	1.69	.602	1.38	.500	1.29	.469	1.38	.619

The Table 9 for IMP aspect indicates that L2 group is not as successful as L1 group in judging IMP aspect in four conditions: with bare, with mass plural, with quantity plural, with singular noun, but L2 group seems to be better in the judging IMP aspect than PERF aspect. According to the results on the Independent-Samples T test, L1 Russian speakers were significantly more successful than L2 Russian group in 4 conditions in imperfective aspect.

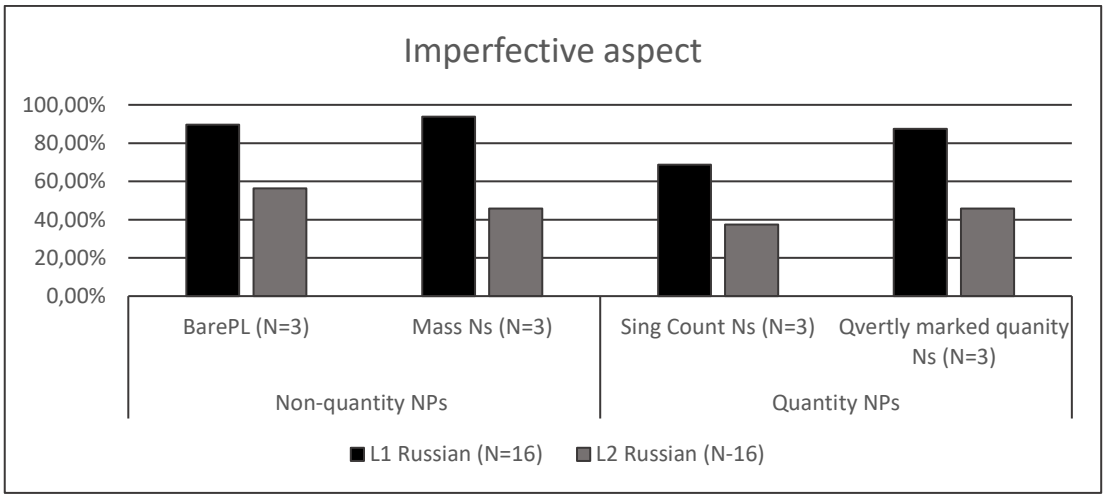


Figure 9. Dispersion of accuracy on four conditions with imperfect aspect in Russian

However, paired samples T-test results showed that the difference in accuracy among 4 NP types in each group is not statistically significant.

To sum up, the results of the TVJ task indicated that the L2 Russian group is not as good as L1 Russian speakers in matching perfective and imperfective sentences with correct pictures in Russian. The difference in accuracy on 4 NP types in the L2 group is not significant. In other words, unlike the findings of the SE task, there is no difference in the performance of L2 Russian speakers in the interpretation of perfective and imperfective aspects.

7. Discussion

In this study, we examined whether L1 Turkish learners of L2 Russian were as successful as L1 Russian speakers in mastering lexical (telicity) and grammatical aspect (boundedness) overtly marked on the verb in Russian. In Russian, lexical aspect, telicity is overtly marked on the verb by prefixes, and grammatical aspect, boundedness is overtly marked by suffixes. In contrast, in Turkish, telicity (lexical aspect) is computed in internal theme arguments: the quantity and non-quantity object. Boundedness (grammatical aspect) in Turkish is presented in times and marked for Perfective aspect [+boundedness] by a morpheme -DI and – MIŞ and for [-boundedness] marked by a leading marker ––(I)yor, which stands for Imperfective aspect in Turkish language.

In the SE task, we measured whether L2 Russian learners were as good as L1 Russian speakers in interpreting aspectual information in the main clause which was followed by two continuations/entailments and deciding which of the two entailments was most logical. The first condition of the SE task involved [-telic; -bounded] activity verbs having no overt aspectual morphology and [+telic; +bounded] accomplishment verbs encoded overt with a telicity prefix, but no SI suffix. The results of the responses to Condition 1 indicated that L2 Russian learners were significantly less accurate than L1 Russian speakers in providing the most logical entailment to the sentences with [+telic; +bounded] accomplishment verbs. However, they were as accurate as L1 Russian speakers on sentences with [-telic; -bounded] activity verbs. These findings show that L2 speakers have difficulty in the interpretation of accomplishment with verbs that are overtly marked telicity with prefixes. More precisely, in Condition 2, which has boundedness contrasts in dynamic verbs, L1 and L2 Russian speakers selected the most logical entailments to the imperfective sentences with [+telic; -bounded] accomplishments vs. the perfective [+telic; +bounded] accomplishments. The results indicated that L2 Russian group was again significantly less successful than L1 Russian group in choosing the most logical entailments to the perfective sentences with [+telic; +bounded] dynamic verbs. There was no significant difference between L1 and L2 groups in providing the most logical entailments to the imperfective sentences with [+telic; -bounded] dynamic verbs. In the 3rd condition, which included [+telic; -bounded] vs. [+telic; +bounded] non-dynamic verbs, we found no significant difference between L1 and L2 groups. These findings indicate that L1 Turkish learners of L2 Russian do not have difficulty in interpreting imperfective aspectual information in L2 Russian but have problems with perfective (telic) information overtly marked into dynamic (accomplishment) verbs in Russian. They do not have problems with perfective non-dynamic accomplishment verbs such as zakal ‘ordered’. These findings indicate that L2 speakers have more problems with mastering lexical (telicity) and grammatical aspect (boundedness) overtly marked on dynamic verbs (accomplishments) in Russian. In other words, interpretation of imperfective aspect seems easier than perfective aspect marked in dynamic verbs (accomplishments).

In the TVJ task, we found that L1 Russian speakers were significantly more successful than L2 Russian speakers in judging both perfective and imperfective sentences. This finding is in line with the findings of the SE task. However, unlike the findings of the SE task, L2 speakers were unsuccessful in matching both perfective and imperfective sentences with correct pictures. This indicates that interpretation of pictures and matching them with completed (perfective) and uncompleted (imperfective) sentences in the TVJ task may be more difficult for L2 speakers than the SE task which requires sentence entailments. Also, the results of TVJ task indicated that type of NPs as object of accomplishment verbs does not affect L1 Turkish/L2 Russian speakers' performance on matching perfective sentences with pictures involving completed events.

The results of the two tasks, namely the SE task and TVJ task indicate that L2 speakers do not have the knowledge of aspectual morphology, in particular the perfective (telic) aspect used with dynamic verbs. These findings are in line with the predictions of the Representational Deficit Hypothesis (RDH, Hawkins & Chan, 1997; Hawkins, 2000; 2005), which states that (un) interpretable features of functional categories are not accessible in adult L2 acquisition. That means adult L1 Turkish/L2 Russian learners whose L1 does not overly mark telic aspect have problems with acquiring telic aspect features marked into dynamic accomplishment verbs in L2 Russian. These findings are also in line with the Feature Reassembly Hypothesis (FRH, Lardiere, 2009) which predicts that adult L2 learners have a problem of remapping and/or reassembling formal features of functional categories. In other words, failure in the perfective aspect in L2 Russian may be due to failure in remapping/reassembling functional features rather than having no access to these features.

However, there are some studies which showed that near native adult L2 speakers can acquire overt aspectual morphology regardless of their L1 background (e.g., Slabakova, 2005; Nossalik, 2009). The L2 group in this study were not native-like proficient in L2 Russian. Further research is required to understand to what extent L2 Russian proficiency affects their performance on the interpretation of the perfective aspect.

References

Aksan, Y. (2004). *Event structure, scale structure and the representation of selected accomplishment verbs in Turkish and Korean.* S.O. Lee et.al. (Eds.) Inquiries into Korean Linguistics I. Seoul: Thaehaksa, 261-280.

Ayhan Aksu-Koç (1988). The acquisition of aspect and modality. *The case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ayhan Aksu-Koç (1997). Verb inflections in Turkish: A preliminary analysis in the early stage. In: Wolfgan U. Dressler (ed.) *Studies in Pre- and Proto Morphology, 127-139*.

Al-Thubaiti, K. A. (2015). Chapter 7. L2 acquisition of English aspect by L1 Arabic speakers. *In The Acquisition of the Present (pp. 185–214)*. https://doi.org/10.1075/z.196.07alt

Andersen, R. W. (1991*). 'Developmental sequence: The emergence of aspect marking in second language acquisition.' In Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories,* (T. Huebner & C. A. Ferguson (eds). Amsterdam: Benjamins.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.

Borik, O. (2006). *Aspect and reference time.* (Oxford Studies in Theoretical Linguistics 13). Oxford & New York: Oxford University Press.

Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge, uk: Cambridge University Press.

Dekydtspotter, L., *Sprouse*, R. A., & *Anderson*, B. (*1997*). The interpretive interface in L2 acquisition: the process–result distinction in English–French interlanguage grammars. *Language Acquisition, 6,* 297–332.

De Swart, H., & Verkuyl, H. (1999). Tense and aspect in sentence and discourse. *Reader, ESSLLI summer school, Utrecht*. http://folli.loria.fr/cds/1999/library/pdf/hhh.pdf

Domı̄nguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M. J., Mitchell, R. & Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), 558-577. doi:10.1017/S1366728912000363

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. Brain and Behavioral Sciences, 19, 677-758.

Erguvanli, T. (2002). *The Verb in Turkish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [Linguistik Aktuell/Lingvistics Today, 44].

Flynn, & Martohardjono, (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences 19*(04), 677 – 714. http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00043521

Gabriele, A. (2005). *The acquisition of* aspect in a second language: A bidirectional study of learners of English and Japanese*. City University of New York.

Gabriele, A. (2008). Mapping between Form and Meaning: A Case of Imperfect L2 Acquisition. *電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語, 108*(184), 101-106.

Goksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London & New York: Routledge.

Güven, A. (2012). *Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (13), 55-62.

Haznedar, B., Schwartz, B.D. (1997). Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In E. Hughes, M. Hughes, & A. Greenhill (Eds.), *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*, *21*, 257–268. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Hawkins, R. & Chan C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypotheses. *Second Language Research, 13,3,* pp. 187–226.

Hawkins, R., Casillas, G., Hattori, H., Hawthorne, J., Husted, R., Lozano, C., ... Yamada, K. (2008). The semantic effects of verb raising and its consequences in second language grammars. *In The role of formal features in second language acquisition* (pp. 328–351). New York: Taylor & Francis.

Hirakawa, M. (1999). L2 Acquisition of Japanese Unaccusative Verbs by Speakers of English and Chinese. In *The Acquisition of Japanese as a Second Language,* 89.

Juffs, A., & Harrington, M. (1995). Parsing Effects in Second Language Sentence Processing. *Studies in Second Language Acquisition, 17*(04), 483–516. http://dx.doi.org/10.1017/S027226310001442X

Juffs, A. (1996). *Learnability and the lexicon: theories and second language acquisition research*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

Kozlowska-Macgregor, M. (2002). *The state of near-native grammar: A study of aspect in L2 Polish*. Doctoral Dissertation. McGill Working Papers in Linguistics.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish. (Descriptive Grammars.)* London: Routledge.

Krifka, M. (1989). Nominal reference, temporal constitution and quantification in event semantics. In R. Bartsch, J. van Benthem & P. van Emde Boas (eds.), *Semantics and contextual expressions,* pp. 75–115. Dordrecht: Foris.

Lardiere, D. (1998). Case and tense in the fossilised steady state. *Second Language Research, 14/1,* 1-26.

Lardiere, D. (2000). *Mapping features to forms in second language acquisition.* In J. Archibald (ed.), Second language acquisition and linguistic theory. Oxford: Blackwell.

Lardiere, D. (2005). On morphological competence. In L. Dekydtspotter, R. A. Sprouse, & A. Liljestrand (eds.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (GASLA 2004), pp. 178–192. Somerville MA: Cascadilla Press

Lenchuk, I. (2016) *Aspect and case in interlanguage grammars: The case of English learners of Russian*. (Unpublished Doctoral dissertation). York University, Toronto, Ontario.

Lewis, G. L. (1967). *Turkish Grammar*. Oxford: Clarendon Press.

Li, P., & Shirai, Y. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Liszka, S. A. (2015). Chapter 3. The L2 acquisition of the English Present Simple – Present Progressive distinction. In *The Acquisition of the Present* (pp. 57–86). https://doi.org/10.1075/z.196.03lis

Meisel, Jürgen M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research, 13(3)*, 227 – 263.

Tsimpli, I. (2003). Features in L1 and L2 acquisition: Evidence from Greek clitics and determiners. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère,* 20, 87–128

Mikhaylova, A. (2018). Morphological Bottleneck: The Case of Russian Heritage Speakers. *Journal of Language Contact 11,* 286-303.

Montrul, S. (1997). The L2 acquisition of dative experiencer subjects. *Second Language Research, 13,* 264–298.

Montrul, S., (1999). Causative errors with unaccusative verbs in Spanish as a second language10. In: *Second Language Research, 15*(2), 191-219.

Montrul, S., & Slabakova, R. (2002). Acquiring morphosyntactic and semantic properties of aspectual tenses in L2 Spanish. In A.T. Perez-Lerouz & J. Liceras (eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: the L1- L2 connection,* 113-149. Dordrecht: Kluwer.

Montrul, S. & Slabakova, R. (2003). Competence Similarities between Native and Near-Native Speakers: An Investigation of the Preterit/Imperfect Contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition, 25,* 351-398.

Nossalik, L. (2009). *L2 Acquisition of Russian Aspect*. Doctor Dissertation, McGill University.

Prévost, P,. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research, 16-2,* 103-133.

Richardson, K. (2007). *Case and aspect in Slavic*. New York: Oxford University Press.

Rothstein, R. (2004). Class and Schools Using Social, Economic, and Educational Reform to Close the Black–White Achievement Gap.

Salaberry, R. (2000). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: Benjamins.

Schwatz, B. D., & Sprouse, R. A. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Schwartz , B. D., & Sprouse, R. A. (1996). L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research 12,* 40-72.

Slabakova, R. (2001). *Telicity in the second language.* Amsterdam: John Benjamins. http://dx.doi.org/10.1075/lald.26

Slabakova R., & Montrul, S. (2002). "On Viewpoint Aspect and Its L2 Acquisition: A UG Perspective", in. R. Salaberry and Y. Shirai (Eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*, pp. 363-398. Amsterdam: John Benjamins.

Slabakova, R. (2005). What is So Difficult about Telicity Marking in L2 Russian? *Bilingualism: Language and Cognition, 8*, 63-77.

Slabakova, R. (2006). Is There a Critical Period for Semantics? *Second Language Research 22.3,* 302-338.

Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Slabakova, R. (2013). What is easy and what is hard to acquire in a second language: A generative perspective. *Contemporary approaches to second language acquisition 9.5,* 528.

Smith, C. S. (1991). *The parameter of aspect.* Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.

Smith, N. & Tsimpli, Ianthi-Maria. (1995). The Mind Of a Savant: Language Learning and Modularity. Oxford, UK and Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Sorace, A. (1995). Acquiring linking rules and argument structures in a second language. The unaccusative/unergative distinction. In Eubank, L., L. Selinker, and M. S. Sharwood (eds.), The Current State of Interlanguage. Amsterdam: BenjaminsItalian. *Second Language Research, 9,* 22-47.

Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language,* 76, 859-890.

Sorace, A. & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. Second Language Research, 22, 339-368. http://dx.doi.org/10.1191/0267658306sr271oa

Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1-33.

Vendler, Z. (1957). Verbs and times'. *The philosophical review, 66,* pp. 143-160.

Verkuyl, H. (1999). Tense, aspect, and aspectual composition. In M. Dimitrova-Vulchanova & L. Hellan (eds.), *Topics in South Slavic syntax and semantics,* pp. 125–162. Amsterdam: John Benjamins

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (1990/1991). The verb-movement parameter in second language acquisition. *Language Acquisition, 1,* 337-360.

White, L. (2000). *Second Language Acquisition: From Initial to Final State. Second Language Acquisition and Linguistic Theory.* Malden, MA: Blackwell.

Appendix A. A Background Questionnaire

The Background questionnaire will be conducted in Russian. Below, the test will be provided in original (Russian language) and English language.

Russian version

Уважаемые друзья, это исследование проводится в рамках магистерской работы по общей теме «Овладение русским аспектом как категорией носителем турецкого языка». Полученные в результате данные помогут студентам, которые с трудом осваивают русскую грамматику. Выражаю Вам признательность за согласие помочь.

Любые вопросы по содержанию анкеты и тестов Вы можете получить по телефону:

(+90)553 7313 897 или по электронной почте: 1kolushka1@gmail.com Шкуренко Анастасия .

Я согласен/согласна принять участие в научном исследовании.

Дата:

ЛИЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ (полученная информация останется конфиденциальной)

ФИО:
Номер телефона:
Адрес электронной почты:
Пол: Женщина Мужчина :
Дата рождения:
Место рождения:
Город:
Страна:
Род деятельности:
Самый высший уровень образования:
Среднее образование:
Старшие классы средней школы:
Университет
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИЯ (полученная информация останется конфиденциальной):
Родной Язык:
Язык обучения:
Начальная школа:
Средние классы:
Старшие классы средней школы:
Университет:

I. Второй язык(и) (полученная информация останется конфиденциальной)

	Начальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Уровень носителя языка
Чтение				
Письмо				

Говорение				
Аудирование				
Общая компетентность				

Большое спасибо за ваш вклад!

English version

I agree to participate in this study:
Date:

PERSONAL INFORMATION (Will Remain Confidential)

Last Name, First Name:
Telephone Number:
E-mail address:
Sex:
Date of Birth:
Place of Birth: City:
Country:
Occupation:
Highest Level of Schooling:
Secondary High school:
University:

LINGUISTIC INFORMATION

Mother Tongue:
Language of Education:
Primary School:
Secondary School:
High School:
University:
II. SECOND LANGUAGE(S):

	Beginner	Intermediate	Advanced	Near-Native
Reading				
Writing				
Speaking				
Listening				
Overall Competence				

Thank you very much for your contribution!

Appendix B. A Cloze Test

Инструкция:

Ниже представлен отрывок детективного романа Александры Марининой “Незапертая дверь” на русском языке с удаленными элементами языка в тексте. Предлагаем прочитать начало истории ниже и заполнить пропуски с недостающими элементами, словами или знаками.

Instructions:

Below, there is an excerpt from the detective novel by Alexandra Marinina “Unlocked door” in Russian with deleted language elements in the text. We suggest reading the beginning of the story below and filling in the blanks with the missing elements, words, or signs.

‘Разговор с мамой’

Дома Наталья занялась ужином для мужа и сына, которые должны были появиться около девяти. Вчера только Наталья пропылесосила всю огромную пятикомнатную квартиру, а сегодня жилье выглядит так, словно в нем год не убирались. Первым явился сын Алеша. Вот и хорошо, подумала Наталья, Алешка не испытывает тяги к компании, не станет ждать Андрея, быстренько поест и ему можно будет сунуть в руки пылесос. Пусть ужин отрабатывает.

Мам, а пахнет-то как (1) _____! – заявил он, появляясь в (2) _____ кухне столовой. - Чего сегодня дают?

- (3) _____ с гречкой и салат, (4) _____ Наталья с улыбкой, целуя (5) _____.

- А картошечки жареной? – жалобно (6) _____ Алеша.

- Сегодня обойдешься. Картошка (7) _____ два дня назад, и, (8) _____ ты ее не принесешь (9) _____ магазина, она в доме (10) _____ появится. Кроме того, тебе (11) _____ с мясом есть нельзя, (12) _____ то скоро в дверь (13) _____ пройдешь.

- Понял, не дурак, - (14) _____ кивнул юноша. – Завтра куплю. (15) _____ в считанные минуты справился (16) _____ обильным ужином, закончив его (17) _____ чашкой чаю с куском (18) _____ торта.

- Алешка, ну как (19) _____ тебя столько влезает? – засмеялась (20) _____, не переставая удивляться способности (21) _____ поглощать пищу в немыслимых (22) _____.

- Я много лет тренировался. – (23) _____ тот. Дождавшись, когда сын (24) _____ из-за стола, Наталья собрала (25) _____ посуду, поставила ее в (26) _____.

- Сынок, я думаю, будет (27) _____, если ты включишь пылесос, (28) _____ она, принимаясь за мытье (29) _____.

- Ну мам, у меня (30) _____ экзамен, - заныл Алеша.

– Мне (31) _____ поучить надо.

- Поучишь, - спокойно (32) _____ она. До утра времени (33) _____. Полчаса ничего не решают.

- (34) _____ зловредина, - пробурчал сын, понимая, (35) _____ от пылесоса ему не (36) _____.

- Возможно, - произнесла Наталья, не (37) _____.

– Но пылесосить все-таки придется. - (38) _____ мам!

- Не нравится – переезжай (39) _____ собственную квартиру, она стоúт (40) _____, тебя ждет.

(Marinina, 2006)

Ответы (the answers):

1. Вкусно;
2. Просторной;
3. Отбивные;
4. Ответила;
5. Сына;
6.Протянул;
7. Кончилась;
8. Пока;
9. Из;
10. Не;
11. Картошку;
12. А;
13. Не;
14. Покладисто;
15. Он;
16. С;
17. Огромной;
18. Вафельного;
19. В;
20. Наталья;
21. Сына;
22. Количествах;
23. Отшутился;
24. Встанет;
25. Грязную;
26. Мойку;
27. Правильно;
28. Сказала;
29. Посуды;
30.Завтра;
31. Ещё;
32. Ответила;
33. Много;
34. Ты;
35. Что;
36. Отвертеться;
37. Оборачиваясь;
38. Ну;
39. В;
40. Пустая.

Appendix C. The Semantic Entailment Task

Инструкция:

Выберете с предложенных вариантов ответов одно логичное окончание предложения.

Instruction:

Choose one logical end of the sentence from the proposed options.

1. Vladimir pro- čital detective…
   Vladimir pf-read detective story
  'Vladimir read the detective story…'
Владимир прочитал детектив…
a. … i emu ne ponravitsya konec.
 '… and he didn't like the ending'
 '…и ему не понравился конец'
b. … i on hotel uznat' konec.
 '… and he wanted to find out the ending'
 '…и он хотел узнать конец'
c. Oba varianta vozmoẓny
 'Both variants are possible'
 'Оба варианты возможны'
2. Petja po- činil stul…
  Petja pf-repair a chair
 'Petj repaired a chair…'
 'Петя починил стул…'
a. … i on otdal ego nazad babushke.
 '… and he gave it back to grandmother'
 '…и он отдал его назад бабушке'
b. …i on reshil uznat' pričinu polomki
 '… and he decided to find out the reason of the breakage'
 '…и он решил узнать причину поломки'
c. Oba varianta vozmoẓny
 'Both variants are possible'
 'Оба варианты возможны'
3. Marina na-pisala pis'mo drugu…
  Marina pf-write a letter to a friend…
 'Marina wrote a letter to a friend'
 'Марина написала письмо другу…'
a. … i ona v skorom vremeni polučila otvet.
 '… and she soon received an answer'
 '…и она в скором времени получила ответ'
b. … i ona khotela podumat' o teme pis'ma.
 '… and she wanted to think about a topic if the letter'
 '…и она хотела подумать о теме письма'
c. Oba varianta vozmoẓny
 'Both variants are possible'
 'Оба варианты возможны'
4. Mama s-varila ris…

Mother pf-cook rice
'Mother cooked ric… '
'Мама сварила рис…'
a. … i sdelala salat na uẓin.
'… and made a salad for dinner'
'…и сделала салат на ужин'
b. … i ona khotela dobavit' nemnogo spetsij.
'… and she wanted to add some spices'
'…и она хотела добавить немного специй'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
5. Anton na-risoval kartinu…
Anton pf-paint a picture
'Anton painted a picture… '
'Антон нарисовал картину…'
a. … i on hotel uvidet' resul'tat svojej raboty.
'… and he wanted to see the result of his job'
'… и он хотел увидеть результат своей работы'
b. …i podaril jejo sestre.
'… and presented it to his sister'
'… и подарил ее сестре'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
6. Papa vi-pil pivo…
Father pf-drink beer
'Father drunk beer'
'Папа выпил пиво…'
a. i proiznes tost.
'… and he uttered a tost'
'… и произнес тост'
b. …i zakazal yeshčo odno.
'…and ordered another one'
'… и заказал еще одно'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
7. Anna s-delala makijaẓ…
Anna pf-do the makeup…
'Anna did the makeup…'
'Анна сделала макияж…'
a. … i jej ne ponravilsja resultat.
'… and she didn't like the result'
'… и ей не понравился результат'
b. … i učitel' hotel pomoč jej s protsesom.
'… and teacher wanted to help her with the processes
'… и учитель хотел помочь ей с процессом'
c. Oba varianta vozmoẓny

'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
8. Student na-pečatal statju…
Student pf-print an article…
'Student printed an article…'
Студент напечатал статью…'
a. …i on ushel domoj bystreje.
'… and he went home faster'
'…и он ушел быстрее'
b. …i on hotel zakončit' bystreje.
'…and he wanted to finish faster'
'… и он хотел закончить быстрее'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
9. Olga sjela pitstsy…
Olga s-eat pizza…
'Olga ate pizza…'
'Ольга съела пиццу…'
a. … i zakazala ješčo odny.
'…and ordered another one'
'… и заказала еще одну'
b. … i ona zokhotela vzat' ješčo kusok.
'… she wanted to take another piece'
'… и она захотела взять еще кусок'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'
10. Petr postroil dom…
Petr pf-built a house…
'Petr built a house…'
'Пётр построил дом…'
a. …i on zakhotel uvidet' strojenije.
'…he wanted to spee up the building'
'… и он захотел ускорить строительство'
b. …i kupil mebel'
'…and bought the furniture'
'… и купил мебель'
c. Oba varianta vozmoẓny
'Both variants are possible'
'Оба варианты возможны'

Ответы (the answers):

1. A
2. A
3. A
4. A
5. B

6. B
7. A
8. A
9. A
10. B

Appendix D. The Truth Value Judgment Task

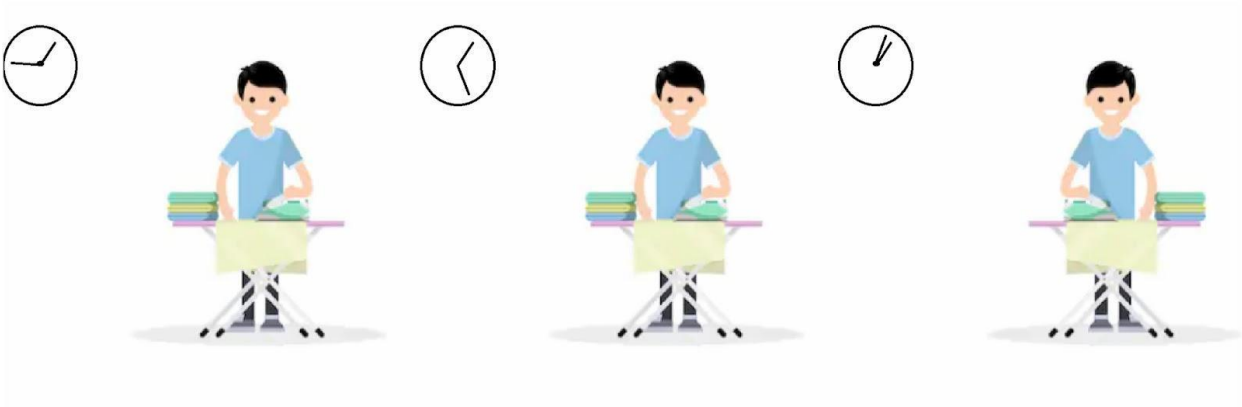
Инструкция:

Попытайтесь выбрать правильный ответ, если картинка совпадает с событием. Используйте "Я не знаю" если вы столкнетесь с незнакомым для вас словом.

Instruction:

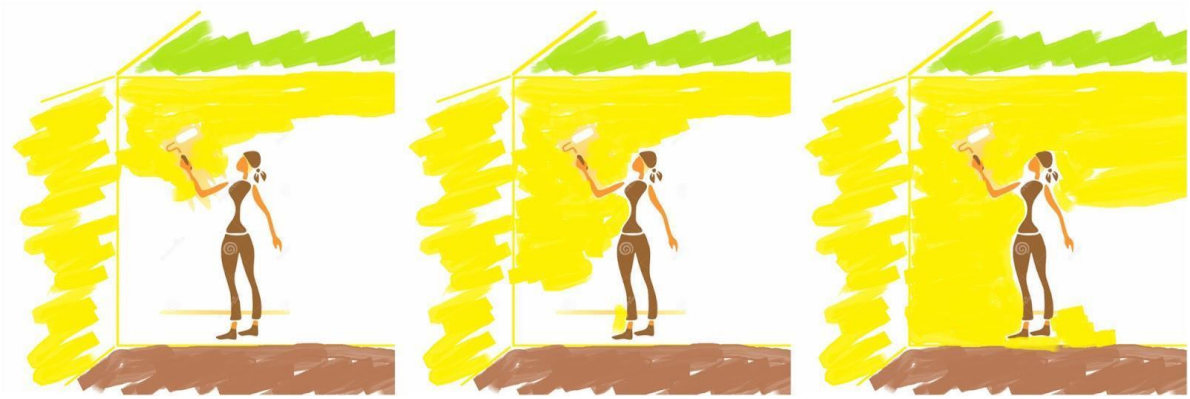
Try to choose the correct answer if the picture matches the event. Use “I don't know” if you come across a word unfamiliar to you.

1. The stimuli sentences with imperfective verbs:
(i) With bare plurals
(1) Петя гладил рубашки.
Petja gladil rubaṭki.
Petja ironed-IMP shirts-PL.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Оля красила стены желтой краской.
Olja krasila steny ẓjoltoj kraskoj.
Olja paint-IMP walls-PL with yellow paint.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша писала письма.
Maṭa pisala pis'ma.
Masha wrote-IMP letters-PL.



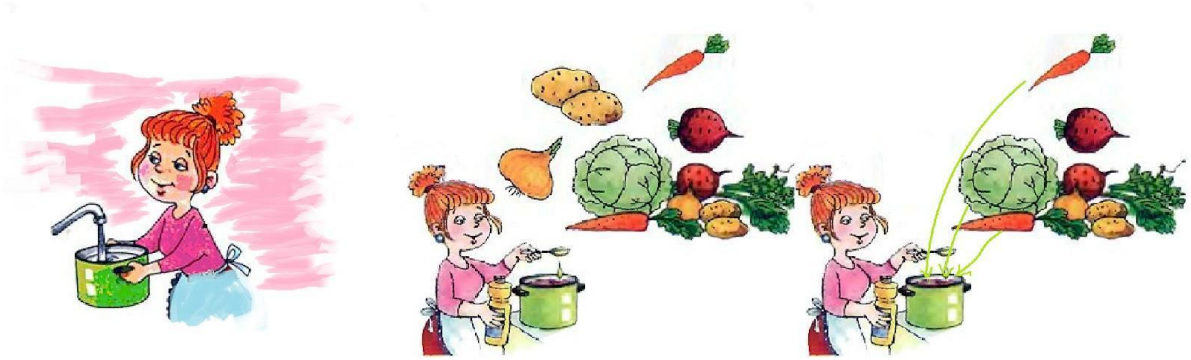
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(ii) With mass nouns
(1) Петя делал домашнее задание.
Petja delal domaṭnee zadanije.
Petja did-IMP homework.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Маша готовила борщ.
Maṭa gotovila borč'.
Masha prepared-IMP borscht.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Петя пил вино.
Petja pil vino.
Petja drank-IMP wine.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(iii) With quantity plurals
(1) Маша чистила свои зимние сапоги.
Maṭa čistila svoi zimnie sapogi.
Masha cleaned-IMP her winter boots.



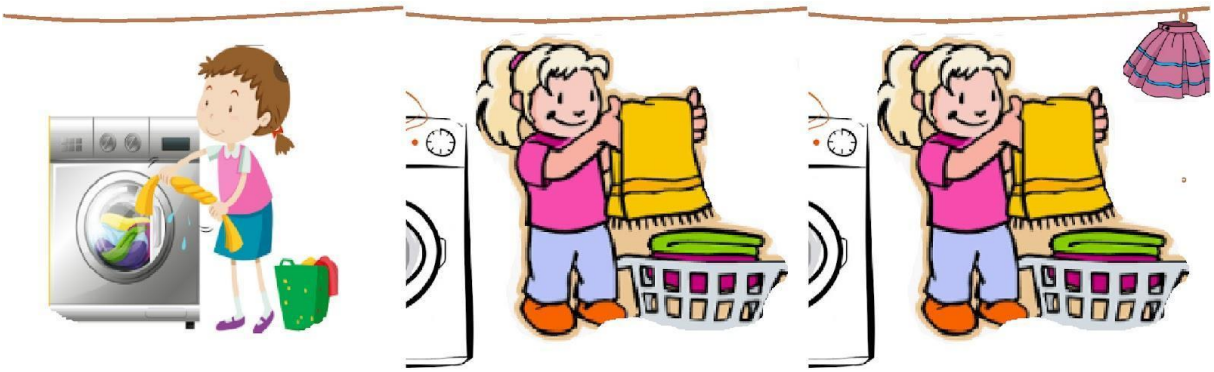
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Маша шила два платья.
Maṭa ṭila dva platja.
'Masha saw-IMP two dresses-PL.'



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша стирала свои юбки.
Maṭa stirala svoi jubki.
'Masha washed-IMP her skirts-PL.'



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(iv) With singular nouns
(1) Петя чинил стул.
Petja činil stul.
Petja fixed-IMP a/the chair.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Петя пек пирог.
Petja pek pirog.
Petja baked-IMP a/the pie.



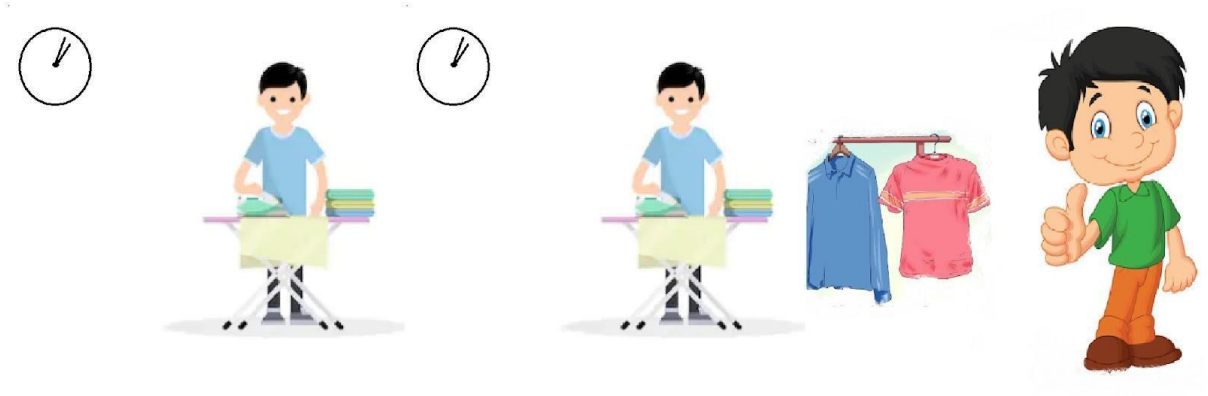
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша вязала шарф.
Maṭa vjazala ṭarf.
'Masha knitted-IMP a/the scarf.'



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

2. The stimuli sentences with perfective verbs:
(i) With bare plurals
(1) Петя погладил рубашки.
Petja pogladil rubaṭki.
Petja ironed-PERF shirts-PL.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Оля покрасила стены желтой краской.
Olja pokrasila steny ẓjoltoj kraskoj.
Olja paint-PERF walls-PL with yellow paint.



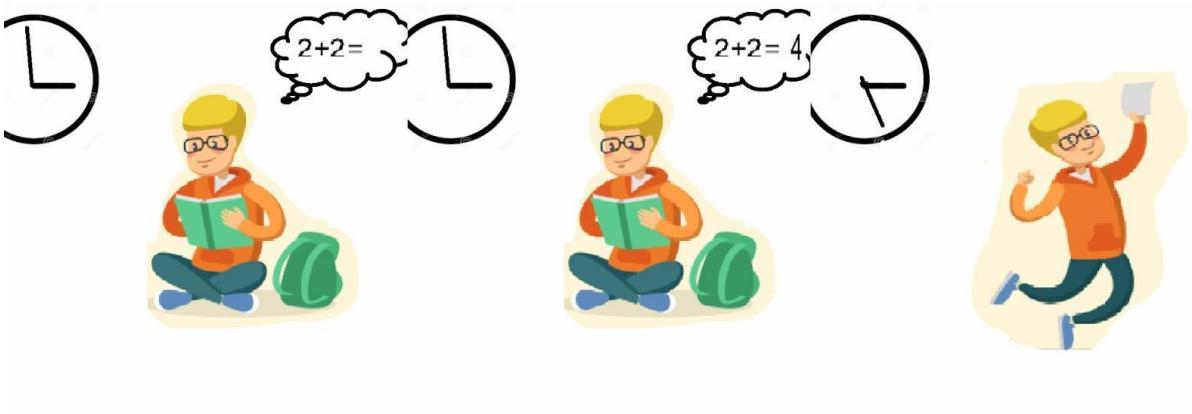
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша написала письма.
Maṭa napisala pis'ma.
Masha wrote-PERF letters-PL.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(ii) With mass nouns
(1) Петя сделал домашнее задание.
Petja sdelal domaṭnee zadanie.
Petja did-PERF homework.



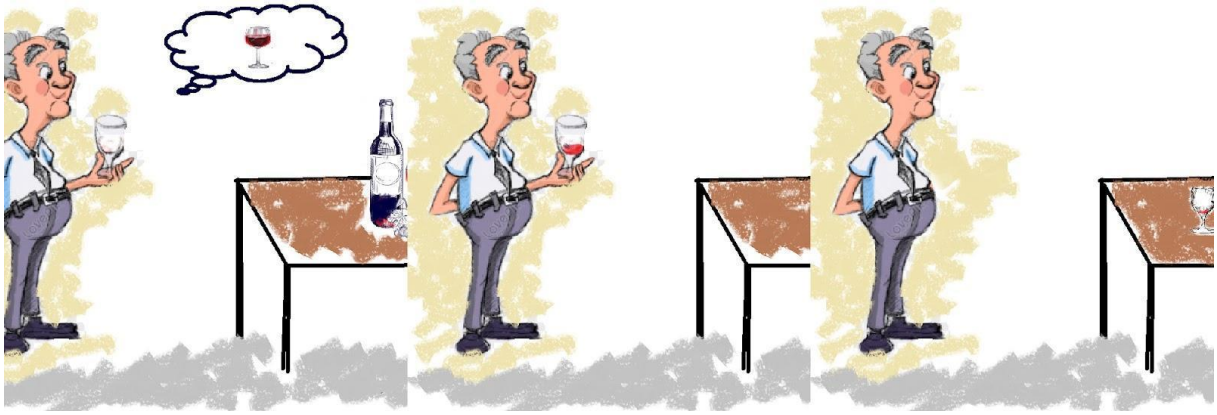
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Маша приготовила борщ.
Maṭa prigotovila borṭ'.
Masha prepared-PERF borscht.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Петя выпил вино.
Petja vypil vino.
Petja drank- PERF wine.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(iii) With quantity plurals
(1) Маша почистила свои зимние сапоги.
Maṭa počistila svoi zimnie sapogi.
Masha cleaned-PERF her winter boots.



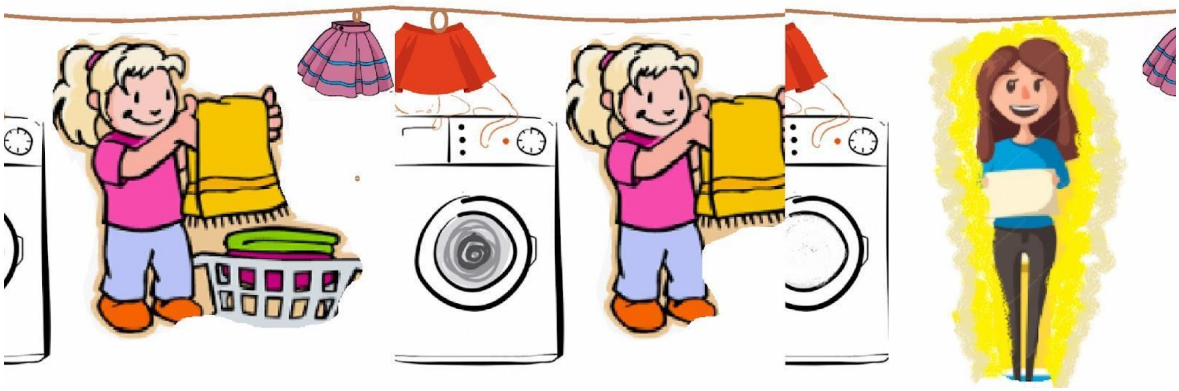
1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Маша сшила два платья.
Maṭa sṭila dva platja.
Masha saw-PERF two dresses-PL.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша постирала свои юбки.
Maṭa postirala svoi jubki.
'Masha washed-PERF her skirts-PL.'



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(iv) With singular nouns
(1) Петя починил стул.
Petja počinil stul.
Petja fixed-PERF a/the chair.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(2) Петя испек пирог.
Petja ispek pirog.
Petja baked-PERF a/the pie.'



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

(3) Маша связала шарф.
Maṭa svjazala ṭarf.
Masha knitted-PERF a/the scarf.



1) Да/Yes 2) Нет/No 3) Я не знаю/I don't know

Ответы (the answers):
1. The stimuli sentences with imperfective verbs:
(i) With bare plurals
Нет/No
Нет/No
Нет/No
ii) With mass nouns
Нет/No
Нет/No
Нет/No
iii) With quantity plurals
Нет/No

Нет/No
Нет/No
(iv) With singular nouns
Нет/No
Нет/No
Нет/No
2. The stimuli sentences with imperfective verbs:
(i) With bare plurals
Да/Yes
Да/Yes
Да/Yes
ii) With mass nouns
Да/Yes
Да/Yes
Да/Yesa
iii) With quantity plurals
Да/Yes
Да/Yes
Да/Yes
(iv) With singular nouns
Да/Yes
Да/Yes
Да/Yes

99. Rusçada benzer sözcükler: Paronimler

Sevda POLAT[1]

APA: Polat, S. (2022). Rusçada benzer sözcükler: Paronimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1605-1621. DOI: 10.29000/rumelide.1222383.

Öz

Dilde var olan sözler bir dilbilim dalı olan sözcük bilimi tarafından incelenir. Sözcük biliminin önemli konularından olan sözcüksel araçlar; çok anlamlılık, eş anlamlılık, sesteşlik, zıt anlamlılık, mecaz, yan anlamlılık vb. dilin kelime hazinesini zenginleştirdiği gibi kelime bilgimizi de zenginleştirerek genişletir ve aynı zamanda o dilde konuşma becerimizi artırır. Sözcük biliminin ayrılmaz parçası olan kelime oluşumu kategorisi ise diller için esastır. Kelime oluşumu kategorisi söz varlığını çeşitlendirerek zenginleştirir. Bazen dilde benzer gibi görünen kelimeler ses, yapı bilimsel ve en önemlisi anlam olarak birbirinden farklılık gösterir. İlk bakışta benzer gibi görünen bu kelimeler birbirinin yerine kullanılamayan kelimeler grubudur. Rus dilinin de önemli bir kısmını oluşturan bu tür kelimeler, ses olarak benzer ancak anlam bakımından kısmen veya tamamen farklılık göstermektedir. Bu tür kelimeler Rusçada *paronim* (Rus. *пароним*) olarak adlandırılmaktadırlar. Çağdaş Rus dil bilgisinde paronimler, ses olarak birbirine benzer ancak anlam olarak eşleşmeyen kelimeler olarak tanımlanır. Kendi aralarında bir çift oluşturan bu tür kelimeler genellikle kullanımda hatalara yol açar. Paronim kelimelerin anlamlarını karıştırmadan cümlede doğru bir şekilde kullanmak, aktarmak istediğimiz fikri anlaşılır kılmaktadır. Bu kelimelerin anlamlarını ayırt etmenin erişilebilir yolu sözlüklerdir. Rusçada paronim sözlüklerin varlığı bu dilde bu kelimelerin çokluğunu göstermektedir. Bu makalede, Çağdaş Rus dilinin söz varlığının önemli bölümünü oluşturan paronimler, başka bir deyişle benzer sözcükler ele alınmaktadır. Öncelikle Rusçadaki paronimlerin genel yapılarının, hangi anlamlı sözler grubunda çoğunluk oluşturduğu daha sonra ise paronim kelimelerin cümlede anlamsal alanı nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Aynı zamanda Rusçada kullanılan paronim sözlüklere ve paronomaziya kelimelerinin paronim sözcüklerden ayıran özelliklere değinilecektir. Bu makalede ele alınan konudaki amaç; Rusçadaki paronimlerin yazılışlarına, telaffuzlarına ve onlarla birlikte kullanılan kelimelere dikkat edilmesi gerektiğidir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, Rusça, paronim, sözcük birimi, anlamsal alan, paronamaziya

Similar words in Russian language: Paronyms

Abstract

The words that exist in the language are studied by lexicology, which is a branch of linguistics. Lexical tools are essential subjects of lexicology, polysemy, synonymy, homonymy, antonym, metaphor, connotation, etc. As it enriches the language's vocabulary, it also improves and expands our vocabulary and, at the same time, increases our speaking ability in that language. The category of word formation, which is an integral part of lexicology, is essential for languages. The word formation category enriches the vocabulary by diversifying it. Sometimes words that seem similar in language differ from each other in terms of sound, structure and, most importantly, meaning. These words,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul Gelişim Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı Rusça ve Çevirmenlik Programı (İstanbul, Türkiye), spolat@gelisim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3002-2617 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222383]

which appear identical at first glance, are a group of words that cannot be used interchangeably. Such words, which constitute an essential part of the Russian language, are similar in sound but partially or entirely different in meaning. Such words are called paronyms (Rus. пароним) in Russian. In contemporary Russian grammar, paronyms are defined as words that are similar in sound but do not match in meaning. Errors are usually allowed in the use of such words, which form a pair among themselves. Using the paronyms correctly in the sentence without confusing the meanings of the words makes the idea we want to convey understandable. The accessible way to distinguish the purposes of these words is through dictionaries. The existence of paronymous dictionaries in Russian informs the abundance of these words in this language. In this article, paronyms, in other words, similar words, which constitute an essential part of the vocabulary in the Contemporary Russian language, are discussed. First, the general structures of the paronyms in Russian, which influential words group constitute the majority, and then how the paronyms affect the semantic field in the sentence will be emphasized. At the same time, the paronymous dictionaries used in Russian and the features that distinguish the words paronomasia from the paronymous words will be mentioned. The purpose of the subject discussed in this article; It is important to pay attention to the spelling, pronunciation and the words used with the paronyms in Russian.

Key words: Foreign language, Russian, paronym, lexical unit, semantic field, paronomasia.

Giriş

Bir dilde kullanılan kelimelerin toplandığı yer olan sözlükler farklı görevler üstlenir. Bazı sözlükler dildeki kelimelerin anlamlarını açıklarken bazıları o dildeki kelimelerin doğru yazılımını, bazıları ise başka bir yabancı dildeki anlamlarını verir. Yabancı dil eğitiminde ise iki dilli sözlüklerin yeri büyüktür. Yabancı dil öğreniminde iki dilli sözlüklerin yardımıyla yabancı kelimelerin eşdeğerleri dışında aynı zamanda kelime birleşimleri de kelime bilgimizi zenginleştirmektedir. Bu da o dilde kendimizi ifade etmenin kolaylığını sağlamaktadır. Yabancı dilde kendimizi ifade etmek sözcükleri ezberleyerek kelime dağarcığını genişletmekle birlikte aynı zamanda dil bilgisine sahip olmamız ile de gerçekleşir. Dil bilimi sözcükleri her yönden değerlendirir; bir sözcüğün ses biriminden onun cümledeki yerine, görevine ve en önemlisi hangi anlamla kullanılması gerektiğine kadar... Kelime bilgisi, konuşmanın en önemli bileşenidir. Düşüncelerimizi oluşturma ve aktarma, kendimizi ifade etme, insanlarla iletişim kurma vb. iletişim yolları doğru kelimelerle kendini gösterebilir.

Bir kelimenin ses yapısı ile taşıdığı anlam arasındaki bağlantı, her dilde, o dilin sistem yapısına göre ayarlanmış; bu ayar, dilleri de şekil ve işleyiş bakımından birbirinden ayırmıştır (Korkmaz, 2017, s. 100). Hemen hemen her dillerde benzer yazılışlara veya söyleyişlere malik olan kelimelere rastlanılır. Bu tarz kelimelere denk geldiğinde bazen nasıl yazıldığı veya hangi anlama geldiğini hatırlamakta zorluk çekilir.

Rusça ve Türkçe dil çiftini ele aldığımızda, her iki dilde sözcüksel araçlar olan zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli kelimelerinin olduğu görülmektedir. Bu gibi kelimelerin yanı sıra söylenişlerinde benzerlik yaşanan kelimeler de bulunmaktadır. Bu olay, Rusçada *paronim* olarak adlandırılır.

Rus dili paronimlerle zengin olan bir dil olarak kabul edilebilir. Çağdaş Rus dilinde yer alan N. P. Kolesnikov'un *"Rus dilinin paronimleri sözlüğü*", O. V. Vişnyakova'nın *"Rus dilinin paronimleri sözlüğü*", Yu. A. Belçikov ve M. S. Panyuşeva'nın, "*Rus dilinin paronimleri sözlüğü*" gibi çalışmalar Rus dilinin paronim zenginliğinin göstergesidir.

Çağdaş Rus dilbilgisinde, birbirine zıt olan kelimeler *antonim* (Rus. *антоним) большой-маленкий, белый-чёрный* vb., yazımı ve okunuşu farklı lakin anlamları birbirine eşit olan kelimeler *sinonim (*Rus. *синоним) языкознание-языковедение-лигвистика, большой-громадный-крупный* vb., yazımı ve okunuşu aynı lakin anlamaları farklı olan kelimeler ise *omonim* (Rus. *омоним) долг (обязанность)-долг (взятие взаймы*) vb., olarak adlandırılmaktadırlar. Peki, paronim kelimeler nelerdir? Eş anlamlı ve özellikle de eş sesli kelimelerden ayıran özellikleri nedir?

1. Rusçada paronimler: tanımları ve ayırıcı özellikleri

Telaffuzu veya yazılışı benzer şekilde olan lakin farklı sözcük anlamları olan kelimeler Rusçada paronim (Rus. *пароним*) olarak adlandırılmaktadır. Paronimler (Yun. *Para* – yakın, yanında, etrafında, *onyma*-isim), aynı kökten olup kulağa benzer gelen ancak anlam olarak uyuşmayan ve aynı kelime türlerine ait olarak cümlede benzer söz dizimsel işlevleri yerine getirmektedir (Rozental, Golub, Telenkova, 2007, s. 55). Paronimler, omonimlere yani sesteş kelimelere benzer gibi gözükse de onlardan ayıran özellik paronim çiftinin bire bir aynı yazılmamasıdır. Bazı durumlarda bir harf eksikliği veya fazlalığı gösteren paronim çiftler bazen ön ek değişimi veya son ekle de farklılık göstermektedirler. Örneğin; *абонемент — абонент, адресант — адресат, аспирант — аспират, тактический — тактичный, типический — типичный, фантастический — фантастичный, формат — форманта, экскаватор — эскалатор, возбуждать — побуждать, будний — будничный* vb. Verilen örnek kelimeler kendi aralarında bir *paronim çifti* oluşturmaktadır. Bu örneklerdeki paronim çiftlerini oluşturan kelimeler, ses birimi olarak bir ölçüde birbirine yakın olsa da her kelime ayrı bir kavramı temsil eder ve bazen cümlelerde biri yanlışlıkla diğeri yerine kullanılabilir.

Rus dil bilimciler paronimleri nasıl yorumlamaktadır?

O. V. Vişnyakova, paronimleri; telaffuz, sözcük ve dilbilgisi ilişkisi ve köklerin akrabalığı bakımından benzer olan, ses benzerliği konuşmada karışıklıklarına yol açan farklı anlamlara sahip kelimeler olarak nitelendirir. Yazar, aynı heceye vurgu yapan ve aynı anlamlı sözler grubuna, aynı cinse vb. ait olan aynı kelime köklü sözcükleri *tam paronimler* – мело́дика / мело́дия, земляно́й / земно́й; anlam hacminin semantik sınırlamasının tamamen tamamlanmadığı kelime kökü aynı olan sözcükleri *eksik paronimler*- драмати́ческий / драмати́чный, фантасти́ческий / фантасти́чный; kelime vurgusu farklılık gösteren ortak bir kavramsal ve mantıksal korelasyon ve uyumlulukta olası tesadüf ile karakterize edilen aynı kelime köklü sözcükleri ise *kısmi paronimler* olarak adlandırır - гро́зный / грозово́й, дождево́й / дождли́вый (Vişnyakova, 1984, s. 15).

D. E. Rozental, İ. B. Golub ve M. A. Telenkova'nın yazdıkları *Sovremennıy russkiy yazık* adlı çalışmalarında paronimler aynı kökten gelen, ses olarak benzer, ancak anlam olarak aynı olmayan kelimeler olarak tanımlanmaktadır (Rozental vd., 2007, s. 55).

N. P. Kolesnikov'a paronimleri, benzer seslenen, ancak anlamları farklı olan iki sözcüğün yanlışlıkla biri yerine diğerinin kullanılması olarak değerlendirmektedir. Yazara göre, kulağa benzer gelen bir sözcük yerine başka bir sözcüğün kullanılması, yalnızca seslerinin benzerliğiyle değil, aynı zamanda bazı durumlarda anlamsal yakınlığıyla ve esas olarak sözcüklerden birinin veya hatta her ikisinin anlamı hakkında yeterince kesin bilgi sahibi olunmamasıyla açıklanır (Kolesnikov, 1971, s. 3). İ. B. Golub ise paronimleri, ses yakınlıkları ve anlam benzerlikleri, aynı morfolojik köke sahip olmaları ile açıklamaktadır (Golub, 2010, s. 221).

Yu. A. Belçikov ve M. S. Panyuşeva paronimlerin yapısal benzerliklerini ön planda tutarak paronim dizilerinin, birbiriyle ilgili aynı sözcük türüne ait olduğunu ve ortak dil bilgisi özelliklerine sahip aynı köklü kelimelerden oluştuğunu belirtmektedirler (Belçikov ve Panyuşeva, 1969, s. 3).

O. S. Ahmanova, paronimleri, *ses benzerliği ve biçimbirim bileşiminin kısmen çakışması nedeniyle, konuşmada hatalı veya kelime oyunu olarak kullanılabilen kelimeler* olarak açıklamaktadır. (Ahmanova, 1966, s. 302.) A. N. Gvozdev'e göre de farklı anlamlara sahip kelimeler olan paronimler, aynı olmasa da benzer bir telaffuza sahiptir (Gvozdev, 2018, s. 84). E. V. Kuznetsov, paronimleri, kısmen benzer anlamlara sahip aynı köklü kelimeler olarak vermektedir (Kuznetsov, 1989, s. 65).

Bazı dilbilimciler paronimleri aynı kelime köklü (O. V. Vişnyakova, 1984, s. 14-15), (Yu. A. Belçikov ve M. S. Panyuşeva, 2002, s. 3), (İ. B. Golub, 2010, s. 221) (E.V. Kuznetsov, 1989, s.65) olarak vurgulasalar da P. A. Lekant'a göre ise paronimler hem aynı hem de farklı kelime kökenli kelimelerdir. Yazar, *свершить-совершить, эффективность-эффектность* paronim çiftlerini aynı kelime kökenli paronimlere ait ederek *дефект-эффект, эскалатор-экскаватор* paronim çiftlerini farklı kelime kökenli paronimler olarak göstermektedir (Lekant, 2001, s. 17).

Kelime telaffuzunun benzerliği ile paronimler, eş sesli kelimelere yaklaşsalar da bazı durumlarda farklılık göstermektedirler. İlk olarak, paronimlerin farklı yazımları vardır; ikinci olarak, paronim kelimeler telaffuzda hiçbir zaman tam bir eşleşmeye sahip değildir. Aynı veya yakın bir kavramı ifade eden ve anlamsal olarak birbirinin aynı olan eş anlamlı kelimelerin, paronimlerden farklılığı tamamen farklı kavramları belirtmesi ve anlamsal bir netlikle birbirinden farklı olmasıdır (Fomina, 1990, s. 126-127).

Türkçede, dil bilgisi kitaplarında "paronim" konusu, aynı başlık adı altında yer almasa da Türkçe terimler sözlüğünde, bu terim yer almaktadır. Berke Vardar'ın *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*'nde *paronym* ve *paronymie* terimleri şu şekilde açıklanmaktadır: *Paronym* – okşar, okşarlık gösteren sözlük, *paronymie*- okşarlık, biçimsel benzerliği olmakla birlikte, anlam açısından ayrı olan sözcüklerin özelliği olarak tanımlamıştır (Vardar, 2002, s.150).

Ayşe Pamir Dietrich'in *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*'nde ve Günay Karaağaç'ın *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*'nde ise *paronym* terimi *eş köklü sözcük* olarak belirtilmektedir (Dietrich, 2001, s.87), (Karaağaç, 2013, s.375).

Türkçede, biçimsel benzerlik gösteren kelimeler, paronim başlığı altında incelenmese de Rusçadaki paronim kelime çiftleri gibi kelimelere rastlamak mümkündür. Özellikle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dilde benzer gibi görünen bu kelimelerle karşı karşıya gelmektedirler. Benzer olarak görülen bu kelimelerin anlam farkları zamanla dile aşina olunca onlar için daha anlaşılır olmaktadır: *ada - oda, dinlenmek - dinlemek, alay - olay, öyle - öğle, sakin - sakın, uç - üç, dış - diş, tut - dut, kup - küp* vb. gibi çift oluşturan bu kelimeleri paronim kelimelere ait edilebilir.

Paronimler, dile renk katarak dili zenginleştirse de o dili konuşan veya öğrenmeye çalışanlar için zorlu bir kelime grubudur. Bu zorluklar, paronimlerin anlamlarını bilmek dışında yazılış ve okunuşları ile de ilgilidir. Yazı, telaffuzdan farklı olarak gözle görüldüğü için anlaşılması kolay olduğu halde, hızlı konuşmada paronimlerin ayırt edilmesi çok daha büyük zorluklar teşkil etmektedir. Bu durum, sadece o dili yabancı dil olarak öğrenenlerde değil hatta o dili ana dili olarak konuşanlarda da aynıdır.

Rusçadaki gibi Türkçede de *irtica-iltica, nüfuz-nüfus, nahif-naif, bileşik-birleşik, çekimser-çekingen, karmaşa-kargaşa, kapsamak-kaplamak, yayın-yayım, etken-etkin, özgü-özgün, mahsur-mahzur* vb. kelimelerin anlamları karıştırılarak biri diğerinin yerine yanlışlıkla kullanılan kelimeler olduğu söylenebilir. Bu yanlışlıklar hem anlatım bozukluğuna hem de yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır.

2. Paronimlerin sınıflandırılması

Çağdaş Rus dilinin sözlük dağarcığının önemli bir kısmını yer edinen paronimleri, birkaç başlık altında incelemek mümkündür. Kimi dilbilimciler paronimleri; kelime oluşumunun özelliklerini dikkate alarak yapı bakımından değerlendirirken kimileri de paronimler arasında anlamsal ilişkiler kurarak değerlendirir.

Genel olarak paronimler, anlamlı sözler grubu (sözcük türleri) (N. P. Kolesnikov) ve yapı bakımına göre iki başlıkta incelenebilir (O. V. Vişnyakova, N. P. Kolesnikov, D. E. Rozental, İ. B. Golub ve M. A. Telenkova).

Kolesnikov'a göre anlamlı sözler grubunda (sözcük türleri grubunda) yer alan- *isim, sıfat, fiil ve zarflar* dışında diğer kelimeler neredeyse paronim çifti oluşturmaz. Yazar bu durumu, örneğin, bağlaç, edat, parçacık gibi iyi bilinen küçük, nispeten kapalı kelime sınıfları olduğu ve neredeyse yeni sözlü birimlerle doldurulmamış olduğu gerçeğiyle açıklamaktadır (Kolesnikov, 1971, s. 6).

2.1. Anlamlı sözler grubuna göre paronimler

2.1.1. İsim paronimler

Bilindiği üzere Çağdaş Rus dilinde dil bilgisel cinsiyet kategorisi isimler için doğal olup tüm isim türünden olan kelimeleri eril, dişi ve nötr olmak üzere üç cinse ayırmaktadır. Canlı varlıkları ve cansız eşyaları bildiren isimler, son eklerine göre cins tablosunda yerini alır. Rus dilinde yer alan isim paronimleri analiz ettiğimizde her üç cinste olan paronimlerin olduğunu görmekteyiz. İsim paronimlere birkaç örnek vermiş olursak:

Eril cins paronim çift-› *адресант (mektubu alan, alıcı) — адресат (mektubu gönderen, gönderici), дипломант* (*diploma alan kişi) — дипломат (diplomat), отрывок (parça, bölüm (hikâye, roman))- обрывок (bir şeyin koptuş hissesi) vb.*

Dişi cins paronim çift-› *здравица (şerefe söylenen söz) — здравница (sanatoryum), невежа (görgüsüz, kaba saba) — невежда (cahil), тема (konu, içerik) — тематика (konular toplu halde, mevzular), описка (yanlış)- отписка (esassız cevap) vb.*

Nötr cins paronim çift-› *осуждение (kınama) — обсуждение (tartışma, müzakere), единообразие (aynılık, bir biçimde olmak, tek örneklik) – однообразие (tek düzenlik, monotonluk) vb.*

Her iki cinsten olan veya tüm cinsler için kullanılan paronim çiftler-› *азарт (coşku, tutku) муж. род— азартность (ihtiraslılık) жен. род, недостаток (kusur) муж. род - недостаточность (az, eksik) жен. род, утомление (yorgunluk) ср. род - утомляемость (tükenmişlik, yorgunluk sendromu olan) жен. род, бедняга (zavallı) общий род — бедняк (fakir) муж. род.* vb.

Tekil paronimlere ek olarak çoğul paronim çiftleri vardır. Bunlara örnek paronim çift -› *останки*[*2] *(ceset, naaş) — остатки (artıklar), опечатки (baskı hataları) — отпечатки (izler)* vb. olur.

İsim paronim olarak en yaygın örnek olan *цвета ve цветы* kelimeleri Rusçayı yabancı bir dil olarak öğrenenlerin en çok karıştırdıkları bir paronim çiftidir. Birbirine benzer olan bu iki kelimenin 'renk' ve 'çiçek' kelimelerinin çoğul almış şeklidir:

- цвет (ед.ч.) - renk (tekil) / цвета´ (мн.ч.) - renkler (çoğul)

Örnek söz öbekleri:

тёмные цвета (koyu renkler), светлые цвета (açık renkler), любимые цвета (favori renkler), цвета неба (gökyüzü renkleri), цвета радуги (*gökkuşağı renkleri), цвета картины (tablo renkleri)* vb.

- цвето´к (ед. ч.) – çiçek (tekil) / цветы´ (мн. ч)- çiçekler (çoğul)

Örnek söz öbekleri:

садовые цветы (bahçe çiçekleri), полевые цветы (kır çiçekleri), белые цветы (beyaz çiçekler), весенние цветы (bahar çiçekleri), живые цветы (canlı çiçekler), искусственные цветы (yapay çiçekler), цветы на столе (masadaki çiçekler), цветы в вазе (vazodaki çiçekler), цветы на кусте (çalılıktaki çiçekler), цветы на лугу (çayırdaki çiçekler) vb.

2.1.2. Sıfat paronimler

Bilindiği üzere Türkçede sıfatlar isimlerin önüne gelerek isimleri nitelendirmektedir. Bu durum, Rusçada da böyledir. Lakin Türkçeden farklı olarak Rusçada sıfatlar nitelediği ismin cinsine göre kullanılır. Paronim sözlüklerde sıfat paronimler eril cinste verilmiş olsalar da cümlede kullanıldıkları zaman eril, dişi veya nötr olabilmektedir. Sıfat paronimler, paronim kelimeler arasında sayıca üstünlük teşkil eden kelimelerdir.

Örnek sıfat paronimler- *горячий (sıcak) – горючий (yanıcı), дефектный (defolu) — дефективный (fiziksel, zihinsel kusur), дипломатический (diplomatik (ilişkiler)) — дипломатичный (diplomatik (mahir siyasetçi)), запасливый (ihtiyatlı, işini bilen) — запасный (yedek, yedek parça), идеалистистический (idealist) — идеалистичный (idealistik), изобретательный (icat ede bilen, becerikli) — изобретательский (yaratıcılık), летальный (ölümcül)— летательный (uçucu, uçan), трагический (trajik) — трагичный (çarpıcı, acı dolu, trajik)* vb.

Sıfat paronimler arasında en yaygın kullanılanlardan biri olan *русский* ve *российский* paronim çifti arasındaki temel fark *русский* kelimesinin etnik bir insan grubunu bildirmesidir. *Русский* sıfatı dil, edebiyat, kültür, konuşma, halk, insan, gelenek, folklor, okul, gibi kelimelerin yanında kullanılır: *русский язык, русская литература, русская культура, русская речь, русский человек/ крестянин, русский народ, русская традиция, русский фольклор, русская школа* vb. *Российский* sıfatı ise anlam olarak ülke adıyla yakından ilişkili olan ülke bayrağı, kanunlar, hükumet, pasaport, vatandaşlık, üretim vb. söz öbekleriyle kullanılır: *российский флаг, российский флот, российские*

[2] Tekil hali yoktur. Her zaman çoğuldur.

законы, российское правительство, российский паспорт, российское гражданство, российское производство vb.

Diğer bir örnek sıfat paronim çifti olan *языково´й* ve *языко´вый* sıfatlarının leksik anlamalarına gelmeden önce gramer anlamlarına baktığımızda her ikisi eril cins sıfat olup son ek ve vurgu farkıyla birbirinden farklılık gösteriyorlar. Leksik anlamalarına göre ise:

Языково´й sıfatı konuşma dili ile ilgili olan söz öbekleriyle beraber kullanılmaktadır. Örnek söz öbeği: *языковая норма (dil normu), языковая семья (dil ailesi), языковые способности (dil becerileri), языковой вуз (dil üniversitesi), языковой курс (dil kursu), языковая специальность (dil uzmanlığı), иностранные языки (yabancı diller)* vb.

Языко´вый sıfatı ise dilden yapılan (hayvan ağzındaki kaslı organ anlamında) yiyeceklerle beraber söylenilmektedir. Örnek söz öbeği: *языковая колбаса (dilden yapılan salama), языковые консервы (dilden yapılan konserveler), языковый салат (dilden yapılan salata)* vb.

2.1.3. Fiil paronimler

Anlamlı sözler grubunun diğer bir üyesi olan fiil, paronim kelimeler arasında yapılarına göre birkaç özelliği ile seçilen kelimelerdir. Fiil paronim çiftlerini analiz ettiğimizde onların yapısal olarak farklı şekillerde olduğunu görürüz. Bu farklılıklar bazı fiil paronimlerde sadece bir harf değişimiyle ayırt edilir: *золот**е**ть (altın gibi parlamak, altın rengini almak— золот**и**ть (altın suyuna salmak, bir şeye altın rengi vermek), молод**е**ть (genşleşmek) — молод**и**ть (gençleştirmek),* diğerlerinde ön eklerle: ***на**полнить (herhangi bir kabı, alanı doldurmak)— **по**полнить (doldurmak, bitirmek, tamamlamak, artırmak), **о**платить (ödemek) — **от**платить (geri ödemek, karşılık olarak bir şey yaptmak), **на**девать (giymek) – **о**девать (giydirmek), **пред**ставиться (kendini tanıtmak — **пре**ставиться (ölmek), **пред**оставить (imkân vermek, havale etmek)— **пре**дставить (takdim etmek)* bir diğer fiil paronimlerde ise son eklerle kendini göstermektedir: *поджив**а**ть (iyileşmek)— подживл**я**ть (iyileştirmek), толст**е**ть (şişmanlamak) - толст**и**ть (şişman göstermek), ожив**а**ть (dirilmek, canlanmak) - оживл**я**ть (diriltmek, canlandırmak)* vb.

En çok karıştırılan iki farklı fiilden oluşan *поедем* ve *поедим* paronim çiftine de değinelim. Bu paronim çiftler arasındaki gözle görülen ilk fark, yazılışlarıdır: поед**Е**м ve поед**И**м. Fakat bu kelimelerin telaffuzlarında her biri farklı vurguyla telaffuz edilmektedir. *Пое´дем* kelimesinde vurgu üçüncü harfe yani ilk 'e' harfine*, поеди´м* kelimesinde ise vurgu beşinci harfe 'и' harfine düşmektedir. Rusçada önem arz eden vurgu, hem kelimelerde hem de cümlede olabilmektedir. Gerek kelime vurgusunun gerek de cümle vurgusunun önemini Rusçayı yabancı bir dil olarak öğrenenler daha iyi bilmektedir. Yanlış vurgu kelimenin yanlış telaffuzuna dolayısıyla yanlış anlaşılmasına yol açacaktır. Bu sebeple yeni kelimeler öğretildiği ve öğrenildiği zaman kelimeye doğru vurgu yapılması mühimdir. Paronim çifti olan *Пое´дем-* поехать (gitmek) fiilinin 1. Çoğul çekimi olup *gideceğiz /gidelim*. Örneğin; *поедем заграницу, поедем в другой город, поедем в Россию* vb. ve *поеди´м-* поесть (yemek yemek) fiilinin 1. Çoğul çekimi olup *yiyeceğiz / yiyelim* anlamındadır. Örneğin; *поедим в кафе, поедим дома, поедим в буфете*.

Her iki fiil aynı kelimelerle de kullanılabilir fakat burada önemli olan fiilden sonra sorulacak sorudur. *Поедем* fiili kendisinden sonra ismin *–İ halini* (yönelme) isterken *поедим* fiili ise ismin *–De halini* (bulunma) istemektedir:

- *поедем (куда?)(Вн.п.) =› в кафе, домой, в буфет.*
- *поедим (где?) (Пр.п.) =› в кафе, дома, в буфете.*

2.1.4. Zarf paronimler

Anlamlı sözler grubunda yer alan zarflar, sıfatlar kadar olmasa da paronim kelimeler arasında birkaç çiftler oluşturabilmektedir. Örneğin; *вначале (başlangıçta, önce) — изначально (ilk, ezelden), в общем (genel olarak, sonunda)— вообще (her koşulda, her zaman), докучливо (cansıkıcı, bıktırıcı, bezdirici)— докучно (can sıkan, tedirgin eden), достойно (layıkıyla, gereğince) — пристойно (terbiyeli, edepli), дыбом (diken diken olmak (tüyler)) — на дыбы (şahlanmak, arka ayakların üzerinde durmak), жалостливо (şevkatli, merhametli) — жалостно (acılı, üzüntülü, kederli)), насильно (zorla)— насильственно (zoraki, şiddet içeren), сытно (doyurucu) — сыто (tok, doymuş), угодливо (yaranma, gözüne girmeye çalışmak) — угодно (gerekli, arzu edilen)* vb.

Paronim sözlükleri incelediğimizde paronim çiftlerin çoğu aynı sözcük türünden olduğunu görmekteyiz. Vişnyakova'nın *"Rus Dilinin Paronimler Sözlüğü"* çalışmasında, paronim çiftlerinin arasında yer alan *зло* ve *злостно* (Vişnyakova, 1984, s. 66) kelimelerinin iki farklı sözcük türünden olduğu karşımıza çıkmaktadır. Farklı anlamlara sahip olan "зло" ve "злостно" sözcükleri isim ve zarftan oluşan bir paronim çiftini oluşturmaktadır. *Зло* ismi, *ne?* sorusuna cevap verirken *kötülük, bela, gazap* anlamına– *злостно* zarfı ise *nasıl?* sorusuna cevap vererek *kasten, kasıtlı olarak, kötü niyetle* anlamına gelmektedir.

- Зло пропадает, а добро не умрет (пословица).

Kötülük kaybolur ama iyilik ölmez. (Atasözü).

- Я даже бегал по конюшне и злостно нарушал тишину.

(Александр Зильберт. Лошадиная песня (1997))

Hatta ahırın etrafında koştum ve kasten sessizliği bozdum.

2.2. Yapılarına göre paronimler

Paronim çiftini oluşturan kelimelerde ses farkı kelimenin farklı yerlerinde olabilir. Bu da Rusçada paronimleri yapılarına göre üçe ayırır (Vişnyakova, 1984, s. 16) (Kolesnikov, 1971, s. 9):

- son ekli paronimler –› *изобретательный - изобретательский, цветастый - цветистый, черепаховый - черепаший , чувственный - чувствительный* vb.;
- ön ekli paronimler –› *опечатать - отпечатать, поглотить - проглотить, предоставить -представить, недержание - несдержание* vb.;
- aynı kök paronimler –› *глодать - глотать, вакансия - вакация, воскресать - воскрешать, невежа - невежда* vb.;

Vişnyakova, son ek alan paronimlerin; ön ek ve aynı kök paronimlere göre daha çok gelişen ve çoğunlukla sıfatlara ait olan paronim grubu olduğunu dile getirmektedir (Vişnyakova, 1984, s. 16).

Rozental, Golub ve Telenkova, kelime oluşum özelliklerini dikkate alarak paronimleri üç grupta incelemektedirler: Ön eklerde farklılık gösteren paronimler ***о****печатки-****от****печатки, **у****платить-****о****платить*; son eklerde farklılık gösteren paronimler *безответ**ный**-безответ**ственн**ый,*

*сущ**ество**-сущ**ность**, командированный-командировочный*; kelimenin gövdesine göre farklılık gösteren paronimler: türev olmayan ve türev olan *рост-**воз**рост, тормоз-торм**ожение**, груз-**на**грузка* (Rozental vd., 2007, s. 55).

3. Paronimler ve anlamsal alan

Konuşma kültürünün bir parçası olan paronimlerin cümlede kullanıldıkları zaman anlamları bazen karıştırılabilir ve bu da cümledeki anlamsal alanı etkileyebilir. Paronim çiftini oluşturan kelimelerin her birinin ifade ettiği anlam birbirinden tamamen farklı olsa da yanlışlıkla birinin diğerinin yerine de kullanılabildiği görülmektedir. Yukarıda da söylediğimiz gibi paronim çiftinin birbirine benzemesi, çoğu zaman cümlede konuşmacı tarafından yanlış telaffuz edilebildiği gibi yanlış harflerin kullanımı da yazım hatalarına yol açabilir. Cümlede kullanımı zamanı, bu gibi durumlara dikkat edilmediğinde yanlış bilgilendirme yapılmış olur ve anlamsal alan bundan etkilenmiş olur.

Aralarında bir paronim çifti oluşturan *рожать — рождать* kelimelerinin ilk anlamları olan *'doğmak, doğurmak'* '*dünyaya birini veya bir şey vermek'* anlamıyla eş anlamlı olarak kullanılır. Paronim çiftler arasındaki üslubu ayırt etmek kullanım hatasını ortadan kaldırır. Örneğin *Рожать* fiili daha çok sade üslupta kullanılırken: *Вчера моя подруга рожала (kız arkdaşım dün doğum yaptı) ; родить* fiili ise daha bir özentili, daha bir edebi tarzda kullanılır: *Земля рождает сыновей (Bu topraklar ne oğullar doğurur)*. Lakin her iki fiil arasında ince bir anlam ve kullanım alanı farklılığı bulunur. *Рождать* fiili '*insanda bazı duygular uyandırmak'* anlamıyla kullanılırken *рожать* fiili isebu görevi üstlenememektedir: *Каждая историческая эпоха рождает новое политические деятели (Her bir tarihi dönem, yeni siyasi figürler doğurur).*

Başka bir örnek paronim çifti olan *романтический-романтичный sıfatları* da *'romantik, hayalperest, naif-yüce'* anlamlarıyla eş anlamlı olarak kalmaktadır. Ancak, paronim çift gibi birini diğerinden ayıran ince anlamsal farklılıklar vardır ki bu da романтический — sıfatının bir edebi akım olarak romantizmi, bir sanatı, nitelemesi; *романтичный*- sıfatı ise romantizm unsurlarını içermesidir. Örneğin; романтический вечер *(romantik akşam)*, романтическая школа *(romantizm okulu)*, романтическое настроение *(romantik ruh hali)*, романтический человек *(romantik insan)*, романтичная женщина *(romantik kadın)*, романтичное шоу *(romantik gösteri)* vb. Paronimler sadece anlam bakımından değil, aynı zamanda diğer kelimelerle uyumluluk açısından da farklılık gösterir. Uyumluluktaki farkla, paronim çifti olan kelimelerin anlamları arasında ayrım yapılabilir (Krısin, 2007, s. 74).

Rozental, Golub ve Telenkova *"Sovremennıy Russkiy Yazık"* çalışmasında anlamsal olarak paronimleri iki gruba ayırmaktadır: (Rozental vd., 2007, s. 55)

1) aralarında ince anlamsal farklılık gösteren paronimler:

длинный - длительный, желанный – желательный, дипломатичный – дипломатический vb.

2) anlam bakımından keskin bir şekilde farklılık gösteren paronimler:

гнездо – гнездовье, дефектный – дефективный vb.

Yu. A. Belçikov ve M. S. Panyuşeva da paronimleri iki gruba ayırır. Yazarlara göre, paronimler semantik bağıntısı ortak bir kökten ve ortak bir üretici temelden kaynaklanan aynı köke sahip ve aynı sözcük

türünden olan kelimelerdir: *гуманный-гуманитарный-гуманистический; героизм-геройство-героика* vb. Bunun dışında bu kelimelerin genellikle aynı veya bir şekilde benzer konu-tematik, konu-kavramsal planlara atıfta bulunduğunu dikkate almak önemlidir. Diğer bir grup, paronim bir çiftin üyeleri arasında, aynı kökten veya türemiş gövdeden türevlerin ayrılmasıyla aralarında hiçbir anlamsal bağıntı gözlemlenemeyen paronimlerden oluşur (Belçikov ve Panyuşev, 2002, s. 6).

Anlamsal farklılık gösteren *иммигрант* ve *эмигрант* isimleri *мигрант* kelimesinden türemiş bir isimlerdir. Иммигрант–*başka bir ülkeye göç etmiş yabancı bir kişi, göçmen,* эмигрант- *kendi ülkesinden göç ederek başka bir ülkeye yerleşen (bu durum geçici bir süre de olabilir) göçmen* anlamında kullanılan isimlerdir:

- А вот другой: новый иммигрант приезжает в новую страну.

Ve işte birisi daha: yeni bir ülkeye yeni bir göçmen geliyor.

[Возвращение строптивых // «Огонек», 2013]

- – Вот что, Миша, – зашептал поэт, оттащив Берлиоза в сторону, – он никакой не интурист, а шпион. Это русский эмигрант, перебравшийся к нам. Спрашивай у него документы, а то уйдёт…

Şair, Berliozu bir kenara çekerek, "Buraya bak Mişa," diye fısıldadı, "o bir yabancı turist değil, bir casustur. Bu bize taşınan bir Rus göçmen. Ondan belgelerini isteyin, yoksa gider…

[М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929-1940)]

Diğer bir isim örneği olan *адресат* ve *адресант* sözcükleri arasındaki farkı inceleyecek olursak:

- Адресат- *mektubu alan kişi, alıcı*
- Адресант- *mektubu gönderen kişi, gönderici*

"Адресат"-*kim?* sorusa cevap verdiği halde "Адресант"-kelimesine ise *kimden?* sorusu yönetilmektedir.

- Если адресат не приходит за письмом в течение пяти суток, то почтовое отделение направляет ему повторное уведомление.

Alıcı (adres sahibi) beş gün içinde mektup için gelmezse posta idaresi kendisine ikinci bir tebligat gönderir

[Ирина Прусс. Сделайте мне красивше // «Знание-сила», 2013]

- Но, пускай письма и старые, их адресант известен, – он берёт со стола лист бумаги и просматривает его.

Lakin mektuplar eski olsa bile, kimden geldiği (gönderen kişi) belli- masadan bir kağıt alır ve bakar.

[Кэтрин Корр, Корона когтей, 2021]

Tabii ki farklı sorulara cevap veren paronimler gibi aynı soruya cevap veren paronimler de vardır:

- Диктант (что?)- *dikte edilen bir yazı türü (ne?)*

- Диктат (что?)- *güçlü bir taraf tarafından dikte edilen başka bir zayıf tarafından koşulsuz olarak yerine getirilmesini gerektiren bir gereklilik (ne?)*

Bir başka örnek,

- Факт (что?) - *gerçek olay, olgu (ne?)*
- Фактор (что?) - *neden, herhangi bir sürecin itici gücü (ne?)*

Her iki örneği incelediğimizde yönetilecek soruların *ne?* sorusu olduğunu görmüş oluruz. Burada kullanılan paronimlerin sözcüksel anlamlarına odaklanmak daha doğru olacaktır.

Paronim çiftleri analiz ettiğimizde çiftlerden birinin canlı varlığı diğeri ise cansız bir varlığı bildirdiği çiftlere de rastlamak mümkündür. Aşağıda örneği verilen isim paronim çiftlerinden biri canlı varlığı adlandırdığı halde diğeri ise cansız varlığı adlandırmaktadır:

- Овчарка - *çoban köpeği - kim*? sorusunu,
- Овчарня - *koyun ahırı - ne?* veya *neresi*? sorularını yöneltmek gerekir.

Örneğin;

- Когда я была маленькой, у меня была *овчарка*.

Küçükken bir çoban köpeğim vardı.

- У нас в деревне почти в каждом дворе, у каждого была *овчарня*.

Bizim köyde hemen hemen her bahçede herkesin ahırı vardı.

Bilindiği üzere Rusçada hem sözcük oluşumu kategorisinde hem de morfoloji konuları arasında incelenen ön ekli fiiller Rusçanın başlıca dil bilgisi konuları arasındadır. Fiil kökleri, aldığı ön ek sayesinde sözcük anlamı tamamen değişime uğrar. Bu gibi fiillerden biri olan *одеть* (giydirmek) fiili "на-" ön eki alarak *надеть*- (bir şeyler giyinmek) anlamı alır. Aynı zamanda *одеть* geçişli fiil, *надеть* ise bir dönüşlü fiildir. Dil bilimciler bu iki fiili bir paronim çifti olarak kabul etmektedir. Fiil sorusu olarak *ne yapmak?* sorusuna cevap verseler de bu fiillerden sonra gelen kelimelerin talep ettiği soru farklılık teşkil etmektedir. *Одеть – kimi? Надеть- neyi?* soruları alıp kendinden sonra gelen kelimeye yönlendirmektedir.

Yukarıda da değindiğimiz gibi Rusça ön eklerle zengin bir dildir. Ön ekler, çoğunlukla fiillere eklenerek anlamda farklılıklara yol açmaktadır. Lakin fiillere ilave olarak ön ekler, isim ve sıfatlara da eklenebilir. Paronim isim ve paronim sıfat çiftleri arasında bu kurallardan nasibini almış kelimeler de vardır:

Ön ek alan paronim isimlere örnekler:

- **вы**бор — **под**бор

(seçim - toplama)

- **вы**дача — **по**дача

(verme, teslim etme - verme, getirilme, gönderilme)

- **на**поминание — **у**поминание

(hatırlatma, haberdarlık - hatırlatma, bahsetme)

- **об**основание — основание

(gerekçelendirme- temel)

- **о**печатки-**от**печатки

(baskı hataları –izler)

- **от**рывок — **об**рывок

(parça, bölüm (hikâye, roman)- bir şeyin kopmuş hissesi)

- **раз**личие- **от**личие

(bir şey arasında farklılık – fark yaratan işaret, biri veya bir şey arasındaki ayrım)

vb.

Ön ek alan paronim sıfatlara örnekler:

- **без**винный – **не**винный

(günahsız, masum - kabahati olmayan, kusursuz, suçsuz, zararsız)

- **без**граничный — **не**ограниченный

(sonsuz- mahdut olmayan)

- **вз**битый – **с**битый

(çırpılmış - vurulup sındırılmış, vurulup düşürülmüş)

- вольный — **произ**вольный

(özgür, bağımsız – asılsız, inandırıcı olmayan)

- главный – **за**главный

(başlıca, temel- başlığı içeren)

- дворовый – **при**двор**н**ый

(avlu, bahçe – saray, saray adamı)

- **с**двоенный - **у**двоенный

(çiftlenmiş, koşalık – iki kat artırılmış, çok güçlendirilmiş, iki defa tekrar olunmuş)

vb.

Rusçada en zor anlaşılan paronimlerin sıfatlar olduğu söylenebilir. Sıfatların cümlede kullanımlarına bazen zor karar verilebilir. Bu durum, özellikle Rusçayı yabancı dil olarak öğrenenler için zorluk teşkil eden durumlardan biridir. Paronimlerin bir cümlede doğru kullanımına karar vermek, onları sürekli olarak söz öbekleriyle özellikle tamlamalarla kullanmak anlaşılmalarını kolaylaştırır. Onlarla ilişkili olan ifadeleri yani söz öbekleri ile kullanımı paronimleri daha da akılda kalacak hale getirir. Bazı paronimlerin anlamları kolay anlaşılır olduğu gibi bazılarının anlaşılması hiç de kolay değildir. Birkaç örnek üzerinde duralım.

Sıfat paronim olarak çift oluşturan *коренной* ve *корневой* kelimeleri cümlede kullanımı zamanı zor karar verilen paronim çiftlerinden biridir. Bu iki kelimenin anlamlarına aşağıda aydınlık getirelim:

- Коренно´й- *temellerle ilgili olan, bir şeyin kökleri, belirleyici* vb.
- Корнево´й- *bitki kökü*, *köklerden oluşan, bir kökü temsil eden, kök (dilbilim)* vb. anlamlara sahiptirler.

Bu paronim çiftinin anlamsal olarak yakın olmaları, kullanım alanını ayırt etmekte zorluk yaşatsa da bunun için yardımcı olacak durum bu sıfatların hangi söz öbekleriyle birlikte kullanıldığını bilmektir. Bu paronimlerle birlikte kullanılan söz öbeklerine birkaç örnek verelim:

- Коренной-

коренной зуб *(azı dişi),* коренной москвич *(Moskova'nın asıl yerlisi (erkek)),* *коренная москвичка* *(Moskova'nın asıl yerlisi (kadın)),* коренной вопрос *(temel soru),* коренная проблема *(asıl/temel sorun),* коренное население *(yerli ahali);*

- Корневой-

корневая часть слова *(kelimenin kök kısmı),* корневая система *(bitkilerin dallanmaları sonucu oluşan köklerinin toplanması),* корневая часть кристалла *(kristalin kök bölümü),* корневая зона растения *(bitki kök sistemi),* корневые языки *(kök diller) vb.*

Rusçada anlamları yakınlık gösteren paronimlere *командированный (iş gezisi için görevlendirilmiş) — командировочный (iş gezisi için herhangi bir şey), кожаный (hayvan derisinden yapılmış) - кожный (insan derisi (sıfat olarak nitelediğinde)), лакированный (cilalanmış)— лакировочный (cilalamaya yönelik olan (sıfat olarak nitelediğinde)) , особенный (özel, fevkalade, sıradan olmayan — особый (özel olarak, ayrıca), долгий (uzun, uzun süren) –долгосрочный (uzun vadeli, uzun dönem)* vb. gösterilebilir.

Anlam olarak sık karıştırılan sıfat paronimlerden biri de *соседский / соседний* paronim çiftidir. Bu çiftler arasındaki anlam farkı, *соседский* sıfatının *'bir komşuya ait olan'* anlamını vermesi ve *соседний* sıfatının ise *'yakında yerleşen, yakın mesafede bulunan, bir şeyin yanında bulunan'* anlamına gelmesidir:

- Я с братом ходил искать *соседскую* кошку. (aitlik bildirir)

Kardeşimle ben komşunun kedisini aramaya gittik.

- Во дворе кричали *соседские* дети. (aitlik bildirir)

Mahalle (komşu) çocukları bahçede çığlık atıyorlardı.

- Моя подруга живёт *в соседнем* районе. (yakın mesafe bildirir)

Arkadaşım yan (yakın) ilçede yaşıyor.

- Соседние страны решили глобальную проблему. (yakın mesafe bildirir)

Komşu ülkeler küresel sorunu çözdü.

Çağdaş Rus dilinde paronimler sadece çift halinde olmayıp üçerli- *единственный / единый / единичный vb.,* dörderli *–классический / классичный / классный / классовой vb.* hatta altışarlı- *троечный /тричный / тройной/ троиственный / тройчатый / троякий* şekilde sözlüklerde bulunur. Vişnyakova'nın paronimler sözlüğünü incelediğimiz zaman sadece çift paronimler, Kolesnikov ve Belçikov ile Panyuşeva'nın paronimler sözlüğünde ise üçerli, dörderli ve altışarlı paronimlerin olduğu gruplar yer almaktadır. Üçerli paronimlerden en yaygın kullanılan paronimlere örnek olarak длинный/

длительный / долгий (разг.) - *(uzun /uzun süren / uzun süren (konuşma dili))*; единичный/ единственный /единый - *(seyrek, az bulunan / benzersiz / bir tek);* деловитый / деловой / дельный *-(becerikli, çalışkan / iş sever, resmi / işi bilen);* дружеский / дружественный / дружный- *(samimi, dostane/ dost/ arkadaş canlısı);* значение / значимость / значительность - *(anlam / önem / büyüklük, çokluk);* обязанность /обязательность /обязательство - *(görev, vazife/ zorunluluk /yükümlülük);* индеец / индиец / индус - *(Amerika yerlisi/ Hintli /Hindu;* vb. gösterebiliriz. Paronim dizisinin çok olması tabii ki cümlede kullanılmak istenen paronim sözcüğüne karar vermede zorluk yaşatmaktadır.

İlgi çeken paronim üçlüsü olan *наверно/ наверное /наверняка* diğer paronim sözlüklerde yer almasa da Kolesnikov'un sözlüğünde bulunmaktadır. Yazara göre *наверное* hem *наверно* hem de *наверняка* anlamında kullanılabilir. S. A. Uşakova'nın *"Slovar Trudnostey Russkogo Yazıka Dlya Şkolnikov"* sözlüğünde *наверняка* konuşma üslubunda kullanılan ve *'şüphesiz, kesinlikle'* anlamına gelmektedir. *Наверно* ve *наверное* ise eski kelime olup cümlede ara söz olarak kullanılarak *'muhtemelen' 'görünen o ki'* anlamlarındadır (Uşakova, 2007, s. 316-317). Şunu da belirtelim ki *наверно* ve *наверное* ikilisi cümlede hem zarf hem de ara söz olabilir (Ojegov ve Şvedova, 1999, s. 375), (Uşakov, 1935, s. 310).

Aynı kökten türetilen *единственный, единый, единичный* paronim üçlüsünü kişiye, nesneye, olguya nicel bir özellik verir. Bu üçerli paronimlerin ortak anlamları *'bir'* anlamında birleşmeleridir. Bu paronimler *один, одинокий* sözcükleri ile yakın anlam taşır.

Anlamca birbirine yakın olan *один - единственный* sözcükleri bazı bağlamlarda birbirinin yerini alabilir:

- *В семье был один ребёнок = В семье был единственный ребёнок.*

  (Ailede tek çocuk vardı)

Lakin *"Я был(а) один ребёнок в семье"* cümlesi Rusça kurallarına uyan bir cümle değildir. Yerine *Я был(а) единственным ребёнком в семье* söylenmelidir. Bileşik yüklemin öznesi (был *один*) ve özne (*я*) ile aynı kişiyi ifade ediyorsa bu durumda *'единственный'* sıfatı kullanılır (Kolesnikova, Uspenskaya, Dorofeyeva vd., 1986, s. 114-115).

Anlamca birbirine yakın olan *один - единый* sözcükleri de olumsuz cümlelerde anlamı güçlendiren *"ни"* ilgeci ile kullanılarak bir birinin yerini alabilir ve her iki cümle eşit şekilde tercüme edilir:

- За весь вечер он не сказал *ни одного* слова = За весь вечер он не сказал *ни единого* слова.

  (Bütün akşam tek kelime etmedi)

Ancak *"единый"* kelimesini içeren ifade daha etkileyici bir renge sahiptir. Bunun dışında *один/единый* sözcüklerini- *"тот же самый, такой же, одинаковый"* (aynısı, aynı, benzer), *"целостный, неделимый"* (bütün, bölünmez) gibi anlamlar da birleştirmektedir (Kolesnikova, Uspenskaya, Dorofeyeva vd., 1986, s. 114).

Stilistik bir araç olan paronomaziya

Paronim kelime çiftlerini birbirinden ayırt etmek gerek konuşma gerekse de yazı kültürümüz için önem taşımaktadır. Rusçada, paronim terimi dışında paronomaziya terimi de kullanılmaktadır. Paronomaziya veya paronomasiya (Yunanca *para*- yakın, *onomazo* - adlandırıyorum) seslenmesi bir birine yakın, ancak anlam bakımından uzak, ilgisiz kelimelerdir (Kuzmina, 2010, s. 104; Fomina, 1990, s. 129; Rozental, 2001, s. 67). Konuşmadaki büyük sözcük hataları, genellikle paronomaziya'nın etkisi altında ortaya çıkan yanlış ilişkilendirmelerden kaynaklanabilir (Golub, 2010, s. 56). Paronomaziya kelimelerinin paronim kelimelerinden farklı kılan ve ayıran başlıca özellik, paronamaziya kelimelerinin kökenin farklı, paronim kelimelerin ise aynı köken olmasıdır:

- У страха глаза – что *плошки*, а не видят ни *крошки*. (paronomaziya)

Korkunun tas gibi gözleri olsa da, kırıntıları bile göremez. (Atasözü)

- Хороша *кашка*, да мала *чашка*. (paronomaziya)

Lapa iyidir ama küçük bir kâsesi yeter. (Atasözü)

- Суди *обсудили* поведение преступника и *осудили* за нарушения. (paronim çifti)

Yargıçlar, failin davranışlarını tartıştılar ve ihlallerden mahkum ettiler.

- *Произношение* некоторых согласных русских букв, не было понятно в *произнесении* речи иностранного докладчика. (paronim çifti)

Yabancı konuşmacının konuşma biçimindeki, bazı ünsüz rusça harflerin telaffuzu net değildi.

Paronimide olduğu gibi, paronomaziyadaki sözcük çiftleri aynı anlamlı sözler grubuna (sözcük türlerine) ait olup cümlede benzer sözdizimsel işlevleri yerine getirir. Bu tür kelimeler aynı ön eklere, son eklere, sonlara sahip olabilir, ancak kelime kökleri her zaman farklılık göstermektedir. Ses olarak benzerlikleri dışında, bu tür sözcük çiftlerindeki kelimelerin ortak hiçbir yanı bulunmamaktadır (Golub, 2010, s. 52).

Kelime kökenleri farklı olan ve farklı kavramları bildiren *исторический (tarih, tarihi)- истерический (isterik, isteri)* sıfatları kendi aralarında bir paronamaziya çiftini oluşturmaktadır. Исторический–›*история* (tarih), истерический –›*истерика, истерия (isterik, isteri)* isimleri ile anlamca ilgili kelimelerdir. Bu iki kelimelerin hem sıfat hem de isim halini çift yaptığımızda paronim çifti değil paronomaziya çifti olarak görmemiz gerekmektedir.

Paronomaziya, ses veya yapı bakımından benzer olan kelimelerin kasıtlı olarak bir araya getirilmesinden oluşan stilistik bir yöntemdir. Aynı zamanda, aynı bağlamda hem morfolojik yapı bakımından ilişkili kelimeler hem de rastgele benzerlik, ses uygunluğu temelinde birleştirilmiş kelimeler bir arada var olabilir (Krısin, 2007, s. 74). Ses *родник (pınar) – рудник (maden, maden ocağı), звание (unvan)– знание (bilgi), пытать (işkence vermek)-питать (beslemek) (*Kuznetsova, 1989, s. 65).

Farklı morfolojik köklere sahip paronomaziyalar, edebî eserlerde ve gazetecilikte bir ifade aracı olarak da kullanılmaktadır: Бой *вымучит*, да бой и *выучит*. (*Mücadele eziyet edecek ama mücadele öğretecek*.) Тот не *глуп*, кто на слова *скуп*. (*Sözcüklerde cimri olan aptal değildir*.) (Rozental, 2001, s. 67); *"Отходы и доходы" (Atıklar ve gelirler), "Быт и бытие" (Yaşam ve varlık), "Иск и поиск" (İddia ve arama)* vb. (Fomina, 1990, s. 130).

Dil biliminin en ilginç sorunlarından biri olan paronom ve paronomaziya, araştırmacılar arasında fikir ayrılığına sebep olduğu söylenebilir. Kuznetsov'un, paronomaziya olarak gösterdiği *родник – рудник* (Kuznetsov, 1989, s. 65) çiftini, Kolesnikov *родник – рудник* (Kolesnikov, 1971, s.220.) çiftini paronim olarak göstermektedir. Lakin bu çifte Belçikov ve Panyuşeva'nın ile Vişnyakova'nın paronim sözlüklerinde rastlanmamaktadır. Buradan yola çıkarak şunu belirtebiliriz ki, Rusçada yer alan paronim çifti gibi kabul edilen kelimeler için ortak kararlar bulunmamaktadır:

- Двоичный- двойной- двойственный-двоякий (Kolesnikov, 1971, s. 61)

(ikili- ikili/çift - iki taraflı/ ikiyüzlü - iki türlü/iki anlamlı)

- Двойной-двойственный- двоякий- раздвоенный (Belçikov, Panyuşeva, 2004, s. 146–149)

(ikili/çift - iki taraflı/ ikiyüzlü - iki türlü/iki anlamlı - çatallı/ikiye bölünmüş)

Yukarıda örnek gösterilen paronim sıfatlar bir paronim grubu oluşturmaktadır. Farklı yazarlar tarafından verilmiş olan bu paronim grubunda aynı kelimeler yer alamamaktadır.

Sonuç

Rusçadaki paronim konusu, aynı başlık altında Türkçe dil bilgisinde incelenmese de biçimsel benzerliği olan lakin anlam bakımından ayrı olan sözcükler Türkçede mevcuttur. Bu tarz kelimeler Türkçe dil bilgisinde anlatım bozukluklarında yanlış anlamda sözcük kullanımı olarak geçmektedir.

Yazıda ve konuşmada fikirlerimizi ifade etmek için kurduğumuz cümlelerin karşı taraf için her zaman anlaşılabilir olması, o kelimelerin basit olması ile değil yerinde ve düzgün kullanımıyla olmaktadır. Yanlış seçilmiş bir kelime, konuşma ve mantık hatalarına neden olur. Rusçada bu gibi sorunlara paronim kelimelerin cümle içindeki kullanımları esnasında sık rastlanmaktadır.

Çağdaş Rus dilinde gerek konuşma dilinde gerek de edebî dilde yaygın bir şekilde kullanılan paronim kelimeler, ses bakımından birbirine yakın ancak farklı anlamlara sahip olan yazı ve konuşma içinde de birbiri yerine yanlışlıkla kullanılan kelimelerdir. Yazılışları ve söylenişleri birbirine yakın olan paronim kelimeler birbirilerine benzedikleri için çok karıştırılır ve bu da cümlede anlam bozukluğuna yol açmaktadır.

Rusçayı yabancı bir dil olarak öğrenenler, yazı ve konuşma kültüründe anlam ve kullanım farklılıkları olan paronimleri ayırt etme zorluğu yaşamaktadırlar. Dil öğreniminde bu paronimlerin doğru kullanımının pekiştirilmesi durumunda tavsiye edilen; paronimlerin yer aldığı söz öbeklerinin ya da kelime grupların birlikte kullanımıdır. Bu da yazı ve konuşma kültürünü geliştirerek profesyonel ve günlük iletişim alanında dil araçlarını özgürce ve yetkin bir şekilde kullanmaya yardımcı olacaktır. Kelime kullanım normlarına hâkim olmamız aynı zamanda konuştuğumuz dilde kendimizi daha rahat ifade etmemizi sağlamaktadır.

Kaynakça

Ahmanova, O. S. (1966). *Slovar Lingvistiçeskih Terminov*. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya.

Belçikov, Yu. A. ve Panyuşeva, M. S. (2004). *Slovar Paronimov Russkogo Yazıka*. Moskva: Astrel Yayınevi. Erişim linki: https://djvu.online/file/5ilkqt1t9r30U (erişim tarihi 05.07.2022)

Belçikov, Yu. A. ve Panyuşeva, M. S. (1969). *Trudnıye Sluçai Upotrebleniya Odnokorennıh Slov Russkogo Yazıka* . Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya. https://archive.org/details/B-001-034-856-ALL/page/20/mode/2up (erişim tarihi: 10.07.2022)

Dietrich, A. P. (2001). *Dictionary of Linguıstıc Terms*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Fomina, M. İ. (1990). *Sovremennıy Russkiy Yazık. Leksikologiya*. Moskva: Vısşaya şkola.

Golub, İ. B. (2010). *Russkiy Yazık i Kultura Reçi*. Uçebnoye posobiye. Moskva: Logos.

Golub, İ.B. (2010). *Stilistika Russkogo Yazıka*. Moskva: Ayris Press.

Gvozdev, A. N. (2018). *Oçerki Po Stilistiki Russkogo Yazıka*. Moskva: Flinta.

Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Kolesnikov, N. P. (1971). *Slovar Paronimov Russkogo Yazıka*, Tbilisi: İzdatelstvo Tbilisskogo Universiteta.

Kolesnikova, A. F., Uspenskaya, İ. D., Dorofeyeva, T. M. vd. (1986). *Leksika. Grammatika: Uçebnik dlya zarubejnıh prepodavateley*. Moskva: Russkiy yazık.

Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK

Krısin, L. P. (2007). *Sovremennıy Russkiy Yazık. Leksiçeskaya Semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya*. Moskva: Izdatelskiy tsentr "Akademiya".

Kusnetsov, E. V. (1989). *Leksikologiya Russkogo Yazıka*. Moskva: Vısşaya şkola.

Kuzmina, N. A. (2010). *Sovremennıy Russkiy Yazık. Leksikologiya: teoriya, trening, kontrol: uçebnoye posobiye*. Omsk: Omskiy Gosudarstvennıy Universitet.

Lekant, P. A., Goltsova, N. G., Jukov, V. P. vd. (2001). *Sovremennıy Russkiy Literaturnıy Yazık*. Moskva: Vısşaya şkola.

Ojegov, S. İ. ve Şvedova, N. Yu. (2001). *Tolkovıy Slovar Russkogo Yazıka*. Moskva: Azbukovnik.

Rozental, D. E. (2001). *Spravoçnik Po Russkomu Yazıku. Praktiçeskaya Stilistika*. Moskva: ONİKS 21 Vek. Mir i obrazovaniye.

Rozental, D. E., Golub, İ. B., & Telenkova, M. A. (2007). *Sovremennıy Russkiy Yazık*. Moskva: Ayris Press.

Uşakov, D. N. *Tolkovıy Slovar Russkogo Yazıka*. Tom vtoroy. (erişim tarihi: 29.07.2022) https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-2/ushakov-tom-2_0155.htm

Uşakova, S. A. (2007). *Slovar Trudnostey Russkogo Yazıka Dlya Şkolnikov*. Moskva: RİPOL klassik.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Vişnyakova, O. V. (1984). *Slovar Paronimov Russkogo Yazıka*. Moskva: Russkiy yazık.

İnternet kaynakları

URL-1: Natsionalnıy korpus russkogo yazıka. Erişim adresi: https://ruscorpora.ru/new/ (erişim tarihi: 10.07.2022)

URL-2: Erişim adresi: https://kartaslov.ru/ (erişim tarihi: 10.07.2022)

URL-3: Erişim adresi: https://paronymonline.ru/paronomaziya.html (erişim tarihi: 05.07.2022)

URL-4: Erişim adresi: https://www.fluentu.com/blog/english/similar-words-in-english/ (erişim tarihi: 05.07.2022)

URL-5: Erişim adresi: https://www.turkedebiyati.org/sozcuklerin-yanlis-kullanilmasi/ (erişim tarihi: 12.12.2022)

100. Metaphors and translation: A comparative analysis of metaphors in a business magazine

Harika KARAVİN YÜCE [1]

APA: Karavin Yüce, H. (2022). Metaphors and translation: A comparative analysis of metaphors in a business magazine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1622-1634. DOI: 10.29000/rumelide.1222132.

Abstract

Although economic texts are generally examined in terms of their specialized discourse, they include numerous conceptual metaphors that conceptualize economy or economy-related issues in different ways. These metaphors serve various functions such as decreasing ambiguity and incomprehensibility in economic discourse. For these reasons, metaphors have become an important constitutive part of the analysis of economic texts. Similarly, translation of metaphors in economic discourse has attracted the attention of a growing number of translation scholars in recent years. This study aims to make a contribution to the study of metaphor and metaphor translation, focusing on the most frequent metaphorical expressions in a widely read multinational business magazine, *Fortune*. After identifying the types of metaphors in the source texts, they have been compared to their translated versions in order to analyze translation strategies and their effectiveness in terms of rendering the metaphoricity in the target texts. In order to describe the procedures used by the translators to render metaphorical expressions, the theoretical framework proposed by Peter Newmark (2007) for translating metaphor has been adopted. As a result of a detailed analysis, it has been found out that the most frequently used translation procedures are converting the metaphor into sense and reproducing the same image in the target language. On the whole, it can be concluded that the translators have had difficulty in retaining some of the metaphors and hence resorted to rendering their meaning in the target text. For this reason, it is possible to claim that translation of metaphors create a linguistic constraint for translators working on economic texts.

Keywords: conceptual metaphors, translating metaphors, functionality, linguistic constraint.

Eğretilemeler ve çeviri: Ekonomi dergisindeki eğretilemelerin karşılaştırmalı incelenmesi

Öz

Ekonomi metinleri genel olarak uzmanlık söylemleri açısından ele alınmış olsalar da, bu metinler ekonomi ve ekonomiyle ilgili meseleleri farklı şekillerde kavramsallaştıran pek çok kavramsal eğretileme içermektedir. Söz konusu eğretilemeler, ekonomi söylemindeki belirsizliği ve anlaşılmazlığı azaltmak gibi çeşitli işlevler yerine getirmektedir. Bu nedenle, eğretilemeler ekonomi metin incelemelerinin önemli parçalarından biri haline gelmiştir. Benzer şekilde, ekonomi söylemindeki eğretilemelerin çevirisi son yıllarda birçok çeviri araştırmacısının dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu çalışma, çok okunan çok uluslu ekonomi dergisi *Fortune*'da en sık kullanılan eğretileme ifadelere yoğunlaşarak eğretileme ve eğretileme çevirisi çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kaynak metinlerdeki eğretileme türlerinin belirlenmesinden sonra, çeviri

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Edirne, Türkiye), harika.karavin@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5113-4808 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222132]

stratejileri ile bu stratejilerin eğretileme özelliğinin erek metinlerde korunmasındaki verimliliklerini değerlendirmek amacıyla eğretilemeler çevirileri ile karşılaştırılmıştır. Çevirmenlerin eğretileme ifadeleri aktarmak için kullandıkları çeviri işlemlerini betimlemek için Peter Newmark (2007) tarafından önerilen kuramsal çerçeve temel alınmıştır. Detaylı incelemenin sonucunda, en sık kullanılan çeviri işlemlerinin eğretilemeyi anlama dönüştürme ile aynı imgenin erek dilde yeniden yaratılması olduğu saptanmıştır. Bütüne bakıldığında, çevirmenlerin eğretilemelerden bazılarını erek metinde koruyamadıkları ve bu nedenle eğretilemelerin anlamlarını erek metne aktarma yoluna başvurdukları sonucuna varmak mümkündür. Bu nedenle, eğretileme çevirisinin ekonomi metinleri üzerinde çalışan çevirmenler için dilsel bir kısıt yarattığı yargısına varmak mümkündür.

Anahtar kelimeler: Kavramsal eğretilemeler, eğretileme çevirisi, işlevsellik, dilsel kısıt.

Introduction

Metaphors play a significant and powerful role in understanding abstract phenomena in different parts of life. Needless to say, the use of metaphors is very common in the area of economics that is in close relationship with almost every part of human life. When different types of texts on economics are analysed, it is clearly seen that various conceptual metaphors are used with different functions. For instance, they enable us to talk about abstract economic theories and models in a more concrete manner. In order to attract the attention of readers, many abstract economic notions and concepts are discussed in reference to some characteristics of humans, objects or actions. On the other hand, metaphors serve other functions such as explaining how different cultures interpret economic issues, conveying the speaker's attitude towards the subject, achieving similarity with the reader and contributing to the cohesion and coherence of the text (Espunya & Patrick Zabalbeascoa, 2003: 161). In addition, metaphorical expressions provide insight into the development of economic terms. Such common terms as *equilibrium, capital, inflation* and *economic depression* are among the many examples that have been derived from metaphorical expressions. As the scholar Willie Henderson states, these usages become so conventionalized in the language of economics that their metaphorical etymology becomes less obvious (1994: 343-367).

Despite its pervasiveness in economic discourse, the study of metaphors has not gained enough attention until recent times. It is asserted that the notion of metaphor was not discussed in economic discourse until Donald McCloskey referred to it in his article titled "The Rhetoric of Economics". In his article, he attempted to show the importance of the poetic nature of economics and claimed that the metaphors in economics needed to be examined meticulously in order to understand their role and function in economic discourse (1983: 504). Since then, more researchers from the areas of economics and applied linguistics have focused on the subject of metaphor in economics. They have mainly worked on metaphoric themes and metaphoric expressions in economic discourse, specifically focusing on various text types. These kinds of studies have mainly been conducted in the areas of economics and finance. As a result, metaphors have become an important constitutive part of economic text analyses. Similarly, translation of metaphors in economic discourse has attracted the attention of a growing number of translation scholars in recent years. For instance, in his article titled "Translation of Metaphor", Peter Newmark problematizes the subject of metaphor translation, claiming that "metaphor is at the center of all problems of translation theory, semantics and linguistics". In order to discuss the problems that a translator may face while translating metaphors in different types of texts on economics, he categories them into different groups and lists seven translation procedures to be applied (1985: 304-306). In addition, in another research, Teresa Dobrzynska examines the difficulties and problems

involved in translating metaphors in semantic, pragmatic and communicative terms. In her article titled "Translating Metaphor: The Problem of Meaning", she mainly underlines the culturally conditioned nature of metaphors and proposes three ways to solve probable translation problems that may arise from the differences in language and culture systems of different languages (1995: 599-603).

Even though metaphors are frequently used not only in literary, but also in specialized texts, they have received little attention by translators and translation scholars. For this purpose, this study aims to make a contribution to the study of metaphor translation by exemplifying and analyzing some of the metaphors identified in the American multinational business magazine *Fortune* and comparing them with their translations in the Turkish version of the magazine that has been published monthly since 2007. After identifying the types of metaphors in the source texts, the problems they have caused in the translation process are discussed within the framework of translation of economic texts. This study also sheds light on the role of metaphor translation on the functionality of translation of economic texts. Finally, translation strategies are described and their effectiveness are evaluated in terms of rendering the metaphoricity in the source texts.

1. Metaphors in economic discourse

As defined in *Meriam Webster Dictionary,* metaphor is "a figure of speech in which a word or phrase literally denoting one kind of object or idea is used in place of another to suggest a likeness or analogy between them"[2]. Even though there exist various definitions of the notion of metaphor, researchers have generally applied "the conceptual theory of metaphor" in their cognitive analyses. While traditional theories of metaphor focus on literary or poetic nature of metaphorical language, the conceptual theory of metaphor foregrounds its cognitive nature and studies it in all its different manifestations including oral, formal, specialized and literary forms (Charteris-Black, 2000: 158). Having served important roles in almost all aspects of language use, the study of metaphors has attracted interest from almost all specialized areas such as economics, law and medicine. However, it is seen that the studies have gained a more central place in linguistic studies, focusing on the function of metaphor use in relevant discourses.

As mentioned before, different types of conceptual metaphors conceptualizing economy or economy-related issues in different ways are considered one of the most important factors that shape economic discourse. For instance, "the economy is an organism" is one of the conceptual metaphors that describe economy and economic organizations as organism. Originally suggested by Alfred Marshall in the 1890's, this conceptualization of economy and economic organizations evaluate business development in reference to natural cycle of growth, change and decay (Henderson, 1982: 149). An extension of this conceptual metaphor is found in a number of different metaphors in different languages. The most common among them is the conceptualization of the economy as "patient". As Charteris-Black argues, the underlying notion expressed in the conceptualization of the economy as a patient implies that the "economy is a passive entity whose condition can be influenced by the right decisions" (2000: 157). This kind of conceptualization has created such various metaphors as "healthy economy", "ailing economies", "remedy for economies", which have gained widespread usage in economic discourse. In terms of animate metaphors, it is also possible to encounter animal metaphors in economic texts. These metaphors are generally used to describe the behavior of particular types of trader and trading activity. For example, as one of the most common usages, the term "bear" refers to a speculator who anticipates a fall in the price of securities and sells them for future delivery. Based on the same conceptualization,

[2] <https://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>

another common term "bear market" (a declining market) have been derived. There are also a number of other animal metaphors in which traders are conceptualized as "bull", "horse", "lame duck", "cat & mouse", "stag", "prey" and "predators".

On the other hand, economic discourse depends largely upon inanimate metaphors to describe market and market movements. From this conceptualization, various metaphors have emerged. "The market is a liquid", "the market is a ball", "the market is a machine", "the market is a theater" are among the most common metaphors used in economic texts. For instance, the notion of "the market is a liquid" metaphor is based on the capacity of liquid to hold up solid objects. Deriving from this metaphor, various usages such as "currency float", "buoyant demand", "buoyant consumer spending", "float share" have been created. In the metaphor "the economy is a natural disaster", negative behavior of the economy or downward market movements are related to negative natural events such as flood, earthquake and drought. Another metaphor "the economy is a motion/movement" expresses changes in economy with motion verbs. Apart from abovementioned ones, there are other widespread inanimate metaphors such as "the economy is a building", "the economy is a ship", and "the economy is a plant".

Despite having significant roles in decreasing ambiguity and incomprehensibility in economic discourse, transfer of metaphors can create some problems in intercultural communication. The extent to which metaphors cause problems in intercultural communication depends on the extent to which there is an overlap between the metaphorical systems of cultures. For this reason, it is of high importance to analyze metaphors and/metaphorical expressions in economic discourse to (re)create the intended communicative effect in the target culture. On the other hand, the analysis of various metaphors in different languages proves to be a useful methodology to uncover similarities and differences in the conceptualization of economic issues in different cultures. From this point of view, in the next section, the study will shed light on the types of metaphors used in the selected articles of the business magazine and explore the strategies used to translate them into Turkish with the aim of providing a methodology for translators that deal with economic texts.

2. Corpus and methodology

The corpus of the study consists of three articles from the famous business magazine *Fortune* and their translations published in the Turkish version of the magazine called *Fortune Türkiye*. The English articles have been compiled from the magazine's November 2020December 2020-January 2021 issues. These articles are also available on the website of the magazine. The first article titled "Keurig is a machine: How the beverage giant is leveraging A.I. to fuel growth" was published in November 2020 issue and discusses how the company managed to achieve growth during pandemic. The second article titled "Elos Musk's rocket ride" was published in 2020 – January 2011 issue and explains the prerequisites of becoming a successful business leader in reference to Elon Musk. The last article titled "Finding advantage in adversity: How the Future 50 positioned themselves for growth, even in 2020" was published in December 2020 – January 2021 issue and presents the forth annual edition of Future 50 index, which provides a prediction regarding long-term growth rates of global public companies in the following years. The Turkish versions of the mentioned articles were published by Group Medya Bilgi ve Bilgi Teknolojileri A.Ş. located in İstanbul. However, no information regarding the name or profile of the translators was provided. The selected translations were published in January and February 2021 issues of the Turkish magazine.

The main purpose of selecting these articles is to show the frequency and variety of the use of metaphors in the selected small corpus as well as problematizing the observed translation problems. In this way, the most frequently used translation strategies will be identified and analyzed in terms of their efficiency in rendering the metaphorical expression in the source text. In addition, the metaphors in the source and target languages will be compared in terms of their conceptualization of economic phenomena.

The methodology used in the study combines translation oriented text analysis and qualitative analysis of parallel concordances. To put it in a clear way, the selected source texts are examined with the aim of identifying metaphorical expressions used to describe economic or economic-related phenomena. The selected examples are analyzed on lexical, semantic and pragmatic levels and compared to their translated versions in the target language. In order to describe the procedures used by the translators to render metaphorical expressions, the theoretical framework proposed by Peter Newmark (2007) is adopted. His classification of possible procedures for translating metaphors include nine cases: reproducing the same image in the TL, replacing SL image with a standard TL image, translating metaphor by simile, translating metaphor by simile plus sense, converting the metaphor into sense, modifying the metaphor, translating culture-specific metaphors with sense in TL (with "gloss"), changing the metaphor in TL and deleting the metaphor (2007: 304-314).

3. Translating metaphors: A case study

The flowing section of the study analyzes some examples of metaphors selected from the corpus and describes the strategies used for rendering them into Turkish. In the analysis, the metaphors are divided into conceptual domains, each of which provides different insights regarding economy and economic systems.

3.1. Conceptualizing the economy and economic organizations as living organism

As is mentioned in the previous section, the economy and economic organizations are made anthropomorphic through human and animal-specific features. In this way, the complex and abstract economic processes are explained in a more concrete and understandable way. In this respect, some of the metaphorical expressions encountered in the corpus are: "bipolar global economy", "flatline performance", "tired portfolio", "depressed sales", "sluggish sales", "plagued company", "vulnerable businesses".

> **(1)** […], the Luxembourg **holding company** that has also assembled a coffee empire in Europe. (Tully, 2020)
>
> Avrupa'da da kahve imparatorluğu olan Lüksemburg menşeli **holding** […]
>
> Back translation: The Luxembourg-based **holding company.**

In this excerpt, it can be noticed that a very common economic term "holding company" has been created by metaphorization. In its general sense, the term is defined as a parent business entity whose specific function is to control subsidiary companies. As is clear in the definition, the controlling function of the company is emphasized with the adjective "holding" that makes a reference to significance of the controlling role of parents in a family. In other words, the "holding company" is described as the "parent company" that controls other subsidiary companies. In this example, this term is translated into Turkish by reproducing the same image.

> **(2)** […] revitalized Pinnacle's **tired** portfolio […] [Tully, 2020)

Pinnacle'ın **monotonlaşmış** portföyünü [...] yeniledi.

Back translation: It renewed Pinnacle's **monotonous** portfolio [...].

In this example, the condition of the company *Pinnacle* is qualified with an adjective ("tired") that is normally used to qualify living beings. To put it differently, the condition of an economic organization is conceptualized as a living organism and hence creates a metaphorical expression ("tired portfolio") in the source text. In the translated version, however, the metaphorical expression is converted into sense with the phrase "monotonlaşmış portföy" (monotonous portfolio), leading to demetaphorization.

(3) [...] businesses that are highly **vulnerable** to unfavorable disruptions (Reeves & Whitaker, 2020)

[...] olumsuz gelişmelere karşı oldukça **kırılgan** olduklarını gösteren şirketler

Back translation: businesses that show they are highly **vulnerable** to unfavorable developments

(4) Tesla's stock price has slumped by one-third in nine months, depressed by **sluggish** sales of its pricier models [...] (Nusca & Lev-Ram, 2020)

Tesla'nın hisse fiyatı pahalı modellerinin **iyi** satmaması nedeniyle üçte bir oranında değer kaybetti.

Back translation: Tesla's stock price has slumped by one-third because of the fact that its pricier models did not have **good** sales.

In the examples (3) and (4), it is seen that the words "business" and "sales" are qualified with adjectives ("vulnerable" and "sluggish" respectively") that are normally used to describe the condition of human beings, which creates metaphorical expressions in the source texts. While the image in the metaphorical expression is reproduced in the translated version in example (3), it is converted into sense in the translated version in example (4).

(5) [...] the company has been **plagued** by production delays for years. (Nusca & Lev-Ram, 2020)

[...] şirket yıllarca üretimdeki aksamalarla **boğuştu.**

Back translation: [...] the company has **combatted** with disruptions in production for years.

This excerpt contains the conceptual metaphor "the economy is a patient", which can be accepted as the extension of the conceptualization of the economy as organism. As is seen, the word "plague" is metaphorically used to describe the extremely difficult conditions that the company has to deal with. In the translation, the metaphor is changed in the target text by using a different linguistic expression ("boğuşmak"). As this word is also associated with combatting with an illness, it manages to transfer the metaphorical nature of the source text.

Animal metaphors constitute another important animate conceptual metaphors that establish similarities between different types of traders and animals with the aim of describing the behavior of specific types of economic activity or conditions.

(6) KDP **ramped up** production of 12-packs of cardboard-bound 12-ounce cans and cut back on bottles. (Tully, 2020)

KDP, şişelenmiş içecek üretimini azaltırken, 35cl'lik 12'şer kutulu paketlerin üretimini de **hızlandırdı**.

Back translation: While KDP cut back on bottled beverage production, it **accelerated** the production of 12 cardboard packs of 12-ounce cans.

(7) Tesla still has a lot to prove – not just its capacity to significantly **ramp up** production, but also its ability to deliver on promises or fully self-driving vehicles, which have also faced delays. (Nusca & Lev-Ram, 2020)

Sadece üretimi önemli ölçüde **artırması** değil aynı zamanda ertelemelere maruz kalan sürücüsüz otomobil üretimi vaadini de yerine getirmesi gerekiyor.

Back translation: It must not only significantly **increase** production, but also fulfill its promise of production of self-driving vehicles, which have also faced delays.

In the examples (6) and (7), the increase in production is expressed with the verb "ramp", which is generally used to describe the rearing up of a horse. Using this verb, the economic term "ramp-up"[3] has been derived. In example (6), as the translator prefers to use the verb "hızlandırmak" (to accelerate) in his/her version, it is possible to conclude that the metaphorical expression "to ramp up production" is converted into sense without retaining the metaphor. In example (7), on the other hand, the expression is rendered as "artırmak" (to increase), which also leads to demetaphorization. These examples also show that translation strategies can be different even when it comes to the translation of the same metaphorical expression.

Regarding the category of animate metaphors, it is also important to exemplify how economic discourse uses legendary stereotypes such as "giant" and "white knight" in order to describe economic organizations.

(8) "beverage **giant**" (Tully, 2020)

"meşrubat **devi**" (Back translation: beverage giant)

(9) The deal was a **giant bet** [...] (Tully, 2020)

Anlaşma kapsamında [...]

Back translation: Within the scope of the agreement [...]

It is clear that translation of example (8) reproduces the same conceptual metaphor and equivalent linguistic expression while the conceptual metaphor in example (9) is omitted in the translation.

3.2. Conceptualizing the economy and economic institutions as a building

Conceptualization of the economy and economic institutions as a building is frequently encountered in different types of economic texts. Thanks to these metaphors, the abstract processes and concepts can be better understood when compared to concrete structures. Some of the conceptual metaphors found in the corpus include: "building inventories", "building businesses", "pillars".

(10) "We were watching inventories **build** when we hadn't seen any sales yet."

"Henüz satışları görmeden de envanterleri **büyütüyorduk**."

Back translation: We were enlargening inventories though we hadn't seen the sales yet.

(11) Business leaders have shifted their attention to how to **build** their businesses. (Reeves & Whitaker, 2020)

İş dünyasının liderleri işlerini nasıl **inşa edeceklerine** odaklandılar.

Back translation: Business leaders have focused their attention to how to **build** their businesses.

In the examples (10) and (11), the common economic terms "inventories" and "business" are collocated with the verb "to build", which represents them as a solid structure and creates metaphorical expressions in the source texts. It can be noticed that the conceptual metaphor in example (10) is converted into sense without retaining its metaphoricity. On the other hand, in example (11), the conceptual metaphor

[3] It is used in economics and business to describe an increase in a firm's production ahead of anticipated increases in product demand.

is retained by reproducing the same image in the target text. This excerpt displays different translation strategies adopted in the translation of the same conceptual metaphor in a economic text.

(12) The index is based on two **pillars** (Reeves & Whitaker, 2020)

Bu indeksin dayandığı iki **kaide** var.

Back translation: There are two **principles** on which this index is based.

In example (12), the "building" metaphor is reflected by the word "pillar", referring to a supporting structure. In this context, it is used to define the principles on which the economic index is based. It can be noticed that the metaphor is demetaphorised by converting it into sense.

(13) In September, 2019, Tesla's stock price had **slumped** by one third in nine months. (Nusca & Lev-Ram, 2020)

Eylül 2019'da, Tesla'nın hisse fiyatı üçte bir oranında **değer kaybetti**.

Back translation: In September, 2019, Tesla's stock price had declined by one third in nine months.

In example (13), the "building" metaphor is reflected by the verb "to slump" that implies the collapse of a structure. In this context, however, the verb refers to a sudden decline in prices. As can be noticed, the metaphor is converted into sense, leading to demetaphorisation.

3.2. Conceptualizing the market as fluid

Conceptualization of the market as fluid is one of the most productive source for metaphorisation in economic discourse. These "liquid metaphors" rest on various conceptual mappings such as "movement of money is the flow or movement of liquid", "plent of money is plenty of liquid", "to obtain or lose money is to obtain or lose liquid" etc. (Goatly, 2007: 17-20). These liquid metaphors are claimed to be derived from "circular flow", an economic term referring to an economic model in which major exchanges are represented as flows of money, goods and services between economic agents. Therefore, it is of high importance to analyze the conceptual framework of liquid metaphors in order to understand important economic and financial concepts.

(14) "free **cash flow** for acquisitions" (Tully, 2020)

"satın almalar için kullanılabilecek mükemmel **nakit akışı**"

Back translation: perfect cash flow to be used for acquisitions.

Example (14) includes the most common example of liquid metaphors in economic discourse. In the example, the money transfer in or out of an economic organization is likened to blood's pumping around the body. In other words, the movement of money is likened to the movement of liquid. This kind of conceptualization has produced various economic terms such as "inflow, "outflow", "currency flows", "cash flow leaks" etc. In the translated version, it can be noticed that the translator retains the metaphor in the source text by reproducing the same image in the target text.

(15) "a diversified portfolio that has **churned out** predictable earnings" (Tully, 2020)

"öngörülebilir kazançlar **sağlayan** çeşitlendirilmiş bir portföy"

Back translation: "a diversified portfolio that **provides** predictable earnings"

In example (15), the sudden increase in earnings is expressed with the verb "to churn", which refers to the process of mixing milk in a special container in order to make butter. In other words, the upward

movement in the market is explained with the image of a liquid's churning, creating a metaphorical expression in the source text. However, the translator uses a different linguistic expression and translates it as "kazançlar sağlayan" (providing earnings) and does not retain the metaphorical expression in the target text.

> **(16)** In beverage market [...] a surprise winner—little known Keurig Dr. Pepper--is taking **gallons** of the market share. (Tully, 2020)
>
> Meşrubat piyasasında, az bilinen Keurig Dr. Pepper'ın pazardan aldığı pay tabiri caizse **galonlarla** ölçülüyor.
>
> Back translation: In beverage market, the market share of little known Keurig Dr. Pepper is measured with **gallons**.

In this excerpt, the measurement tool of the market share is expressed in terms of a liquid unit, "gallon", creating a metaphorical expression in the source text. As can be noticed, the metaphor is retained in the translation by means of reproducing the same image in the target text.

3.3. Conceptualizing the economy as motion/movement

Action verbs or words that describe motion are also used metaphorically in economic discourse to describe different states of the economy and economic organizations. From this conceptualization, another widespread conceptual metaphor "economy is a motion/movement" has been derived. This is mostly used to express states of crisis or development by means of action words that imply downward or upward movements. Some of the metaphorical expressions found in the corpus include the following: "jumping revenues", "leveraging growth", "navigating crisis" and "boosting market share".

> **(17)** That **boosted** its overall market share from 22.7% to 24.0%. (Tully, 2020)
>
> Bu da toplam pazar payının yüzde 22,7'den yüzde 24'e **çıkmasını** sağladı.
>
> Back translation: That enabled its overall market share to **rise** from from 22.7% to 24.0%.
>
> **(18)** [...] giving the stock a further **boost**. (Nusca & Lev-Ram, 2020)
>
> [...] hisse değerinde yeni bir **artış** meydana getirerek.
>
> Back translation: [...] creating a further **increase** in the stock value
>
> **(19)** [...] **boosting** the company's capacity (Nusca & Lev-Ram, 2020)
>
> şirketin kapasitesini **artıran** [...]
>
> Back translation: [...] increasing the company's capacity

In the examples given above, it is seen that the increase in "market share", "stock" and "company's capacity" is expressed with the word "boost" that means, in general sense, lifting or raising by pushing from behind. In other words, the increases in the mentioned economic terms are objectified with a word that implies an upward motion. The translation in example (17) retains the metaphor by reproducing the same image in the target text. On the other hand, the expressions in examples (18) and (19) are rendered as "artırmak" (to increase), leading to demetaphorisation by converting the metaphor into sense.

3.4. Conceptualizing the economy as a machine

Another widespread conceptual metaphor in economic discourse is that of "economy is a machine", which establishes an analogy between the parts and functioning system of machines and those of the

economy. Some of the metaphors found in the corpus are "to fuel growth", "operating cash flow" and "well-functioning economy".

> **(20)** From coffee pods to Dr. Pepper, the beverage giant has leveraged an A.I.- **fueled** growth strategy during the pandemic (Tully, 2020)
>
> Meşrubat devi kahve kapsüllerinden Dr. Pepper'a, pandemide yapay zeka **destekli** bir büyüme stratejisi benimsedi.
>
> Back translation: From coffee pods to Dr. Pepper, the beverage giant has adopted an A.I-**aided** growth strategy during the pandemic.

Example (20) contains a metaphorical expression related to the word "fuel". Based on the conceptual metaphor "the economy is a machine", the word "fuel" is metaphorically used to describe the quality of the growth strategy. The metaphor derives from the analogy between the stimulation of economic system and the fuel of a machine. To put it in a clear way, like machines, the economy is stimulated with the help of fuel. In the translated version, it is seen that the metaphorical expression is rendered with a different linguistic expressions "destekli" (aided), leading to demetaphorisation.

3.5. Conceptualizing the economy as a natural disaster

It is also very common in economic discourse to use the words related to natural disasters (e.g. earthquakes, hurricanes, flood etc.) to describe difficult times in the economy.

> **(21)** Yet our index has greatly outperformed the market amid the **turbulence** of 2020. (Reeves & Whitaker, 2020)
>
> Bununla birlikte, endeksimiz 2020'nin **türbülansında** piyasanın üzerinde performans göstermeyi başardı.
>
> Back translation: Yet our index outperformed the market in the **turbulence** of 2020.

In this excerpt, difficult times in the economy during the year of 2020 are expressed with the word "turbulence" that refers to a destructive natural event, creating a metaphorical expression in the source text. As can be noticed, the metaphor is retained in the target text by reproducing the same image.

Conclusion

As seen throughout the whole study, the use of metaphors plays important roles in understanding abstract notions and concepts in the field of economics. As a result, metaphors have become an important constitutive part of analyzing economic texts. Based on this knowledge, this study makes a significant contribution to the understanding of various conceptual metaphors used in economic discourse by discussing specific examples from the famous English magazine *Fortune*.

In light of the examples obtained from the corpus, it was seen that conditions of the economy or economic organizations were mostly described with animate and inanimate conceptual metaphors, from which various metaphorical expressions were derived. These metaphors and metaphorical expressions were examined in detail with the aim of understanding how economy, economic institutions, the market and market movements were conceptualized.

Another important contribution of this study is to provide insights into the issue of translating metaphors and its effect on the functionality of translations in economic discourse. For this purpose, selected examples were analyzed on lexical, semantic and pragmatic levels and compared to their

translated versions in the target language. In this way, the most frequently used translation procedures were identified and analyzed in terms of their efficiency in retaining the metaphorical expression in the source texts. In order to describe the procedures used by the translators to render metaphorical expressions, the theoretical framework proposed by Peter Newmark (2007) was used. As a result of the analyses, it was seen that out of twenty-one examples taken from the corpus, nine examples retained the metaphors in the target text. In terms of the applied translation procedures, it was found out that the most frequently used translation procedure was converting the metaphor into sense (9 examples) and reproducing the same image (8 examples) in the target language. The other procedures included deleting the metaphor (1 case), changing the metaphor (1 example) and using a different linguistic expression (2 examples). As is clear, translators had difficulty in retaining the metaphors and hence resorted to rendering their meaning in the target language. In this sense, it is possible to conclude that translation of metaphors creates a linguistic constraint while translating economic texts.

This study also provides a different point of view regarding translation of economic texts by underlining the importance of their poetic nature. In other words, foregrounding the various functions metaphors have in rendering the message in economic texts invalidates the general assumptions regarding the distinguishing features of specialized translations (e.g. their rendering does not require creativity; it is just about rendering terms etc.). For this reason, translators should also consider the expressive features of specialized texts in order to create functional translations.

References

Charteris-Black, J. (2000). Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics", *English for Specific Purposes: An International Journal*, 19 (2), 158.

Dobrzyfiska, Teresa. (1995). Translating metaphor: The difference of meaning. *Journal of Pragmatics*, 24.

Espunya, A. and Zabalbeascoa, P. (2003). Metaphorical expressions in English and Spanish stock market journalistic texts, In K. M. Jaszczolt and Ken Turner (eds.) *Meaning through language contrast: Pragmatics and beyond Series*. Amsterdam: John Benjamins, 161.

Goatly, A. (2007). *Washing the brain – metaphor and hidden ideology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Henderson, Willie (1994). Metaphor and economics. In R.E. Backhouse (eds.) *New directions in economic methodology*. London & New York: Routledge, 343-367.

Klamer, Arjo and C. Leonard, Thomas (1991). So what is an economic metaphor?. In P. E. Mirowski (eds.). *Natural images in* economics. Cambridge: Cambridge. University Press, 20.

Mc. Closkey, Donald N. (1983). The rhetoric of economics. *Journal of Economic Literature*.

Molina, L. and Albir, A.Hurtado (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta*, 46 (4), 489-512.

Newmark, Peter (2007). Translation of metaphor. In Paprotté and Dirven, (eds,), *The ubiquity of metaphor*. Amsterdam: Benjamins Publishing, 304-314.

Nusca, Andrew and Lev-Ram, Michal (2020). Elos Musk's rocket ride. *Fortune*, (Online) https://fortune.com/longform/elon-musk-ceo-tesla-spacex-2020-businessperson-of-the-year/ Accessed: 4 December, 2020.

Reeves, Martin and & Whitetaker, Kevin. (2020). Finding advantage in adversity: How the Future 50 positioned themselves for growth, even in 2020. *Fortune*, (Online) https://fortune.com/2020/12/03/fortune-future-50-index-global-companies-growth-vitality-formula/ Accessed: 4 December, 2020.

Tully, Shawn (2020). Keurig is a machine: How the beverage giant is leveraging A.I. to fuel growth. *Fortune*, (Online) https://fortune.com/20 20/10/19/keurig-growth-coffee-dr-pepper-ai-beverage-industry/ Accessed: 4 December, 2020.

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

101. Contextual cues and children's non-literal comprehension: An analysis on Turkish

Pınar İBE AKCAN[1]

Umut Ufuk DEMİRHAN[2]

APA: İbe Akcan, P., & Demirhan, U. U. (2022). Contextual cues and children's non-literal comprehension: An analysis on Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1635-1654. DOI: 10.29000/rumelide.1222126.

Abstract

This study moves from the arguments on one side that language input (specifically the adult language) has a significant part and a shaping function in the communication process with children, on the other side that this process is exclusively shaped by co-textual and contextual cues. With this aim in mind, in this study, first, the related literature on child language, non-literal comprehension, and the effect of context on non-literal comprehension were overviewed then the data collection process of the study was introduced. And then, the database that includes the transcription of the pieces of a natural conversation with children in a TV show was analyzed around three questions in terms of: i. What is the nature of the trigger questions directed to children? ii. What is the nature of the main questions directed to children? and iii. What is the role of the clues in the non-literal comprehension process of children? To achieve this end, firstly, the quantitative aspects of the database were revealed, and non-literal expressions were analyzed as cues for children to answer the related questions within specified classifications. Secondly, the overall data including the cases of successful or unsuccessful communication instances between adults and the children were interpreted within the contextual cue perspective. While the main hypothesis is that in the database of pieces of conversation that include non-literal questions directed to children, clue existence enhances the comprehension of the non-literal meaning (hence the correct answers given), the results of the study have shown that it's not the case and it is the nature of the clue not the existence that is determining.

Keywords: Non-literal meaning, non-literal comprehension, children's non-literal comprehension, child language, contextual cues

Çocuklarda imgesel anlama ve bağlam ipuçları: Türkçede bir çözümleme

Öz

Bu çalışma, yetişkin dil girdisinin çocuklarla olan iletişim sürecinde önemli ve belirleyici olduğu ve bu sürecin fiziksel ve dilsel bağlam ipuçlarınca biçimlendirildiği savlarından yola çıkar. Çalışmada bu amaçla öncelikle çocuk dili, imgesel dil işlemleme ve bağlamın imgesel dil işlemlemedeki etkisine ilişkin alanyazın gözden geçirilerek çalışmanın veri toplama süreci tanıtılmıştır. Ardından, bir televizyon programından derlenen ve doğal dil verisi içeren konuşma örnekleri çeviriyazılarak oluşturulan veritabanı, i. Çocuklara yöneltilen tetikleyici sorular nasıldır? ii. Çocuklara yöneltilen asıl

[1] Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Mersin, Türkiye), pinaribe@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7033-9227 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222126]

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Toros Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, (Mersin, Türkiye), umutufuk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8429-4680

sorular nasıldır? iii. Çocukların imgesel anlamı anlama süreçlerinde ipuçlarının rolü nedir? soruları çerçevesinde dilsel olarak çözümlenmiştir. Bu amaçla, öncelikle verinin sayısal görünümleri, belirlenen ulamlar çerçevesinde ortaya koyulmuş, ardından çocuk ve yetişkinler arası başarılı ve başarısız iletişim durumları içeren tüm veri, bağlamsal ipucu bakış açısından incelenmiştir. Çalışmanın temel öngörüsü, çocuklara yöneltilen soruların imgesel ifadeler içerdiği veride, dilsel ipucunun varlığının imgesel anlamı anlamayı kolaylaştırdığı (dolayısıyla doğru yanıt verme olasılığını artırdığı) iken, çalışmanın sonuçları ipucu varlığının böyle bir etkisi olmadığını, belirleyici olanın, ipucunun niteliği olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İmgesel anlam, imgesel anlam anlama, çocuklarda imgesel anlam anlama, çocuk dili, bağlam ipuçları

1. Contextual framework

1.1. Language acquisition and non-literal comprehension

Child language is an intriguing topic and each aspect of it is a hard-labored process in linguistics. It is well known that children are gifted recognizers and practitioners of intra-linguistic and extra-linguistic patterns in the communication process. According to the generative approach to language acquisition and development, children bootstrap themselves into a developed linguistic system using innate knowledge. The direction of this bootstrapping is debated though. In the context of argument structure acquisition, for instance, semantic bootstrapping defenders (e.g., Pinker, 1989) argue that children are sensitive to semantic verb classes and frequent use of a verb in the input makes the learning process easier. On the other hand, syntactic bootstrapping defenders (e.g., Gleitman, 1990) argue that they first realize the syntactic arrangement and then they bootstrap into the meaning of the verb[3]. Hence, the nature of the language input, the distributional properties of the units in that input and its weigh on the output are some of the catchy topics to study in the field. In a perspective, the structural, semantic, and pragmatic properties of the input are analyzed with the motivation that they are the reflections of the output. The data or usage-based approaches in child language acquisition process attach importance to the quantitative side of the data, occurrence, and co-occurrence of the patterns and their frequency of distribution. This alternative view maintains that general cognitive mechanisms make children be able to generalize over the input at hand (Tomasello, 2000).

The structural, semantic, pragmatic, or stylistic similarities and differences in the input and the output data are analyzed from different perspectives in different languages widely (e.g., Elman et al., 1996; MacWhinney, 1999; Tomasello, 2003). The literature in Turkish is quite limited though (e.g., Aksu Koç and Slobin, 1986; Slobin, 1987; Küntay and Slobin, 1999, Haznedar and Gavruseva, 2008). Almost all such studies that examine directly or indirectly the degree of the relationship between the input and the output base themselves on some selected units in the data and use a constructed corpus of any size of the produced utterances. To mention a few, Behrens (2006) investigates the distribution of different parts of speech (i.e., NPs, and VPs) in a child language corpus together with the parental productions. The morphosyntactic coding, and the MLU (i.e., mean length of utterance) analysis of the longitudinal data present that the widely accepted hypothesis that *language users are totally free in the choice of language structures* may not be true, and the child language data may be more bound but less autonomous. In his analysis, child language repertoire including the stylistic patterns as well as structural ones show similar distributional properties with the care-giving adults. Behrens's analysis

[3] For the acquisition of verb argument structure, see also Allen (2009).

manifests that 63% of child utterances are the same as the adults', 27% have small differences such as substitution or deletion and only 10% showed creativity (2006:22).

None of the usage or data-based studies argue that children are straight imitators who produce nothing more than they hear. Instead, there exists sensible evidence that there is a strong correlation between what they hear and what they produce, and the scope of productivity is still what is left to study. Given that the more they hear something it is more likely that they produce it, studies that include what they hear in addition to what they say are valuable ones since how much or how many times they hear a given unit, so the frequency of occurrence means a lot. Lieven reminds that not only the frequency but also the consistency of the occurrence i.e "…how systematic the input is in providing consistent cues…" is also important in form-function mapping (2010:2551). He highlights the role of "cue availability" (the frequency of the cue in the data) and "cue reliability" (the credibility of the cue in the data) (2552) which implies that the existence of a unit is not enough to be adopted by children if it does not seem reliable to them. After all, Universal Grammar, and preexistent knowledge on one side, poverty of stimulus, and the absence of linguistic data on the other, usage-based approaches submit plausible evidence that communication with children is specified by an adult participant to a certain extent.

Acquisition of pragmatic skills is also important in many respects including academic and even mathematical achievement as Bryant (2009:352) says. Pragmatic development in the language acquisition process is also highly debated since children must learn beyond the structural properties of a language to be a skilled communicator. As opposed to syntactic rules, pragmatic ones are more probabilistic. Care-givers direct children to exhibit proper pragmatic behaviors sometimes directly and sometimes indirectly. Different family members and peers have different contributions to the related process as investigated in many studies (e.g., Gleason, 1975; Malone and Guy, 1982; Leaper, 1998; Blum-Kulka and Snow, 2002). However, there are some challenges to the study of pragmatic development for some reasons in that the context is a complicated variable, the transcription process is problematic, and the coding of contextual and paralinguistic details are so as Bryant (2009:354) lists.

As outlined in the related literature[4], it is plausible to say that non-literal meaning comprehension is affected by cognitive abilities involving the level of IQ, the relative capacity of the memory, abstract thinking, and mental image creation abilities. It is found that there are also individual similarities, differences, and orientations affected by both the nature and the nurture. According to Zhou (2009), this issue is captured in different theories such as the "Working Memory Theory (Baddeley and Hitch, 1974), Salience Imbalance Theory (Ortony, 1979), Conceptual Metaphor Theory (Lakoff and Johnson, 1980), Structure Mapping Theory (Gentner, 1983), Attributive Categorization Theory (Glucksberg and Keysar, 1990), Conceptual Blending Theory (Fauconnier and Turner, 1994), Mental Spaces Theory (Fauconnier, (1994), Relevance Theory (Sperber and Wilson (1995) and the Domain Interaction Theory (Sternberg, 1995)". Each one has different orientations, but the basic argument is twofold that the non-literal comprehension is either similar or different from the literal one. A study in Turkish (İbe Akcan and Akkök, 2016) aims to understand the level of comprehension of a limited set of non-literal expressions (i.e., the metaphoric, metonymic, and humorous expressions) by Turkish native speakers using an original test and a six-point measuring scale. The result shows that the age may be an operative variable in the non-literal comprehension of Turkish language users. Bernicot et al. (2007) study the non-literal comprehension of children of different ages in terms of both the comprehension and metapragmatic explanations that they are able to provide. The units of analysis in the study are the

4 For psycholinguistic and cognitive perspectives on metaphor processing, see also Diaz et al. (2011); Fernandez (2016); Prat (2012); Wang (2013) and Yu (2011).

indirect requests, idioms, and two types of conversational implicatures (i.e., semantic inference implicatures and sarcastic implicatures). A story completion task is used to identify their level of comprehension and metapragmatic knowledge. The results have shown that 10-year-old children did not understand the sarcastic inference but understood the idioms. On the other hand, 8-year-old children understand indirect requests and 6-year-old children understand semantic inferences (2007:2128). Sarcasm turns out to be the most difficult non-literal category for the children to comprehend[5].

1.2. Non-literal comprehension and the context

The context is broadly defined as the *physical* and the co-text is defined as the *linguistic* environment in a communicative situation where the former is mostly used to cover both concepts. Van Dijk (1989) keeps apart "possible contexts" which are infinite from the "actual contexts" that are more specific in nature (192)[6]. In this section, relevant literature on contextual effects on children's non-literal comprehension will be briefly overviewed.

This has been widely adopted in the field of psychology and linguistics and, numerous studies[7] have investigated the relationship between the context and (non)-literal comprehension, especially in (oral) discourse. While studies often focus on common issues, they differ in the variables they examine. Here, we will limit ourselves to studies based on the relationship between the context and non-literal comprehension in general. Shinjo (1986:iv) is one of the preliminary ones that investigates how context affects metaphor understanding based on "schematic view" as contextual support in metaphor comprehension and "semantic view" which highlights the processes prior to metaphor comprehension. The focus of the study is to measure the difficulty of comprehending metaphors with or without the context in two norming studies. More specifically, it compares reading times of metaphors with and without sentential contexts. The main claim is that in the presence of a supporting sentential context, the semantic priming had no effect on the comprehension of the subsequent metaphor but when the context was removed, the primes had meaningful impacts. From the psychological perspective, Rommers, Dijkstra and Bastiaansen (2013) claim that language comprehension has two major routines. The first routine covers activating word meanings and the latter includes integrating the meanings with the sentential context. In the study, they examine whether these routines are performed or not in the comprehension process. There are also growing appeals for the effects of context in children's word-learning in the brain and language perspective. Abel, Schneider and Maguire's (2017) study is one of such experimental ones. In the study, school-aged kids from 11 to 14 years old underwent a word-learning challenge while recording their electroencephalogram (EEG). Children were asked to determine the meaning of new words that are presented in triplet sentences that either offer sufficient context to facilitate word learning or not. Like Abel, Schneider, and Maguire (2017), Cieslicka and Heredia (2011) deal with the activities of the brain and look at the roles played by the left and right hemispheres in understanding the bilinguals' figurative language comprehension as well as how context and salience interact to affect the way that the brain processes idioms differently. Other studies focus on the relationship between context and (non)-literal comprehension in oral discourse. Cacciari, Corradini and Ferlazzo (2018) aim to reveal if and to what extent individual differences in cognitive and

5 For in depth analyses of children's non-literal comprehension not mentioned here, see also Abkarian Jones and West (1992); Ackerman (1982); Blasko and Briihl (1997); Gibbs (1987); Gibbs (1991) and Poznan (2007).

6 See also Bates (1976) and McConnell-Ginet (2017).

7 For analyses of the relationship between context and metaphor comprehension, see also Boswell (1986); Camp (2005); Condit (2002); Cureton (1990); Forceville (2017); Gibbs and Gerrig (1989); Harris et al. (2006); McCabe (1998); Nanji (1990); Neagu (2010); Newbury and Hoskins (2010); Nicaise (2010); Petterson (2017); Ritchie (2004); Ritchie (2006); Samur (2015); Semino (2013); Shinjo (1986); Slack (1980); Steen (2004); Tang (2017) and Vosniadou (1989).

personality variables are related to spoken idiom comprehension in context. Language-unimpaired participants take part in a cross-modal lexical decision study in which idiom-biasing circumstances are used to embed semantically ambiguous Italian idioms. Similarly, Beck and Weber (2016) revisit the claims made by idiomatic processing models and investigate the access to literal meaning in addition to the figurative meaning of individual words in idioms. The results of this experiment demonstrate greater priming for visual targets associated with the figurative meaning in idioms. The results also show that non-native speakers demonstrated not only online access to figurative meaning but also sensitivity to highly idiomatic situations, yet reactions to targets linked to the literal meaning of the idiom's final word are always quicker than targets related to figurative meaning. There are others (e.g., Inhoff, Lima, and Carroll, 1984; Holsinger and Kaiser, 2013) who also investigate contextual effects on metaphor comprehension in reading. Based on a "process priming" theory and a schema framework, Inhoff, Lima and Carroll (1984) explore the effects of the length of the context. The main claim is that the target expressions are easier to understand in a long context than in a short one. In contrast to targets followed by literal contexts, targets followed by metaphorical contexts are also simpler to understand. Additionally, Holsinger and Kaiser (2013) investigate the role of contextual factors in the phrasal verb processing in a self-paced reading study. They analyze how contextual biases affect the processing of ambiguous phrasal verbs in (non)-literal comprehension. They claim that no matter whether the verb sequence turns out to be literal or non-literal, comprehension proceeds without any problems when the context favors the non-literal interpretation. On the other hand, when the literal interpretation is biased by the context, processing problems occur when the verb sequence turns out to be non-literal.

Kövecses (2009:11) focuses on contextual elements that affect the processing of metaphors that are produced in actual discourses. According to him, the effects are caused by a variety of elements such as the "immediate linguistic context", "what we know about the main assets of the participants", "the physical and the social setting" and, the "immediate cultural context" while only the first two are discussed in detail. Following Lakoff and Johnson's (1980; 1999) perspective, Zhou and Heineken (2009) also aim to show that metaphor is one of the useful tools to track the experimental truth and in parallel with Ortony (1975), they try to show why metaphor is the core element in that truthness. The study has a cognitive-psychological perspective, and the experiment aims to illustrate that people's pre-existing conceptual knowledge and the context in which the metaphor arises are affected by each other to a great extent. While mentioned studies have almost generally focused on the relationship between context and non-literal comprehension, the following ones focus on a more specific part of the topic. By first discussing the context as a determinant factor in how each individual interprets the figurative language and taking into account how figurative language influences and shapes the social and cultural context, Ritchie (2006) expands the Context-Limited Simulators Theory (CLS) to encompass the variable of context more explicitly.

Lastly, a recent study by McConnell-Ginet (2017) highlights that based on the surface syntactic environment alone, traditional Transformational Grammar seeks to identify the circumstances surrounding the applicability of grammatical rules. Using a number of examples in several languages to demonstrate the impossibility of such a goal, he defends the necessity of being able to make implicit assumptions about the social context of an utterance to accurately predict the applicability of numerous syntactic rules. Panou (2013:36) also examines children's idiom production and comprehension and she lists several reasons such as "lack of strong language experiences, being unaware of linguistic conventions, not having fully developed inferential skills, and limited meta-pragmatic knowledge" for the children to appear to be the best candidates for understanding the process of idiom comprehension and production. She claims that individuals are free from any outside influences that might affect the

steps taken from the literal to the idiomatic interpretation of a sentence. Deciphering the progression from the first to the second stage can therefore reveal whether and to what extent a child has internalized the metaphorical aspect of the language.

To illuminate this uncharted area in Turkish, this study aims to provide qualitative and quantitative answers to the following questions:

1. What is the nature of the trigger questions directed to children?
2. What is the nature of the main questions directed to children?
3. What is the role of the clues in the non-literal comprehension of children?

To answer these questions, firstly, the quantitative aspects of the database will be presented, and the overall data will be interpreted as the cases of successful or unsuccessful communication instances between adults and the children within the contextual cue perspective. The study is based on the hypothesis that in the constructed conversational database in which there are non-literal questions directed to children, clue existence increases the comprehension and the existence of correct answers independent of the characteristics of the question and the cue(s).

Although there are many more studies in both Turkish linguistics and in other languages about different aspects of non-literal elements, their comprehension and their use, current study is significant in several aspects. First, it is the first attempt that makes analyses on such transcribed natural language data in Turkish. Second, it bases itself on an original observation that some clues in such data lead the speakers comprehend such expressions (or not) and that the analyses are based on original categorizations (of the questions and answers in the data) that fit to all pieces of conversation in the database.

2. Methodology

In the light of the literature above, the knowledge of the context is certainly essential to process both literal and nonliteral information by adults and children. This section explains the data and the limitations of the study presenting the checklists used throughout the study.

2.1. The data of the study

In this research, the database is constructed by natural pieces of conversation between adults and preschool children in a question-answer format in 34 episodes targeted to children of a TV show Little Pitchers Have Big Ears (Tr. Çocuktan Al Haberi) appears in a Turkish national TV channel which was freely accessible and downloadable on the internet. The contents of the program are briefly as follows: There is a presenter (different famous presenters for some episodes) who asks the questions to +/- nine children between the ages of three and five (which is the preschool age in Turkey) and there are +/- three competitors (sometimes famous figures) who try to guess whether the children gave the correct answer or not. There is no one around to help children give the correct answer and the conversation is more like a chit-chat rather than a query.

The starting point of the research is the observation that the questions are challenging for children because most of them (not all) contain non-literal meaning expected to be unfamiliar to most children of that age. To give an example:

1. **The Presenter:** What makes you happy most?
2. **The Child:** Mmmmmm. A toy!
3. **The Presenter:** What kind of toy makes you happy most?
4. **The Child:** Mmmmmm. The one with a princess costume.
5. **The Presenter:** Great! Well…. What do you think about this? What does it mean to be *as happy as a box of birds*?
6. EITHER:
   The Child: It means that I am very very happy.
   (Comprehends and interprets the non-literal meaning. (Evaluated as *correct*))
   OR:
   The Child: It means that happy birds can be put into a box.
   (Comprehends and interprets literally. (Evaluated as *incorrect*))

The initial observation was that the trigger questions were sometimes giving clues to children for non-literal meaning which led them to give the correct answer such as the first and the third questions in the dialog above and sometimes not such as the seventh and ninth questions below:

7. **The Presenter:** Do you have any sisters or brothers?
8. **The Child:** Yes, I have a sister.
9. **The Presenter:** Do you love her?
10. **The Child:** Mmmmm. No, I don't
11. **The Presenter:** Okay. What does it mean *to sit on the fence*? Do you know it?
    EITHER:
    The Child: It means that you cannot make up your mind.
    (Comprehends and interprets the non-literal meaning. (Evaluated as *correct*))

    OR:
    The Child: It means that it's high. Do not climb on it.
    (Comprehends and interprets literally. (Evaluated as *incorrect*))

The term trigger question will be adopted throughout the study as an accepted term used mostly in psycholinguistic research (Dikken, 2010:8; Paradis, 2013:8 to mention a few) to refer to a word or phrase or an expression of any length which triggers or activates another word/phrase/expression. Here the trigger question is the one covertly intended to activate the target area of knowledge that the following question (which is referred to as the main question) is about and indicates no methodological implication.

The episodes were watched, simultaneously transcribed, and analyzed using the checklists below; Table 1 is for the analysis of the trigger questions, Table 2 stands for the main question, and Table 3 is used for the child's answer.

Table 1. The Checklist for the Trigger Question(s)

What is the trigger question(s)/ expression(s)?	**Is there a contextual cue or not? (Yes OR No)**	**What kind of a cue is it?**
.....	Y/N	.....

Table 2. The Checklist for the Main Question(s)

What is the main question?	**Is there a non-literal meaning or not? (Yes OR No)**	**What is the non-literal meaning?**	**What is the type of non-literal meaning?**
.....	Y/N	.....	.....

Table 3. The Checklist for the Children's Answer(s)

What is the child's answer?	**Is the answer evaluated as correct or incorrect? (C OR I)**
.....	C/I

So, the analyses were performed according to three main categories:

1. About the trigger question(s)
2. About the main question(s)
3. About the answer(s)

The specific questions for the analyses of the above categories are:

1. The steps of analysis of the *trigger question(s)* is/are as to:
   1.1. whether there is a trigger question or not
   1.2. whether there is a contextual cue in the trigger question or not
   1.3. what kind of a cue this is
2. The steps of analysis of the *main question(s)* is/are as to:
2.1. what the main question(s) is/are
2.2. whether there is non-literal meaning in the main question(s) or not
2.3. what the non-literal meaning is if there is
2.4. what the type of non-literal meaning is
3. The steps of analysis of the *children's answer(s)* is/are as to:
   3.1. whether the answer is evaluated as correct or incorrect
   3.2. whether there is a correlation between the cues and the correct answers

2.2. Limitations of the study

The first limitation of the study is that the conversation is in fact not a natural one (i.e., the children's own environment) which may cause them to feel that they should give the correct answer in some way, or they should use the appropriate or polite forms for appreciation or approval. The second is that there was not any chance to code the demographical information of the participants which may break the homogeneity of the group. Apart from these, adult-children conversation samples seem near-natural and enjoyable and have a moderate amount of language data that is worth and well-suited for an analysis from the mentioned perspectives. Thirdly, the quantitative results were presented as raw frequency values and in percentages where necessary and interpreted accordingly. The co-existence of a cue and a correct answer were evaluated based on these frequencies and percentages too, and statistical analysis

was not practiced upon. Lastly the transcription of conversation of any kind has methodological complexions open to be discussed. Coultas (2003:17) explores some of the issues around so-called "live data transcripts" of "real" speech that aim to record and represent pieces of language as accurately as possible in detail and says that; i. transcripts are texts in themselves. ii. speakers change the ways in which they use language depending on a range of contextual factors iii. not all members of a 'group' will use language in the same way and iv. interpretations of spoken texts are likely to differ depending on the focus of the researcher. As another limitation, the term "trigger question" does not have a methodological implication and simply used to refer to the first question that is related to the second one in one way or the other. As the last limitation, the transcriptions in the current study are not based on a specific transcription model, and simply the questions and the answers within the conversations are transcribed with no further annotations.

3. Findings and discussion

The database consists of the transcription of question-and-answer conversations between the presenter and a chosen set of preschoolers in a chit-chat format. Randomly chosen 34 episodes of the mentioned program were analyzed according to our research questions. Table 4 shows the number of words in the whole database:

Table 4. Word Counts in the Database

Word Counts in the Database	
Trigger Questions	7,152 words
Main Questions	5,597 words
Answers to the Main Questions	13,013 words
TOTAL	**25,762 words**

The analyses show that there are 919 pieces of conversation in the data and 144 different main questions directed to children. The same questions are directed to different children who cannot hear the answer of each other. The findings related to the questions and the answers are presented below.

3.1. Analysis of the trigger questions

What we mean by the trigger question here is that the question which comes before the main question directed to children and most of the time it includes a kind of "clue" sometimes serving as a mental access area by preparing him/her to answer, sometimes relaxing the children to make them answer more comfortably and sometimes just for chatting as in the examples 1, 2 and 3:[8]

(1)

1st question (the trigger question): Honey, what do you think is the lightest thing in the world?
2nd question (the main question): Well, then what does it mean "to take something lightly"?
Child's answer: It means carrying something light.
The answer was evaluated as *incorrect*.

(2)

1st question (the trigger question): Do you have cats? What do cats eat?

[8] The translation of idiomatic expressions from Turkish into English is problematic in itself. One to one mappings between two languages rarely occur which is the reason of not presenting most of the idiomatic expressions here.

2nd question (the main question): What does it mean "to be like a cat as innocent as just swallowed the family parrot"?
Child's answer: They don't eat that because they get fat.
The answer was evaluated as *incorrect*.

(3)

1st question (the trigger question): Do you talk about the same thing again and again if that's important for you honey?
2nd question (the main question): What does it mean "to highlight something"?
Child's answer: Of course, I highlight something. To make sure that everyone knows this.
The answer was evaluated as *correct*.

In some of the cases, there is a trigger question before the main question as in (4) and sometimes not as in (5):

(4)

1st question (the trigger question): Do you think that we sometimes think about the same thing at the same time?
2nd question (the main question): What does "great minds think alike" mean?

(5)

1st question (the trigger question): -
2nd question (the main question): Do grandpas or grandmas tell a tale better?

In the data, the frequency of whether there is a trigger question in 919 pieces of conversation or not is presented in Table 5:

Table 5. Trigger Question: Exists or not

Trigger Question Existence	
Yes	**No**
f	***f***
737	182

In some of the cases, the trigger questions give clues about the answer to the main question as in (6) and sometimes not as in (7) while it may have different ways of doing this which will be discussed later.

(6)

1st question (the trigger question): Who makes honey?
2nd question (the main question): What does it mean if I say, "free vinegar is sweeter than honey"?

(7)

1st question (the trigger question): Do sharks live in forests?
2nd question (the main question): Do you think that children or adults love to see new places more?

The frequency of conversations that include trigger questions with a clue or not is in Table 6 below:

Table 6. Trigger Question: There is a clue or not

Clue Existence	
Yes	**No**
f	***f***
720	199
919	

When we analyze the clues, we are able to grasp the types of the clues under three main groups as in Table 7 below:

Table 7. Trigger Question: The type of the clue

Clue Type		
Activation of pre-knowledge ***f***	**Making an abstract concept concrete** ***f***	**Giving an explanation or question with synonymy, antonymy, homonymy** ***f***
629	53	38

The most frequent type of cue is the activation of a related area of *pre-knowledge* before the main question as exemplified in the following questions below:

(8)

1st question (the trigger question): What do you do if someone blows out your birthday cake's candle?
2nd question (the main question): Are the birthdays of adults celebrated?

(9)

1st question (the trigger question): Do sisters or brothers get along well with each other?
2nd question (the main question): What does it mean "to have a fall out with someone"?

(10)

1st question (the trigger question): Do you help your mom in the housework?
2nd question (the main question): Are streets cleaned every day just like houses?

(11)

1st question (the trigger question): Why do you think that Superman is so stronger? Is it because he does exercise every day?
2nd question (the main question): Is Superman or Rapunzel's hair stronger?

The second frequent category of cues is *giving an explanation* or *question* that includes *synonymy*, *antonymy*, or *homonymy* related to the target concept as in the following examples:

(12)

1st question (the trigger question): Who is the most "hardworking person" in your family?
2nd question (the main question): What does "jack-of-all-trades" mean?

(13)

1st question (the trigger question): Who is the most "cheerful person" you've ever seen?
2nd question (the main question): What does it mean to brighten up?

(14)

1st question (the trigger question): What happens when "something flames"?
2nd question (the main question): What happens when "someone flames up"?

(15)

1st question (the trigger question): Do you think of a home without a carpet?
2nd question (the main question): What does a "football field carpet" mean?

In the third category, the presenter gives a clue about the main question which is about an abstract concept by making it more concrete for the child to better comprehend as in the examples (16), (17), (18) and (19):

(16)

1st question (the trigger question): Do we have belts only in the car?
2nd question (the main question): What does it mean to "tighten one's belts"?

(17)

1st question (the trigger question): Do you know the job of our heart in our body?
2nd question (the main question): What does it mean to "win one's heart"?

(18)

1st question (the trigger question): Where exactly are the roots of trees?
2nd question (the main question): What does someone do when she "puts down roots" on somewhere?

(19)

1st question (the trigger question): Do you think that it's a problem that some people talk too much?
2nd question (the main question): What does it mean "to cut a long story short"?

To sum up, we can say that all pieces of conversation mostly include the trigger questions, and the trigger questions usually involve clues, and the types of the trigger questions are frequently shaped by activating pre-knowledge.

3.2. Analysis of the main questions

After the extraction of the main question from the whole conversation, these main questions were firstly analyzed in terms of whether there is non-literal meaning as in (20) or not as in (21). The frequencies are shown then in the Table 8:

(20)

2nd question (the main question): What does it mean "to take someone to one's bosom"?

(21)

2nd question (the main question): Which one is more difficult? To drive a bicycle or to bake a cake?

Table 8. Main Question: Non-literal Meaning or not

Non-literal Meaning Existence	
Yes	**No**
f	***f***
133	786
919	

As Table 9 shows, the main questions with non-literal meaning are mostly directed to the children with a clue as exemplified in (22):

(22)

1st question (the trigger question): Have you ever "hit on something at home"?
2nd question (the main question): What does it mean to "hit on the answer quickly"?

Table 9. Main Question: Non-literal ones with a Clue or not

Non-literal with a Clue	
Yes	**No**
f	***f***
106	27
133	

The non-literal elements in the main questions were detected and listed then they were analyzed according to the type of the non-literal part. The analysis shows that the contents of these expressions are as in Table 10:

Table 10. Main Question: Non-literal Type

Non-literal Type		
Idiom	**Compound**	**Proverb**
f	***f***	***f***
101	18	8
127		

As seen, the most frequently used non-literal expressions are *idiomatic* as in examples (22) and (23):

(22)

2nd question (the main question): What happens if someone "comes out of the blue"?
Non-literal part: To come out of the blue
Non-literal type: Idiom

(23)

2nd question (the main question): What happens if someone "has a finger in the pie"?
Non-literal part: To have one's finger in the pie

Non-literal type: Idiom

The second most frequently used non-literal expressions are in a compound form as in the examples (24) and (25):

(24)
2nd question (the main question): What kind of a person is a "warhorse"?
Non-literal part: Warhorse
Non-literal type: Compound

(25)
2nd question (the main question): Who is a "skin diver"?
Non-literal part: Skin diver
Non-literal type: Compound

The last category of non-literal expressions is a proverb as in the examples (26) and (27):

(26)
2nd question (the main question): What shouldn't we do when we never "send a boy to do a man's job"?
Non-literal part: Never send a boy to do a man's job.
Non-literal type: Proverb

(27)
2nd question (the main question): What does "getting out of the kitchen if we can't stand the heat" mean?
Non-literal part: If you can't stand the heat get out of the kitchen
Non-literal type: Proverb

In brief, we are able to conclude that most of the main questions do not include non-literal meaning, but the ones that involve non-literal meaning commonly have clues. It is also possible to say that non-literal types of the main questions are mostly structured by idioms in contrast to compounds and proverbs.

3.3. Analysis of the children's answers

In this section, the answers of the children to the main questions are analyzed and explained. The answers overviewed show that there were sometimes totally and sometimes partially either *correct* or *incorrect* in terms of the comprehension of the target expressions or concepts. Some explanations fully reflect the comprehension level of the children, and some do not as well as some literal and non-literal examples or implications provided by them. Here the answers will not be evaluated as *correct* or *incorrect* with self-specified criteria but the evaluation of the presenter during the conversation will readily be accepted and used as the related tags.

Table 11 shows the frequency of the correct and incorrect answers to all questions. As seen in Table 11, children in all of the questions, are generally successful (65%) in giving the correct answer.

Table 11. Children's Answers to *All Questions*: Correct or Incorrect

Correct	**Incorrect**
***f* - %**	***f* - %**
600	319
65%	35%
919	
100%	

Table 12 shows the distribution of the answers to the questions with and without a clue. When we look at the questions when the presenter gives a clue (with the help of a pre-question) we see that children answer more correctly (64%), when there is not a clue, they also answer correctly more than they answer incorrectly (71%). So, in terms of all questions, clues do not play an important role in giving the correct answer.

Table 12. Children's Answers to the *Questions with/without a Clue*: Correct or Incorrect

All Questions			
with a Clue		**without a Clue**	
Correct	**Incorrect**	**Correct**	**Incorrect**
***f* – %**	***f* - %**	***f* – %**	***f* - %**
459	256	141	58
64%	36%	71%	29%
715		199	
100%		100%	

Table 13 shows the distribution of the answers *specific to the non-literal questions* with or without clues. As seen in Table 13, if there is a clue in a non-literal question, children mostly respond incorrectly (54%). As the table shows, if there is not a clue in a non-literal question, they respond more correctly (78%). So, the given clues seem not to be any helpful in the non-literal comprehension process.

Table 13. Children's Answers to Non-literal *Questions with/without a Clue*: Correct or Incorrect

Non-literal Questions			
with a Clue		**without a Clue**	
Correct	**Incorrect**	**Correct**	**Incorrect**
***f* - %**	***f* - %**	***f* - %**	***f* - %**
46	55	21	6
46%	54%	78%	22%
101		27	
100%		100%	

The result that clues do not assist the children contrary to our initial hypothesis, necessitates going back to the nature of the clues. The clues in the trigger questions were of three types. They either:

1. activate children's pre-knowledge about the incoming main question or
2. make an abstract incoming question concrete or
3. give an explanation or sometimes ask a question that includes a synonymy, antonymy, or homonymy related to the target concept

However, in the reanalysis of the clues, it was seen that there are misleading clues that are hard to be underestimated. Related to the tree categories above, examples from 29 to 31 can be noted for this case:

(29) Pre-knowledge:
1st question (the trigger question): Do you like fruits?
2nd question (the main question): What does it mean "to have her face grapy"?
Child's answer: Does our face look like a grape when we're sad?
The answer was evaluated as *incorrect*.

(30) Concrete:
1st question (the trigger question): When do we use pills?
2nd question (the main question): What does it mean "to sugar the pill"?
Child's answer: I don't sugar them. I don't touch them.
The answer was evaluated as *incorrect*.

(31) Explanation/question/synonymy/antonymy/homonymy:
1st question (the trigger question): What do we need to have "to stick something to somewhere"?
2nd question (the main question): What does it mean "to stick an answer"?
Child's answer: Nothing is broken at home. We don't need to stick it.
The answer was evaluated as *incorrect*.

When we reanalyze the misleading properties of the trigger questions with a clue for non-literal main questions, we see that almost half of the non-literal questions have a misleading clue. Table 14 shows the frequencies:

Table 14. Misleading Trigger Questions with a Clue in Non-literal Main Questions

Misleading Clue	
Exists	**Not exists**
***f* - %**	***f* - %**
49	57
46%	54%
106	

When we evaluate our findings together with our research questions, we can say that the broad implication of the present research is that the trigger questions are common components of all kinds of conversation directed to children. More specifically, pieces of conversation in our database mainly consist of two different questions. One of which is the "trigger questions" that activate the related domain, and most of the time, they contain a kind of clue for the children to interpret the coming non-literal meaning. They frequently contain clues, and they are shaped by activating the pre-knowledge. For our second research question, the main questions mostly include non-literal meaning of different types, and each of which are analyzed qualitatively and quantitatively in the related section. In the light of our findings for this research question, it is plausible to say that non-literal meaning is not typically a part of the main questions, but when it is, there are usually some clues. Another promising finding is related to our third research question. The existence of a clue in the questions does not guarantee the correct answer of the children. Even sometimes they mislead the children which make it hard to be called as "clues". Therefore, it will not be wrong to conclude that more in-depth investigations are needed for

clues in the non-literal comprehension of children in different languages. The following section will overview all of the findings of the current study.

4. Conclusion

This study starts with the idea that contextual clues are important in the comprehension of both literal and non-literal meaning as is known regardless of the specific characteristics of the communication. With that point as the start, a brief review of literature about the importance of input in the language acquisition and development processes together with the non-literal comprehension process was presented and then methodological details of the study were revealed. The second section went over the findings of the study and the discussion related to it. The main hypothesis of the study was that in the database consisting of conversational excerpts (that include literal and non-literal questions directed to children regardless of the nature of the questions and clues) clue existence helps the comprehension of non-literal meaning. The results have shown that this may not be the case for any and every communicative situation. The higher frequency of the incorrect answers of children to the questions that include a different kind of clues made us reanalyze the nature of the clue once again, and turns out that an unignorable part of the trigger question data (46% of all non-literal ones) includes misleading clues that either activate an unrelated area of pre-knowledge or unnecessarily send to a concrete domain for an abstract concept or provide an unrelated explanation or homonymous lexical item that lead the child to an incorrect answer. In parallel with the Holsinger and Kaiser' (2013) study mentioned above, if the context biases any expression regardless of whether its literal-or non-literal, it supports the interpretation. While our main hypothesis was also that in the database of pieces of conversation that include non-literal questions directed to children, clue existence would enhance the comprehension of the non-literal meaning (hence the correct answers given), the results of the study showed that was not the case and it was the nature of the clue not the existence that was determining. Here the unforeseeable result seems to be due to the existence of misleading clues which promotes us to plan a further study on the pragmatic properties of the clues in more depth and the correlation between the characteristics of the clue and the characteristics of the obtained response in connection with it.

References

Abel, D. A., Schneider J., & Maguire, Mandy J. (2018). N400 Response Indexes Word Learning from Linguistic Context in Children. Language Learning and Development 14/1, 61-71.

Abkarian, G., Jones, A. and West, G. (1992). Young children's idiom comprehension: Trying to get the picture. *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 580–587.

Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology* 33, 439-454.

Aksu Koç, A and Slobin, D. (1986) The acquisition of Turkish. In Slobin, D. (Ed.) (1986). *The crosslinguistic study of language acquisition* (839-878). New Jersey: Lawrance Erlbaum.

Allen, S. (2009). Verb argument structure. In Bavin, E. (2009). *The Cambridge handbook of child language.* (217-234). Cambridge: CUP.

Bates, E. (1976). *Language and context: The Acquisition of pragmatics.* New York: Academic Press.

Beck, S. D., & Weber, A. (2016). L2 Idiom Processing: Figurative Attunement in Highly Idiomatic Contexts. In A. Papafragou, D. Grodner, D. Mirman, & J. C. Trueswell (Eds.). Proceedings of the 38th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Recognizing and Representing Events, CogSci 2016 (1817-1822). Philadelphia.

Behrens, H. E. (2006). The input-output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes* 21, 2-24.

Bernicot, J. et al. (2007). Non-literal forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics. *Journal of Pragmatics* 39, 2115-2132.

Blasko, D. and D. Briihl. (1997). Reading and recall of metaphorical sentences: Effects of familiarity and context. *Metaphor and Symbol* 12/4, 261-285.

Blum-Kulka, S., and C. E. Snow (Eds.). (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Boswell, D. A. (1986). Speakers' Intentions: Constraints on Metaphor Comprehension. *Metaphor and Symbolic Activity* 1/3, 153-170.

Bryant, J. B. (2009). Pragmatic development. In Bavin, E. (2009). *The Cambridge handbook of child language*. (339-354). Cambridge: CUP.

Cacciari, C., Corrardini, P., & Ferlazzo, F. (2018). Cognitive and personality components underlying spoken idiom comprehension in context. An exploratory study. Frontiers in Psychology 9, Article 659.

Camp, E. (2005). Metaphor in context. *NOUS* 39/4, 715-731.

Cieslicka, A. B., & Heredia, R. R. (2011). Hemispheric asymmetries in processing L1 and L2 idioms: Effects of salience and context. Brain and Language 116/3, 136–150.

Condit, C. M. et al. (2002). Recipes or blueprints for our genes? How contexts selectively activate the multiple meanings of metaphors. *Quarterly Journal of Speech* 88/3, 303-325.

Cureton, R. (1990). Of context and metaphor. *American Speech* 65/3, 258-260.

Diaz, M. et al. (2011). The influence of context on hemispheric recruitment during metaphor processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 23/11, 3586-3597.

Dikken, M. (2000). The Syntax of Features. Journal of Psycholinguistic Research 29/1, 5-23.

Elman, J., E. A. Bates and M. H. Johnson. *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT.

Fernandez, P. R. et al. (2016). Are single and extended metaphors processed differently? A test of two relevance-theoretic accounts. *Journal of Pragmatics* 94, 15-28.

Forceville, C. (2017). Asymmetry in metaphor: The importance of extended context. *Poetics Today* 16/4, 677-708.

Gibbs, R. and R. Gerrig. (1989). How context makes metaphor comprehension seem special. *Metaphor and Symbolic Activity* 4/3, 145-158.

Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language* 14, 569–586.

Gibbs, R.W. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research* 34, 613–620.

Gleason, J. B. (1975). The acquisition of routines in child language. *Language Society* 5, 129-136.

Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition* 1/1, 3-55.

Harris, R. J. et al. (2006). Attribution of discourse goals for using concrete and abstract tenor metaphors and similes with or without discourse context. *Journal of Pragmatics* 38, 863-879.

Haznedar, B. and E. Gavruseva (2008). *Current trends in child second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Holsinger, E., & Kaiser, E. (2014). Effects of context on processing (non)-compositional expressions. LSA Annual Meeting Extended Abstracts; LSA Meeting Extended Abstracts 2010. Retrieved from: 1. 10.3765/exabs.v0i0.492.

İbe Akcan, P. & Akkök, E. (2016). Non-literal Meaning Comprehension: A Small-Scale Analysis on Turkish Speakers. *International Journal of Language & Linguistics* 3/4, 65-78.

Inhoff, A. W., Lima, S. D., & Carroll, P. J. (1984). Contextual effects on metaphor comprehension in reading. Memory & Cognition, 12(6), 558-567.

Kövecses, Z. (2009). The Effect of Context on the Use of Metaphor in Discourse. *Iberica* 17, 11-24.

Küntay, A. and D. Slobin. (1999). The acquisition of Turkish as a native language. Johanson, L. et al. (1999). *Turkic languages*. Wiesbaden: Harrasowitz.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.

Lemaire, B. and Bianco, M. (2003). Contextual effects on metaphor comprehension: Experiment and simulation. Retrieved from: http://cogprints.org/3205/1/iccm03_lemaire.pdf

Lieven, E. (2010). Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua* 120, 2546-2556.

MacWhinney, B. (Ed.). (1999). *The emergence of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Malone, M. and Guy, R. (1982) A comparison of mothers' and fathers' speech to their three year old son. *Journal of Psycholinguistic Research* 11/6, 599-608.

McCabe, A. (1998). Effect of different contexts on memory of metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity* 3/2, 105-132.

McConnell-Ginet, S. (2017). Language in context. In R. T. Lakoff, & L. Sutton (Eds.), Context counts: Papers on language, gender, and power (pp. 7-32). New York: Oxford University.

Nanji, A. (1990). Between metaphor and context. *Arabica* 37/2, 234-239.

Neagu, M. I. (2010) Interpreting conceptual metaphors: Between context and co-text. *Bulentinul* LXII, 45-50.

Newbury, J. and M. Hoskins. (2010). Making meaning in context: The puzzling relationship between image and metaphor. *Journal of Constructivist Psychology* 23, 167-194.

Nicaise, L. (2010). Metaphor and context of use: A multidimensional approach. *Metaphor and Symbol* 25, 63-73.

Panou, D. (2013). Children's idiom comprehension. TESOL Newsletter 109, 36-38.

Paradis, C., J. Hudson et al. and U. Magnusson (Eds.). (2013). The Construal of Spatial Meaning: Windows into Conceptual Space. Oxford: OUP.

Petterson, K. J. (2017). When is a metaphor not a metaphor: An investigation into lexical characteristics of metaphoricity among uncertain cases. *Metaphor and Symbol* 32/2, 103-117.

Pinker, S. (1989). Learnability and cognition: The acquisition of argument structure. Cambridge: MIT Press.

Poznan, K. (2007). Metaphor comprehension by preschool children. *Unpublished PhD Dissertation*, Adam Mickiewicza University.

Prat, C. et al. (2012). An fMRI investigation of analogical mapping in metaphor comprehension: The influence of context and individual cognitive capacities on processing demands. *Journal of Experimental Psychology* 38/2, 282-294.

Ritchie, D. (2004). Metaphors in conversational context: Toward a connectivity theory of metaphor interpretation. *Metaphor and Symbol* 19/4, 265-287.

Ritchie, D. (2006). Context and connection in metaphor. New York: Palgrave Macmillan.

Rommers, J., Dijkstra, T., & Bastiaansen, M. (2013). Context-dependent semantic processing in the human brain: Evidence from idiom comprehension. Journal of Cognitive Neuroscience 25/5, 762–776.

Samur, D. et al. (2015). Emotional context modulates embodied metaphor comprehension. *Neuropsychologica* 78, 108-114.

Semino, E. et al. (2013). Metaphor, genre, recontextualization. *Metaphor and Symbol* 28, 41-59.

Shinjo, M. (1986). The effect of the context in metaphor comprehension. MA Thesis. University of Massachusetts, Amherst.

Slack, M. J. (1980). Metaphor comprehension: A special mode of language processing? *Paper presented at the Annual Metting of the Association of Computational Linguistics*.

Slobin, D. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 435-445.

Steen, G. (2004). Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics* 36, 1295-1313.

Tang, X. et al. (2017). Comprehension of scientific metaphors: Complementary processes revealed by ERP. *Journal of Neurolinguistics* 42, 12-22.

Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11(1-2), 61–82.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Van Dijk, T. (1989). *Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.

Vosniadou, S. (1989). Context and development of metaphor comprehension. *Metaphor and Symbolic Activity* 4/3, 159-171.

Wang, F. (2013). Cognitive mechanism for metaphor translation. *Theory and Practice in Language Studies* 3/12, 2327-2332.

Yu, X. (2011). A psycholinguistic study of metaphor processing. *Theory and Practice in Language Studies* 1/11, 1614-1617.

Zhou, D. (2009). Dynamics in metaphor comprehension. *Unpublished PhD Dissertation*, Essen University.

Zhou, D., & Heineken, E. (2009). The use of metaphors in academic communication: Traps or treasures. Ibérica 18, 23-42.

102. Çeviride başvurulan biçem kılavuzları üzerine betimleyici bir inceleme ve bir şablon önerisi

Sinem CANIM[1]

APA: Canım, S. (2022). Çeviride başvurulan biçem kılavuzları üzerine betimleyici bir inceleme ve bir şablon önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1655-1668. DOI: 10.29000/rumelide.1222119.

Öz

Günümüzün dijital dünyasında bir çeviri projesinde görev alan çevirmenler çoğu zaman farklı fiziksel ortamlarda birbirleriyle herhangi bir şekilde iletişim kurmadan çalışırlar. Bu projelerde, çevirmenler arasında dil ve biçem birliğini sağlamak için kullanılan bazı referans materyaller vardır. Bunlar çeviri talimatları, terim listeleri, koşut metinler, çeviri ve terim bellekleri ve biçem kılavuzlarıdır. Çeviri biçem kılavuzu, çevrilen metinlerde dilsel ve görsel tutarlılığı sağlamak ve müşteri beklentisine uygun çeviri yapmak amacıyla hazırlanan kılavuz olarak tanımlanabilir. Biçem kılavuzlarının çeviri endüstrisinde kullanımı oldukça yaygın olmasına karşın konu çeviribilim literatüründe pek fazla yer bulmamıştır. Özellikle Türkçe çeviribilim literatürü ele alındığında birkaç yayın dışında terimin kullanımına rastlanmamıştır. Taramanın kapsayıcı olması için Google Akademik'te biçem kılavuzu, stil kılavuzu, biçim kılavuzu olarak terimin olası üç farklı kullanımı ile yapılmıştır. Çalışmanın ampirik ayağı için yine Google arama motoru kullanılmış ve ulaşılan birkaç biçem kılavuzundan ikisi seçilmiştir. Bunlar Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ve Microsoft tarafından hazırlanmış olan Turkish Style Guide'dır. Bu ikisinin seçilmesinin nedeni iki farklı uzmanlık alanına ait olması ve Türkiye çeviri sektöründe yaygın olarak kullanılmasıdır. Bunlara ek olarak Burg Translations adlı çeviri işletmesine ait bir biçem kılavuzu şablonununa rastlanmış ve ampirik incelemeye dahil edilmiştir. Kılavuzların ve şablonun kapsam ve içerikleri incelenip betimlenmiştir. İncelemede şu sorulara cevap aranmıştır: 1-Biçem kılavuzlarının içeriğinde neler bulunur? 2-Biçem kılavuzu hazırlarken hangi ilkelere dikkat edilir? Betimlemeden ve literatür okumasından elde edilen verilerle biçem kılavuzu hazırlarken ya da güncellerken başvurulabilecek bir şablon önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmanın gerek çeviribilimdeki gerekse çeviri sektöründeki biçem kılavuzu uygulamalarında yol gösterici olması umut edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Biçem kılavuzu, kaliteli çeviri, referans materyal, şablon, tutarlılık

A descriptive analysis on translation style guides and a style guide template suggestion

Abstract

In today's digital world, translators assigned in translation projects often work at different locations without any communication with each other. Therefore, some reference materials are used in order to preserve linguistic and stylistic unity among translations produced by various translators. These are translation specifications, term lists, parallel texts, translation- and term- bases and style guides.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye), scanim@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6736-1885 (İstanbul, Türkiye) [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222119]

Translation style guide can be defined as a text that is prepared to help produce translations that are linguistically and stylistically consistent and meet the expectations of the client. Although the use of style guides is common in translation industry, it has not been well studied in translation studies. Especially when the Turkish translation studies literature is concerned, only a few studies cite the term 'style guide'. The search was conducted on Google Scholar using different Turkish of the term- 'biçem kılavuzu', 'stil kılavuzu' and 'biçim kılavuzu'- in order to reach all the studies related with the topic. Google search engine was used for the ampirical part of the study and of the few guides found two were selected for analysis. These are Turkish Translation Style Guide prepared by the Republic of Turkey Ministry of Foreign Affairs Directorate of EU Affairs and Turkish Style Guide by Microsoft Company. The reason for selecting these two was that they belong to different fields of expertise and are well-known and commonly used in Turkish translation market. Also, a style guide template that belongs to Burg Translations was found and added to the ampirical corpus of the study. The scope and contents of the guides and the template were analyzed and described. In the analysis, two questions were asked: 1- What is included in translation style guies? 2- What are the principles that should be followed while preparing a style guide? Based on the data obtained from literature review and ampirical analysis a style guide template was developed and suggested. It could be used while producing a style guide from scratch or updating one. We hope that this study will help those from translation studies and translation market who are interested in using, preparing and updating style guides.

Keywords: Consistency, high quality translation, reference material, style guide, template

1. Giriş

Günümüzün iş birliğine dayalı çeviri dünyasında dil uzmanları farklı zamanlarda ve farklı coğrafyalarda aynı çeviri projesi üzerinde çalışırken kaliteli çeviri ürünleri ortaya koyma çabası içerisindedirler. Zaman ve mekândan bağımsız çalışabilmek bir yandan dil uzmanları için büyük bir olanakken, madalyonun diğer yüzünü çevirdiğimizde bir arada çalışamamak bir güçlüktür. Çeviri faaliyetinin iş birlikçi yönü dikkate alındığında, bir arada olmamak, aynı mekânı ve zamanı paylaşmamak çeviride birtakım kalite sorunlarına neden olmaktadır. Çeviride hedeflenen kaliteye ulaşılabilmesi için projede görev alan eyleyenlerin iş birliği yapabilecek olanaklara sahip olması gerekir. Bunun en temel koşulu da eyleyenlerin birbirleriyle etkili iletişim kurabilmeleridir. Eyleyenlerin farklı mekân ve zamanlarda çeviri faaliyeti gerçekleştirirken zamana karşı yarıştıkları dikkate alındığında çeviride kalite sorunlarının[2] yaşanması beklenen bir sonuçtur. Bu kalite sorunlarından biri tutarsızlıktır. Bir çeviri birden fazla çevirmenin elinden çıktığında farklı dil ve biçem tercihlerini yansıtan birbiriyle bağlantısı olmadığını düşündürebilen cümlelerden oluşan metinler ortaya çıkabilmektedir. Bu ciddi bir kalite sorunudur ve çevirmenler bu sorunu bir şekilde aşarak kaliteli ürünler ortaya koymaya çabalamaktadırlar. Jiménez-Crespo (2010) yukarıda anılan metinler için Bedard'ın (2000) cümle salatası Bowker'ın (2006) tren enkazı ve Mossop'un (2006) ise kolaj metin adlandırmalarını yaptığını aktarır.

Zamandan ve mekândan bağımsız çalışan farklı dil uzmanlarının tutarsızlıktan kaçınmak, bir başka deyişle kendi içlerinde ve birbirleriyle tutarlı ve bağdaşık (bağlantılı) ve tek parça (yekpare) metinler üretebilmek amacıyla başvurdukları beş temel araçtan söz edilebilir. Bunlar çeviri talimatları (yönergeleri), terim listeleri ya da terim tabanları, koşut metinler, çeviri bellekleri ve biçem (biçim/stil)

[2] Biçem çevirilerin kalitesini değerlendirilmede kullanılan kalite değerlendirme modellerinde/ölçeklerinde bir değerlendirme kategorisi olarak yer almaktadır (O'Brien, 2012: 60). Sharon O'Brien (2012) incelediği on bir kalite değerlendirme modelinden yedisinde, biçem hatalarının dil hataları kategorisine ait bir alt kategori olarak yer aldığını gözlemlemiştir.

kılavuzlarıdır. Bu araçlar projede görev alan eyleyenlerin çeviri kararlarının yönlendirerek onların birbirleriyle iletişim halinde çeviri yapmalarının sağlayarak eyleyenlerin işbirlikçi çeviri yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada söz konusu araçlardan biçem kılavuzları incelenmiştir.

Biçem kılavuzlarının çeviri endüstrisinde kullanımı oldukça yaygın olmasına karşın konu çeviribilim literatüründe pek fazla yer bulmamıştır (Svoboda, 2017: 75; Contador Alves, 2014: IV; Oprțál, 2017: 13; Washbourne, 2012: 11). Google Akademik'te yapılan taramada, biçem kılavuzları hakkında yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bunun nedeni çeviribilimcilerin biçem kılavuzu konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması olabilir. Öte yandan çeviri eğitimi veren her çeviribilimcinin aktif olarak çeviri yapmadığı bilinen bir gerçektir. Oysaki endüstri uygulamalarının önemli bir parçası olan biçem kılavuzlarının gerek hazırlanması gerekse çeviri projeleri esnasında kullanımı konusunda çeviri öğrencilerinin bilgilendirilmesi öğrencilerin endüstriye kolay uygum sağlayabilmesi için gereklidir. Ayrıca biçem kılavuzları talimata uygun çeviri yapma, amaç odaklı işlevsel çeviri yapma uygulamalarında oldukça faydalı bir ders materyali olabilir.

Çeviri endüstrisinden beklenenin aksine, biçem kılavuzları kullanımda olmasına karşın bunların içeriklerinin standartlaştırılması konusunda yeterli girişim bulunmamaktadır. Bu iddianın geçerliliğini sınamak için, amaçları arasında çeviri işletmelerinin uygulamalarında standartlaşma ve kurumsallaşmaya gitmelerine liderlik etmek bulunan sivil toplum örgütlerinden Uluslararası Çevirmenler Federasyonu (FIT), Çeviri Otomasyonu Kullanıcı Topluluğu (TAUS), Küreselleştirme ve Yerelleştirme Topluluğu (GALA) ile Çeviri Derneği (ÇD), Çeviri İşletmeleri Derneği (ÇİD), Uluslararası Çevirmenler ve Çeviri Kuruluşları Federasyonu (TUÇEF) ve Türkiye Çevirmenler Derneği (TUÇED)'nin web sitelerinde yapılan taramada herhangi bir biçem kılavuzu çerçevesi ya da biçem kılavuzu hazırlama yönergesine rastlanmamıştır. Oysaki bizce çeviri dünyasının biçem kılavuzlarının ne olduğu, nasıl hazırlandığı ve içeriğinde neler bulunması gerektiği konusunda yönlendirici ve standart bir dokümana ihtiyacı vardır.

Bu durum endüstriden akademiye yönelik bir araştırma daveti gibi okunabilir. Bu çalışma bir yandan akademi ile endüstriyi biçem kılavuzlarının tanımı, içeriği ve bu içeriği geliştirme süreci konusunda diyaloğa geçirmeyi hem de buradan hareketle biçem kılavuzu hazırlayan ve hazırlatanlara basit ama aynı zamanda kapsamlı bir biçem kılavuzu tanımı ile bir kılavuz çerçevesi sunmayı amaçlamaktadır. Böylece çeviribilimin uygulamalı alanlarından çeviri araçları ve çeviri eğitimi alanlarına veri sağlanmış olacaktır.

Söz konusu amaç için öncelikle biçem kılavuzuyla ilgili akademi ve endüstri söylemleri incelenmiştir. Ardından çalışmaya ampirik veri toplamak amacıyla İnternet üzerinden erişilen biçem kılavuzlarına başvurulmuştur. Ampirik çalışmanın bütüncesini AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ve Microsoft Türkçe Biçem Kılavuzu[3] oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak Burg Translations adlı çeviri işletmesinin web sitesinde yayımladığı biçem kılavuzu şablonundan yararlanılmıştır. Bu metinler karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

2. Araştırma soruları

Gerek literatür taramasından gerekse karşılaştırmalı incelemeden yola çıkarak aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır: 1- Biçem kılavuzu nedir ve ne değildir? 2-Biçem kılavuzunun içeriği nasıl

[3] İnternet üzerinden çeviri amaçlı biçem kılavuzuna ulaşmak pek kolay değildir. Firmalar gizlilik nedeniyle hazırladıkları biçem kılavuzlarının İnternette yayınlamamaktadırlar.

olur? Bu cevaplardan yola çıkarak endüstride ve akademide kolaylaştırıcı olabilecek bir biçem kılavuzu tanımı ve şablonu sunulmuştur.

3. Kuramsal çerçeve

Çevirmen işvereniyle birlikte skopos ve onu izleyen strateji üzerinde anlaştıktan sonra işe koyulur (Vermeer, 2008: 75). Bir başka deyişle çevirmen çeviri kararlarını alırken işverenden aldığı yönlendirmeyi zihninin arka planında tutar ve gerektiği an yönlendirmeye başvurur. Böylece işverenin beklentilerine uygun bir çeviri ortaya koymak için bir anlamda işverenle iş birliği yapar. Karar vermekte zorlandığı her noktada işverenle sözlü ya da yazılı iletişim kurmak durumunda kalmaz. Bir nevi sorması olası sorular ile sormayı düşünmediği sorular önceden düşünülmüş, cevaplanmış ve bir metin halinde çevirmene sorulmuştur. Kuşkusuz her yönlendirmenin mükemmel ve tam olmasını bekleyemeyiz. Çevirmen kimi sorularına da cevap bulamaz, bu durumda ise işverene ya da işverenle kendisi arasında iletişim ve veri akışını sağlayan aracılara başvurmak durumunda kalabilir. Bilinçli işveren ve aracılar çeviri metnin kalitesi ve çevirmenin çeviri sürecini keyifle deneyimlemesi için iş birliği yapma yoluna giderler ve çevirmeni ihtiyaç duyduğu her türlü bilgi ve veri ile beslemeye çalışırlar. Desteklenen çevirmen de yüksek olasılıkla kaliteli bir çeviri ürünü ortaya koyar.

Çeviri kararları duruma-özgü koşullara bağlıdır (Vermeer, 2008: 98). Bir kaynak metnin farklı durumlarda farklı çevirileri söz konusudur. Çeviri durumunu şekillendiren pek çok faktör vardır: kaynak metin, hedef, müşteri, hedeflenen okuyucu kitlesi, çeviri sürecinde kullanılan çeviri teknolojisi, çevirmene sunulan veya çevirmenin araştırma yoluyla eriştiği referans metinler, müşteri talimatları, vs.

Hatırlanacağı üzere, çevirmenler günümüzde çeviri işlerini projeler halinde yürütmektedirler. Bugün bir çeviri işletmesine çeviri ihtiyacınızla başvuru yaptığınızda işletmeden bağlantıya geçtiğiniz, diğer bir deyişle ilk temas noktası olan kişi proje yönetimi yapan proje yöneticileri/koordinatörleri ya da müşteri temsilcileri kaynak metin ve onunla birlikte kendilerine sunacağınız her belgeyi bir proje paketine dönüştüreceklerdir. Söz konusu proje paketi sektör standartları gereği en az üç kişinin elinden geçecektir. Bu rakam projenin yapısına göre onlarca kişiye çıkabilir. Çekirdek kadrodakiler proje yöneticiliği rolünü üstlenen görevli, çevirmen ve redaktördür. Bu kişiler ellerinde tuttukları paketi kullanarak müşterinin beklentisine uygun, kaliteli ve tutarlı çeviriler ortaya koymaya çalışırlar.

Birden fazla çevirmenin (redaktör ve son okumacılar dahil çeviriye ilişkin eylemde bulunan herkes) görev aldığı çeviri projelerinde çevirmenler arasında dil ve biçem birliğini sağlamak ve müşterinin beklentilerine uygun, kaliteli çeviri üretmek için kullanılan referans materyaller yani çevirmen kararlarını yönlendiren metinler vardır. Bunlar çeviri talimatları, terim listeleri, koşut metinler, çeviri ve terim bellekleri ve biçem kılavuzlarıdır. Bu metinlerin hepsi veya bir kısmı bilinçli işverenler tarafından çeviri ekibine sunulur. Referans metinlerin çeviri paketinde bulunmaması halinde çeviri ekibinin araştırma yoluyla bu metinlere ulaşıp veya oluşturup çeviri paketine dahil etmesi istenebilir. Bu çalışmada söz konusu metinlerden yalnızca biçem kılavuzlarına odaklanılmıştır.

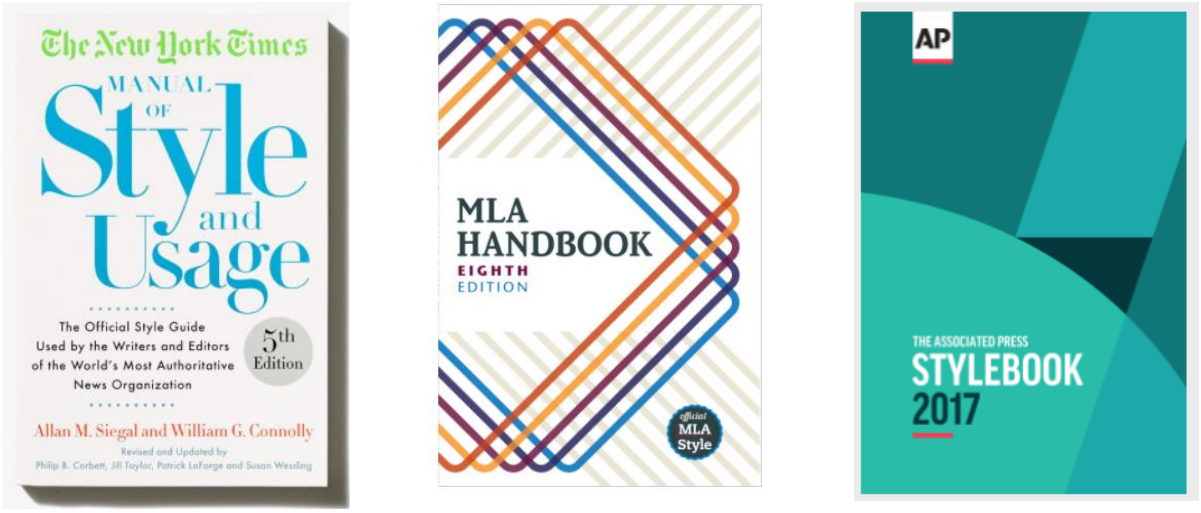
3.1. Biçem kılavuzu nedir?

Biçem kılavuzunun ne olduğuna geçmeden evvel, bu çalışmada biçem teriminin tanımı için "kendine özgü (yazılı ya da sözlü) ifade biçimi[4]" temel alınmıştır. Biçem kılavuzu yerine Türkçede biçim kılavuzu

[4] Merriam Webster Çevrimiçi Sözlük, https://www.merriam-webster.com/dictionary/style?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld, Erişim tarihi: 16.03.2022.

ve stil kılavuzu sözcükleri de kullanılmaktadır. İngilizcede ise sözcük style guide, style sheet, manual of style ve stylebook sözcükleriyle karşılanmaktadır. Kavramı karşılamak için bu kadar farklı terimin kullanılıyor oluşu araştırmacılara güçlük yaşatmaktadır. Kısaca içerik geliştirirken başvurulacak standartları, ilkeleri içeren kılavuz şeklinde tanımlanabilir. TDK Çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlük[5]'ün veritabanında 08.02.2022 tarihinde yapılan aramada biçem kılavuzu, biçim kılavuzu ve stil kılavuzu terimlerinin yer almadığı görülmüştür. Çevrimiçi Merriam Webster İngilizce-İngilizce sözlükte ise terim şu şekilde tanımlanmaktadır: "Genellikle kart, broşür veya kitapçık şeklinde basılan biçem kuralları derlemesi[6]." Çevrimiçi Oxford Learners' Dictionaries'te ise terim "belirli bir biçemde doküman üretmek için kullanılan dosya" şekilde tanımlamaktadır.

Biçem kılavuzları kullanımı çeviri işleriyle sınırlı değildir. Metin oluşturma etkinliğinin gerçekleştirildiği gazete, dergi yayıncılığı, web sitesi içeriği geliştirme, dokümantasyon, yazılım geliştirme, reklamcılık gibi pek çok alanda çalışan içerik geliştiricileri kullanacakları dil, biçem ve metnin görsel olarak düzenlenişi konularında yönlendirmek ve tutarlı kararlar almalarını sağlamak amacıyla biçem kılavuzları kullanılmaktadır. Aşağıda genel biçem kılavuzlardan bazılarının görsellerine yer verilmiştir.



Görsel 1. Biçem Kılavuzu Görselleri

Bu çalışma çeviride kullanılan biçem kılavuzlarıyla sınırlandırılmıştır. Aşağıda bazı çeviri işletmelerinin biçem kılavuzu tanımlarına yer verilmiştir.

> 1. Çevirmenin içeriği müşterinin istediği şekilde çevirmesine yardım etmek amacıyla gönderilen dokümandır (Burg Translations)[7].
>
> 2. Çevirmenlerin şirketinizin ses tonunu, yazma biçemini ve cümle yapılarını belirleyen kuralları anlamalarına yardım eden bir başvuru kılavuzudur (Lionbridge)[8].

5 https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 08.02.2022.

6 Aksi belirtilmedikçe çeviriler yazara aittir. https://www.merriam-webster.com/dictionary/style%20sheet?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld, Erişim tarihi: 08.02.2022.

7 Burg Translations, How to Create a Translation Style Guide, https://burgtranslations.com/create-a-translation-style-guide/, Erişim tarihi: 27.02.2022.

8 Lionbridge, http://info.lionbridge.com/rs/972-PWS-816/images/Definitive-Guide-to-Website-Translation_Lionbridge.pdf, Erişim tarihi: 27.02.2022.

3. Biçem kılavuzu şirketinizin kendini metinsel ve görsel olarak sunma şeklini yönlendiren kurallar bütünüdür (Lionbridge)[9].

4. Biçem kılavuzu, çevirmenlerin ürünlerinizde tercih ettiğiniz şirket tonunu ve sesini anlamalarına yardım etmek için marka kimliği ve şirket bilgisini sunan belgeye verilen addır (MotaWord)[10].

5. Stil kılavuzu belgelerin yazımında ve tasarımında dikkate alınacak birtakım standartlar bütünüdür (Dragoman)[11].

Sektör söylemindeki tanımların ardından, akademik literatürün biçem kılavuzu tanımlarını incelemekte yarar vardır. Çeviribilim literatüründe biçem kılavuzu teriminin tanımına ulaşmak için Google Akademik'te Türkçe yayınlarda biçem kılavuzu, biçim kılavuzu ile stil kılavuzu ve İngilizce yayınlarda style guide, style sheet, manual of style ile stylebook anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır ve aşağıdaki tanımlara ulaşılmıştır:

1-Bir biçem kılavuzu bir yayının biçimlendirme ve tasarım gerekliliklerini belirler (Kosaka ve Itagaki, 2003: 234).

2- Biçem kılavuzu belirli bir dil veya ürün için müşteri tarafından çevirmenlere sunulan kurallar ve geleneklerden oluşan dokümana verilen addır (Večerek, 2014: 15).

Buraya kadar ele alınan akademi ve endüstri tanımlarındaki ortalık ve farklılıkları dikkate alarak ve olabildiğince basit ama aynı zamanda kapsamlı bir tanım yapma amacıyla şu tanım geliştirilmiştir: Biçem kılavuzu müşterinin beklentilerine uygun ve tutarlı çeviriler üretebilmek için müşteri ve proje hakkında bilgi ile erek metni üretenleri yönlendiren kurallar içeren belgedir.

Biçem kılavuzlarının iki işlevi vardır. Biçem kılavuzları:

1. Müşterinin hedeflediği tüm alıcıları kucaklayan, ticari imajıyla tutarlı bir söylem geliştirmesine hizmet edecek bir çeviri metin üretmeye,
2. Farklı eyleyenlerden oluşan bir ekibin elinden çıkan çeviriyi çok sesli bir cümle salatasından çıkarıp eyleyenlerin seslerinin ortak bir sese dönüştüğü yekpare bir çeviri metne ulaşmaya yardım eder.

3.2. Biçem kılavuzu ne değildir?

Biçem kılavuzu bir dilbilgisi kitabı (Lionbridge, 2016, para. 3) ya da yazım kılavuzu değildir. Sıklıkla yapılan hataları düzeltmeye yönelik (Matis, 2010: 112) veya kılavuzu kullananlara özellikle hatırlatılması istenen kurallar ve yazım biçimleri ile bilinçli bir şekilde yaygın kullanımın ya da kuralın dışına çıkan kullanımları da içine alan müşteriye özgü tercihler (Matis, 2010: 112) kılavuzu eklenir. Örneğin dil adlarına gelen çekim ekleri kesme işareti ile ayrılmaz. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından kabul edilmiş kural budur. Bununla birlikte müşterinin bilinçli bir şekilde kuralın dışına çıkmak istemesi halinde, bu biçem kılavuzuna kural olarak eklenir.

Dil adlarına getirilen çekim ekleri kesme işaretiyle ayrılır. Örn.: Türkçe'de, Fransızca'ya, Almanca'nın.

9 Lionbridge, How to Create a Translation Style Guide and Terminology Glossary, https://www.lionbridge.com/blog/translation-localization/how-to-create-a-translation-style-guide-and-terminology-glossary/, Erişim tarihi: 27.02.2022.

10 Motaword, Best Practices Motaword, www.motaword.com%2Fdocs%2FStyleGuide.pdf&clen=121332&chunk=true, Erişim tarihi: 27.02.2022.

11 Nubuto Eğitim, Dragoman Stil Kılavuzu nedir? adlı video, https://www.youtube.com/watch?v=gK3U5-C-n7g, Erişim tarihi: 27.02.2022.

Proje ekibinin dil adlarının hatalı yazma ihtimalinin yüksek olduğu ve TDK'nın kuralının izlenmesinin beklendiği bir durumda ise, bu defa TDK'nın benimsediği kural hatırlatma yapmak amacıyla biçem kılavuzuna eklenir.

Dil adlarına getirilen çekim ekleri bitişik yazılır. Örn.: Türkçede, Fransızcaya, Almancanın.

Yazım ve dilbilgisi konusunda daha detaylı yönlendirme yapılmak istenmesi durumunda, uygun görülen dilbilgisi kaynağı ya da yazım kılavuzu biçem kılavuzunun başvuru kaynakları bölümünde belirtilir.

3.3. Biçem kılavuzunun içeriği nasıl olur?

Biçem kılavuzları projenin yapısı, ihtiyaçları, hazırlayan ve hazırlatanın kılavuzla ilgili beklentilerine bağlı olarak çeşitli uzunluklarda olabilir. Bir sayfadan oluşan bir biçem kılavuzu olabileceği gibi, yüzlerce sayfalık bir biçem kılavuzundan da söz edilebilir (Matis, 2010: 113). Kılavuzun çok uzun olması halinde kılavuzu kullananlar kılavuzda yer alan tüm kuralları izlemekte zorluk yaşayabilirler (Byrne, 2006: 211). Biçem kılavuzu kullanımında şuna benzer bir süreç hayal edilebilir:

> 1-Kullanan kılavuzu projeye başlamadan okur, anlar ve hatırladığı kuralları proje sürecinde uygular. Görevini tamamladıktan sonra kuralları tekrar okur ve tüm kurallara uyup uymadığını kontrol eder ve gerekli düzeltmeleri yapar.
>
> 2-Kılavuzun çok uzun olması ve/veya süre kısıtının fazla olması halinde kullanan kılavuzu tarar ve görevine başlar. Görevi esnasında hatırladığı kadar ve zaman elverdiğince kurallara sadık çalışmaya gayret eder.

Kılavuzun çok uzun olması halinde kuralları hatırlatacak bir teknoloji bulunmadığından kuralların tamamına sadık kalmak imkânsız hale gelebilir (Byrne, 2006: 211). Ayrıca kullanan görevine başlamadan önce kurallarının sayısının fazlalığı karşısında strese girip kuralların hepsine sadık kalmayı imkânsız bir görev olarak algılayarak daha en baştan kendine böyle bir hedef koymayabilir ya da kaygılı bir görev süreci yaşayabilir. Proje her iki durumdan da olumsuz yönde etkilenir. Bu nedenle kılavuzun öz ve kapsayıcı olmasına dikkat edilmelidir. Kurallar kullananların inisiyatif almasını engellemeyecek kadar detaylı, kullanıcının metinde kaybolmasına neden olmayacak kadar da kısa olmalıdır. Ayrıca kılavuzda kuralların ardından kuralla ilgili birkaç örneğe yer verilmelidir.

Kılavuzun düzenli bir şekilde güncellenmesi gerekir. Kılavuz hazırlandığında kısa olsa da kullanıldıkça soru-cevapla yeni kurallar eklenebilir ve metin zaman içinde olgunlaşır. O nedenle kılavuz ne kadar uzun süredir dolaşımdaysa ve çeviri hizmeti sağlayanla müşteri arasında iletişim ne kadar yoğunsa, iş birliği ne kadar fazlaysa, iletişime ne kadar açık ve aynı zamanda ne kadar sorgulayıcı bakan eyleyenlerin elinden geçerse o kadar çok gelişir.

Kılavuz müşteri tarafında teknik yazarlar, içerik editörleri, ürün müdürleri, vb. tarafından hazırlanabileceği gibi çeviri işletmeleri tarafından da hazırlanabilir. Uwe Muegge'ye (2012: 202) göre ideal olan biçem kılavuzunun müşterinin tarafında çevirileri kontrol eden kişi(ler) tarafından yazılmasıdır. Hazırlama sürecine geçmeden önce bir planlama ile kılavuz için bir içerik çerçevesi geliştirmekte fayda vardır.

3.3.1. Biçem kılavuzu içeriği listesi

Biçem kılavuzlarının içeriğinde şunlar bulunabilir:

a. Dil çifti: Biçem kılavuzunun hangi diller arasında yapılacak çeviriler için hazırlandığının bilgisi yazılır. Örn.: Türkçe-İngilizce (ABD) ya da Türkçe-İngilizce (Birleşik Krallık)

b. Terimce: Projelerine terim listesi ekleyen müşteriler biçem kılavuzuna terimce eklemeyebilir. Matis (2010: 112)'in de ifade ettiği gibi, terimcede yer alsa bile kaynak metinde sıklıkla geçen ve çevirmenlerin farklı çevirme ihtimali bulunan terimlere tutarsızlık riskini minimuma indirmek amacıyla biçem kılavuzunda yer verilebilir. Örn.: Warning, caution, note.

c. Yasaklı terimler: Müşterinin, rakip firmanın kullanması, tüketicilerin rahatsız edici bulması veya kullanımından hoşlanmaması nedeniyle çevirilerde kullanılmasını istemediği terimler verilir.

d. Hedef kitle hakkında bilgi: Metni kimin okuyacağı (ticari markalar için tüketici) hakkında bilgi sunulabilir.

e. Müşteri ve varsa ürünü hakkında bilgi: Kaynak metnin sahibi hakkında bilgi sunulabilir. Ürün hakkında bilgi sunulabilir.

f. Çeviride izlenecek strateji hakkında bilgi: Müşteri çeviride izlenecek stratejiyi belirleyebilir. Örn: Yabancılaştırma, yerlileştirme gibi.

g. Referans kaynaklar: Projede referans alınması istenen referans kaynaklar belirtilir. Örn.: TDK Çevrimiçi Sözlük, Tureng Çevrimiçi Sözlük.

h. Çevirilerde başvurulacak ton (Vecerek, 2014: 15): Müşterinin hedef kitlesine hitap ederken kullanılmasını tercih ettiği ton hakkında bilgi sunulabilir.

i. Çevrilmeden bırakılacak bölümler

j. Kimi tekrarlayan cümleler ya da ifadeler: Telif hakkı bildirimini içeren cümleler ya da müşterinin slogan(lar)ı gibi. Seagate firmasının "Your Cloud, Your Way[12]" sloganının "Sizin Bulutunuz, Sizin Tarzınız[13]" şeklinde çevirisi.

k. Müşteriye özgü dilsel tercihler: Noktalama işaretleri, yazım, bileşik cümlelerin çevirisi vb. Örn. Kimi müşteriler çevirilerde iki nokta üst üste işareti, düzeltme işareti (^) kullanımından kaçınılmasını kimileri ise kullanılmasını talep edebilir. Bir başkası kaynak metinde yer alan bileşik cümlelerin basit cümleler halinde çevrilmesini talep edebilir. İngilizce "if" cümlelerini "… olması halinde", "… olması durumda" ya da "… ise" şeklinde çevrilebilir. Müşterinin bu cümlelerin çevirisinde tutarlı bir biçem izlenmesini beklemesi halinde bu beklentisi biçem kılavuzunda bir kural şeklinde sunulabilir.

l. Sayfa düzeni (kenar boşlukları, renkler, yazı biçimi ve büyüklüğü, vb.), görsellerin (logo, başlık, fotoğraf, tablolar, vb.) düzenlenişi

m. Yazım ve noktalama:

- Adreslerin, tarihlerin, sayıların, ölçü birimlerinin, para birimlerinin yazımı
- Kısaltmaların yazımı
- Ürün, meslek, marka, şirket, kurum, kişi ve yer adları dâhil özel adların yazımı: Bunların nasıl çevrileceği liste halinde sunulabilir.
- Noktalama işaretlerinin kullanımı
- Büyük/küçük harf kullanımı

Burada yer verilen liste araştırmacının gerek sektör deneyiminden gerekse sektör uygulamalarıyla ilgili araştırma ve gözlemlerinden yola çıkarak oluşturduğu bir listedir.

4. Bütünce ve yöntem

[12] https://www.seagate.com/tr/tr/datasphere-2021/sessions/lyve-cloud/, 18.10.2022.
[13] https://www.seagate.com/tr/tr/solutions/cloud/public-cloud/, 18.10.2022.

Bu çalışmanın bütüncesinde iki adet biçem kılavuzu ve bir adet biçem kılavuzu şablonu yer almaktadır. Bunlar:

1. AB Mevzuatı Çeviri Rehberi,
2. Microsoft Türkçe Biçem Kılavuzu ve
3. Burg Translations tarafından yayımlanmış biçem kılavuzu şablonu.

Yukarıda anılan metinler Biçem Kılavuzu İçeriği Listesi başlığı altında yer alan maddelerle karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiş ve birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular aşağıda betimlenmiş ve ardından bir biçem kılavuzu şablonu geliştirilmiştir. Bu şablon Burg Translations tarafından geliştirilmiş şablondan daha kapsamlı ve detaylıdır.

5. Bulgular

5.1. İnceleme 1: AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ve Ekler Kitapçığı

Rehber Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı tarafından ilk kez 2009 yılında yayımlanmış, ardından çeşitli güncellemelerden geçmiş ve şu an kullanımda olan versiyon 2017 yılında yapılmış olan güncellemenin sonucudur. Rehber yedi bölüm ve 123 sayfadan oluşur.

Rehberin içeriği şunlardan oluşur:

a. Dil çifti: Sunuş metninde belirtilmiştir. Yönergeler kısmında ayrı bir madde olarak yer almamaktadır.
b. Müşteriye özgü dilsel tercihler: Mevcut değildir. Bunun yerine referans alınacak kaynak belirtilmiş, zorunlu olmadıkça yabancı sözcük kullanılmaması kuralı belirtilmiştir. Ayrıca yaşayan Türkçe ile çeviri yapılacağı bildirilmiştir.
c. Kimi tekrarlayan cümleler ya da ifadeler: İki dilli çeviri bütüncesi şeklinde sunulmuştur.
d. Ürün, meslek, marka, şirket, kurum, kişi ve yer adları dâhil özel adların yazımı: Bunların nasıl çevrileceği iki dilli listelerde belirtilmiştir.
e. Hedef kitle hakkında bilgi: Biçem kılavuzunun hedef kitlesi hakkında bilgi sunulmuştur.
f. Sayfa düzeni: Kaynak metindeki sayfa düzenine sadık kalma, sayfa numarası ve sütun kullanmama konusunda yönerge sunulmuştur. Yazı tipi, puntosu ve paragraf biçimlendirme hakkında bilgi sunulmuştur.
g. Dosya adlandırma şekli: Yönerge mevcuttur.
h. Çeviri yöntemi: Bilgi verilmiştir.
i. Referans kaynaklar: Hangi amaç için hangi kaynağın kullanılacağının bilgisi verilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük, AB Bakanlığının AB Terimleri Sözlüğü, AB Bakanlığı tarafından Türkçeye çevrilen "Avrupa Birliği Antlaşması" ile "Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma" ve AB Bakanlığının önereceği diğer terminoloji kaynakları.
j. Yazım ve dilbilgisi: Yabancı sözcük kullanımından kaçınma ve kaynak metne biçemsel sadakat ilkesi bildirilmiştir.

Değerlendirme: PDF formatındaki dosya içinde kolayca arama yapmak mümkündür. İki dilli bütünce pek çok çevirmenin işini kolaylaştıracak türden ve oldukça kapsamlıdır. Ancak bir biçem kılavuzunda görülmesi beklenen bazı maddeler eksiktir. Bunlar kurum adlarının çevirisi için ayrı bir liste, terimler için ayrı bir liste ve yönerge halinde verilen kısımda örnekleme yapmadır. Ayrıca kılavuzda kullanılan

dil resmi, hukuki dildir. Uzun cümleler, yaygın kullanılmayan sözcük tercihleri (yeknesak, elzem, vb.) mevcuttur.

5.2. İnceleme 2: Microsoft Türkçe biçem kılavuzu

Haziran 2017'de basılmış olan bu klıavuzun hedef kitlesi Microsoft ürünlerini Türkçeye yerelleştiren yerelleştirme uzmanlarıdır. Amacı Microsoft ürün ve hizmetlerinin yerelleştirilmesinde karşılaşılan dilsel ve biçemsel nüansların Türkçeye nasıl aktarılacağı konusunda yönlendirme yapmaktır.

a. Dil çifti: Dolaylı olarak belirtilmiştir.
b. Referans kaynaklar: Belirtilmiştir. Şöyledir:
    1. Yazım Kılavuzu (Türk Dil Kurumu Yayınları – Ankara 2009)
    2. Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu Yayınları – Ankara 2009)
    3. Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu – TDK Web Sitesi (www.tdk.gov.tr)
    4. Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu – Dil Derneği Sitesi (http://www.dildernegi.org.tr)
    5. Windows User Experience Interaction Guidelines
c. Çevirilerde başvurulacak ton: Belirtilmiştir.
d. Terimce: Bir terim listesi sunulmamış. Bunun yerine Microsoft'a ait terim bankasının bağlantısı verilmiştir.
e. Yaygın sözcüklerin nasıl çevrileceği hakkında bilgi ve örnekleme.
f. Yasaklı ya da kaçınılacak sözcük ve sözcük öbekleri.
g. Çeviri yöntemi: Kaçınılması gereken çeviri yöntemi (sözcüğü sözcüğüne çeviri) hakkında bilgi verilmiş. Tercih edilmesi gereken yöntem bilimsel bir dille olmasa da sektör sölemiyle betimlenmiştir.
h. İki dilli çeviri bütüncesi: (İfadeler amacına göre gruplanmıltır.) Bu bütüncede yer alan cümleler birebir verilmiş karşılıkları değiştirilmeden çevrilir.
i. Yazım ve noktalama: Oldukça kapsamlı, uzun, alt başlıklardan olulan bir bölüm şeklindedir. Dilbilgisi, söz dizimi ve imla standartları:
    1. Kısaltmalar
    2. Sıfatlar
    3. Artikeller
    4. Büyük harf yazımı
    5. Bileşik sözcükler
    6. Bağlaçlar
    7. Aitlik bildirimi
    8. Gündelik anlatım, deyimler ve metaforlar
    9. Adlar
    10. Sayılar
    11. Edatlar
    12. Zamirler
    13. Noktalama işaretleri
    14. Semboller ve bölünemez boşluklar[14]

[14] İki ayrı satıra bölünmemesi gereken maddeler arasında kullanılır. Örn: 25 Gb/sn hızda 25 dk.

15. Eylemler
16. Etken edilgen yapılar

j. Yerelleştirmeyle ilgili işlemler: Ürünlerin adları, özellikleri ticari marka adlarının çevrilip çevrilmeyeceği, hedef kültür tarafından rahatsız edici bulunabilecek kültürel öğelerin (bayrak, harita vb.) çevirisi, yazılım adları ve hata mesajlarının çevirisi, klavye tuşlarının adlarının çevirisi, vb.

Değerlendirme: PDF formatındaki dosya için kolayca arama yapmak mümkündür. İki dilli bütünce pek çok çevirmenin işini kolaylaştıracak türden ve oldukça kapsamlıdır. Bol miktarda örnek verilmiştir. Ayrıca kılavuzun dili yalındır, geniş zaman kipinin kısa cümlelerde kullanımıyla kolay anlatılır ve net yönergeler oluşturulmuştur.

İnceleme 3: Burg translations biçem kılavuzu şablonu

PDF dosya formatında hazırlanmıştır. Dokümanın üstüne yazabilmek için özel bir yazılım kullanmanız gerekmektedir. Dosya içeriğini kopyalayıp sözcük işlemci bir yazılımdaki boş bir belgeye yapıştırmak denenmiş fakat tablo biçimlendirmesi bozulmuştur. Yukarıda bahsi geçen türden yazılımı olmayan işletmeler şirketten varsa dosyanın .docx uzantılı versiyonunu talep ediyor olabilirler.

Dosya yaklaşık 1,5 sayfa uzunluğundadır. Başlıklar şöyledir:

1. Kapsam
2. Ton ve hedef kitle
3. Terminoloji
4. Büyük harf kullanımı
5. Dönüştürmeler
6. Özel adlar
7. Grafikler
8. İçindekiler tablosu ve indeks
9. Sesletim

Değerlendirme: Tabloda her maddede örnek verilmesi not olarak düşülmüştür. Referans kaynaklar, dil çifti, firma ve ürün/hizmetleri hakkında bilgi, yasaklı terimler, çevrilmeden bırakılacak sözcük, sözcük öbeği ve cümleler, tekrarlayan ifadeler ve çevirileri, sayfa düzeni ve çeviri yöntemi/stratejisi ve hedef kitlede bırakıllmak istenen etki hakkında bilgi bölümleri mevcut değildir.

5.4. Biçem kılavuzu şablon

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan literatür taramasından ve incelenen biçem kılavuzu örneklerinden öğrenilenlerden yola çıkarak bir biçem kılavuzu şablonu önermek planlanmıştır. Bu şablonu biçem kılavuzu hazırlayan tüm sektör paydaşları ve öğrenciler ticari ve eğitim amaçlı kullanabilirler.

Şablona geçmeden evvel kılavuzda izlenmesinde yarar olacak ilkeler dile getirilmiştir:

1. Kılavuzu mümkün olduğunca kısa tutmaya çalışın. Kısa kılavuzların kullanımı daha kolaydır, kullananı strese sokmaz ve kullananların kurallara uyma ihtimalini artırır.
2. Kısa, net cümlelerle ve geniş zaman ya da emir kipiyle yazın.
3. Her kural için bir örnek verin.

4. Kılavuzu kullanım esnasında ve belirli aralıklarla güncelleyin.
5. Kılavuzu hazırlandıktan sonra mutlaka bir ikinci ve hatta üçüncü gözün kontrolünden geçirin.

BAŞLIK: ……. (FİRMA/ÜRÜN ADI) BİÇEM KILAVUZU

Firma hakkında bilgi	
Ürün/hizmet hakkında bilgi	
Hedef kitle	
Dil çifti	
Çeviri stratejisi	
Ton	
Terimce	(Ayrı bir liste olarak da sunulabilir.)
Yasaklı terimler	(Ayrı bir liste olarak da sunulabilir.)
Sıkça geçen ifadeler ve cümleler ile çevirileri	
Çevrilmeden bırakılacak kısımlar	
Müşteriye özgü dilsel tercihler	
Özel adların çevirisi	
Yazım ve noktalama	Kısaltmalar Büyük/küçük harf kullanımı Noktalama işaretleri Sayılar Adresler Tarihler Para birimi ve ölçü birimleri ve dönüştürmelerle ilgili ilkeler Yazımınında sıkça hata yapılan ifadeler
Referans kaynaklar	Yazım, dilbilgisi, terimler, yabancı sözcüklerin sesletimi ve birtakım ifade/cümlelerin çevirisi için başvurulacak kaynaklar
İçindekiler tablosu ve indeks	
Görseller, tablolar ve grafikler ve bunların içindeki yazıların çevirisi	
Sayfa düzeni	

Tablo 1. Önerilen Biçem Kılavuzu Şablonu

Kılavuz bir tablo şeklinde sunulmuştur. Bu biçimin kullanım kolaylığı sağlayacağı düşünülmüştür. Word, Excel ya da PDF dosyası şeklinde kaydedilebilir. Tablo biçiminin kullanışlı bulunmaması halinde başlıklar kullanılarak bir metin oluşturulabilir. Başlıkların karşısına sağ sütuna yazılan alt başlıklar çoğaltılabilir, alt başlıkların altına yeni alt başlıklar eklenebilir. Bunun çerçeve bir şablon olduğu hatırlanmalı ve projenin ihtiyaçlarına göre ekleme, çıkarmalarla uyarlanabileceği unutulmamalıdır.

6. Sonuç

Günümüzün proje tabanlı çeviri işlerinin birbiriyle aynı mekanı paylaşmayan ve farklı uzmanlık dallarından gelen ekip üyeleri tarafından yürütüldüğü hatırda tutulduğunda, üyeleri belirli bir çerçevede tutacak ve birbiriyle tutarlı, anlamlı kararlar almalarını sağlayacak bazı araçlara ihtiyaç vardır. Bu araçlar çeviri bellekleri, terim listeleri, koşut metinler, görev talimatları ve biçem kılavuzlarıdır. Bu araçlardan biçem kılavuzları ne yazık ki gerek endüstri söyleminde gerekse akademi söyleminde pek fazla tartışma konusu olmamıştır. Çeviribilim literatürü de bize bunu hatırlatmaktadır. Bizce gerek endüstrinin gerekse çevirmen adayları olan öğrencilerin çok pratik şeklide biçem kılavuzu hazırlayabilir olmaları gerekir. Bu nedenle gerek çeviri eğitiminde gerekse mesleki eğitim uygulamalarında biçem kılavuzu kullanma, güncelleme ve hazırlamaya yer verilmesi önemlidir. Bu çalışmada çeviri örgütlerinin standartlaşma çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla bir biçem kılavuzu tanımı geliştirilmiştir: Biçem kılavuzu müşterinin beklentilerine uygun ve tutarlı çeviriler üretebilmek için müşteri ve proje hakkında bilgi ile erek metni üretenleri yönlendiren kurallar içeren belgedir. Ardından literatür taramasından ve sektörde tanınırlığı olan iki biçem kılavuzu ve bir işletmenin biçem kılavuzu şablonundan yola çıkarak kapsayıcı bir biçem kılavuzu şablonu ve biçem kılavuzu hazırlama ilkeleri sunmaya çalışılmıştır. Umuyoruz ki hem çeviri işletmeleri bu şablondan faydalanır, biçem kılavuzuyla çalışmanın önemi konusunda bilinçlenir ve çalıştıkları müşterileri de bilinçlendirir hem de çeviri eğitiminde ilgili derslerde biçem kılavuzu hazırlama, kullanma ve güncelleme uygulamaları yapılır.

Kaynakça

Burg Translations. (t.y.) *How to create a translation style guide*. Erişim tarihi: 27.02.2022, ttps://burgtranslations.com/create-a-translation-style-guide/.

Byrne, J. (2006). Technical translation usability strategies for translating technical documentation. Hollanda: Springer.

Contador Alves, A. S. (2014) A importância dos guias de estilo no processo tradutório (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universidade Nova de Lisboa, Lizbon.

Güncel Türkçe Sözlük. Biçem kılavuzu. *TDK Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 08.02.2022, https://sozluk.gov.tr/.

Jiménez-Crespo, M. A. (2010). Localization and writing for a new medium: a review of digital style guides. *Revista Tradumàtica, 8,* 1-9.

Kosaka, T. ve Itagaki, M. (2003). Building a curriculum for Japanese localization translators: Revisiting translation issues in the era of new technologies. Baer, Brian James ve Geoffrey S. Koby (Ed.). Beyond the ivory tower (s. 229–249) içinde, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins,.

Lionbridge. (2016). *How to create a translation style guide and terminology glossary*. Erişim tarihi: 27.02.2022, https://www.lionbridge.com/blog/translation-localization/how-to-create-a-translation-style-guide-and-terminology-glossary/.

Lionbridge. (t.y.). *The definitive guide to website translation*, Erişim tarihi: 27.02.2022, http://info.lionbridge.com/rs/972-PWS-816/images/Definitive-Guide-to-Website-Translation_Lionbridge.pdf.

Matis, N. (2010). Terminology management during translation projects: professional testimony. *Linguaculture*, *1*.

Merriam-Webster. Style. *Merriam-Webster.com dictionary*. Erişim tarihi: 16.03.2022, https://www.merriam-webster.com/dictionary/style.

Merriam-Webster. Style sheet. *Merriam-Webster.com dictionary*. Erişim tarihi: 08.02.2022, https://www.merriam-

webster.com/dictionary/style%20sheet?utm_campaign=sd&utm_medium=serp&utm_source=jsonld.

Motaword. (2014). *Best practices motaword*. Erişim tarihi: 27.02.2022, www.motaword.com%2Fdocs%2FStyleGuide.pdf&clen=121332&chunk=true.

Muegge, U. (2012). The need for speed: how to ensure the completion of your most urgent translation projects within three days. Elisabeth Gräfe (Ed.), tekom-Jahrestagung 2012 Proceedings of the annual conference of the German society of technical communicators, (s. 201-202) içinde. Stuttgart: tcworld GmbH.

Nubuto Eğitim. (2015). *Dragoman stil kılavuzu nedir?* (video), Erişim tarihi: 27.02.2022, https://www.youtube.com/watch?v=gK3U5-C-n7g.

O'Brien, S. (2012). Towards a dynamic quality evaluation model for translation. *The journal of specialised translation, 17,* 55-77.

Oprțál, J. (2017). Collaborative Translation in the information age (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Masaryk University, Brno.

Seagate. (t.y.). *Genel bulut depolama çözümleri*. Erişim tarihi: 18.10.2022, https://www.seagate.com/tr/tr/solutions/cloud/public-cloud/

Seagate. (t.y.). *Your cloud your way: taking control of storage in multicloud*. Erişim tarihi: 18.10.2022, https://www.seagate.com/tr/tr/datasphere-2021/sessions/lyve-cloud/.

Svoboda, T. (2017). Translation manuals and style guides as quality assurance indicators: the case of the European Commission's directorate-general for translation. Tomáț Svoboda, Łucja Biel ve Krzysztof Łoboda (Ed), Quality aspects in institutional translation, (s. 75–107) içinde. Berlin: Language Science Press.

Večerek, K. (2014). Utilization of crowdsourcing in website localization (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Masaryk University, Brno.

Vermeer, H. (2008). Çeviride skopos kuramı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Washbourne, K. (2012). Translation style guides in translator training: considerations for task design. *The journal of specialised translation, 17,* 2-16.

103. Mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimiyle ilgili çevirmen adayı öğrencilerin görüşleri üzerine inceleme: Kırıkkale Üniversitesi örneği[1]

Ziya TOK[2]

Nahide ARSLAN[3]

APA: Tok, Z. & Arslan, N. (2022). Mütercim tercümanlık programlarında çeviri eğitimiyle ilgili çevirmen adayı öğrencilerin görüşleri üzerine inceleme: Kırıkkale Üniversitesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1669-1685. DOI: 10.29000/rumelide.1222117.

Öz

İlk olarak filoloji ve yabancı dil öğretimi bölümlerinin programlarında çeviri dersleri olarak verilen çeviri eğitimi, 1980'li yıllardan sonra bir bilim dalı olarak kabul edilmiş ve mütercim tercümanlık programlarının bulunduğu yüksekokullarda ve üniversitelerde çeviribilimin bir alt alanı olarak çalışılmaya devam etmiştir. Günümüz şartlarının ve çevirmenlik mesleğinin gereği olarak öğrencilerin dilsel ve kuramsal bilgileri öğrenmesi kadar bazı becerilere de kazanması oldukça önem kazanmıştır. Bundan dolayıdır ki çeviri eğitimi, çeviri yaparken izlenecek yöntemlerin yanında çevirmende olması gereken becerilerin de aktarılmaya başlandığı kapsamlı bir süreci temsil eder hale gelmiştir. Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi çeviri eğitiminin de önemli bir öge olan öğrencilerin, çeviri eğitimine yönelik düşüncelerini ve beklentilerini incelemek çeviri eğitiminin sorgulanması açısından gereklilik kazanmıştır. Mevcut çalışma çeşitli dillerdeki mütercim tercümanlık programlarında öğrenim gören öğrencilerin çeviri derslerine yönelik görüşlerinden hareketle çeviri eğitiminin güncel durumunu ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Nitel araştırma çerçevesinde hazırlanan bu çalışmanın örneklemi Kırıkkale Üniversitesi mütercim ve tercümanlık bölümlerinden farklı sınıflardan gönüllü 70 öğrenci ile oluşturulmuştur. Örneklem grubu Arapça, Farsça, Fransızca ve İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerinde 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %75,7'lik bölümü okudukları dil ile ilgili hazırlık sınıfı dışında eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar arasından benzerlik olduğu söylenebilir. Araştırmanın verileri öğrencilere gönderilen çevrimiçi anket formları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama yapılarak tablolar eşliğinde sunulmuştur. Araştırmada; öğrencilerin eğitmenleriyle çevrilecek metinler konusunda değerlendirmede bulunmalarının en çok hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağladığı ve çevrilmek istenen metinlerin büyük bir çoğunluğunun güncel konulara yönelik metinler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders öncesi yapılan çeviri hazırlıklarının ödeve yönelik çalışmalar olduğu ve bu kapsamda büyük ölçüde öğrencilerin hazırladıkları çeviriler üzerinden ders yapıldığı da tespit edilmiştir. Öğrencilerin çeviri dersleri konusunda en çok farklı alanlara yönelik çevirilerin yapılmasını ve çeviri tekniklerinin öğretimine önem verilmesine dair öneriler sundukları kaydedilmiştir.

---

1 ETİK: Bu makale için Kırıkkael Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunca 23.05.2022 tarihli, 2022/05 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (Kırıkkale, Türkiye), ziyatok@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7686-9808 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.09.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222117]

3 Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), nahiarslan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0437-0722

Anahtar kelimeler: Çeviri eğitimi, bilgi, beceri, mütercim ve tercümanlık, çevirmen adayı öğrenci, nitel araştırma

An examination of the views of translator candidate students on translation education in translation and interpreting programs: The Case of Kırıkkale University

Abstract

Translation education, which was first given as translation courses in the programs of philology and foreign language teaching departments, was accepted as a field of science after the 1980s and continued to be studied as a sub-field of translation studies in colleges and universities where there are translation and interpreting programs. As a requirement of today's conditions and the translation profession, it has become very important for students to acquire some skills as well as linguistic and theoretical knowledge. For this reason, translation education has become a comprehensive process in which the skills a translator should have and the methods to be followed while translating are included. Examining students' thoughts and expectations about translation education, which is an important element of translation education as in many other fields of education, has become a necessity in terms of questioning translation education. The present study has been prepared to reveal the current state of translation education based on students' opinions in translation and interpreting departments in various languages. The sample of this study, which was prepared within the framework of qualitative research, was formed with 70 volunteer students from different classes from the departments of translation and interpreting at Kırıkkale University. The sample group comprises 2nd, 3rd, and 4th grade students in Arabic, Persian, French, and English Translation and Interpretation departments. A vast majority of students (75.7%) stated that they did not receive any education besides the preparatory class for the language they studied. Therefore, it can be said that there is a similarity among the participants. The data of the research were collected with an online questionnaire, which was sent to the students. The obtained data were analyzed by content analysis method and presented with tables by making a coding according to the concepts extracted from the data. As a result of the research, it has been indicated that the evaluation of the texts to be translated by the students with their instructors contributes most to the level of readiness and that the majority of the texts to be translated should be texts on current issues. It has also been determined that the translation preparations made before the lesson are studies for homework, and in this context, the lessons are mostly based on the translations prepared by the students. Finally, it has been concluded that the students mostly offered suggestions on doing translations in different fields and giving importance to teaching translation techniques.

Keywords: Translation education, knowledge, skills, translation and interpreting, instructor, translator candidate student, qualitative research

1. Giriş

Çeviribilim alanyazınında çoğunlukla şemsiye terim olarak kullanılan çeviri edinci ve bileşenleri etkin ve doğru bir biçimde çeviri yapılabilmesi için öğrencilerin sahip olması gereken derin bilgiler bütünü ve beceriler anlamına gelmektedir. Çeviribilim alanında kullanılan bu kavramların bir bakıma *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nde bireyin genel yeteneklerine, özelde ise iletişimsel dil yeteneklerine karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Şöyle ki, D-AOBM bir bireyde olması gereken genel

yetenekleri; bilgi, beceri ve uygulama bilgisi, varoluş yeteneği ve öğrenme yeteneği olarak dört başlık altında sınıflandırırken, iletişimsel dil yeteneğini ise dilsel yetenekler, sosyodilbilimsel yetenekler ve pragmatik yetenekler olmak üzere üç temada toplamıştır.

Bilgi ya da açıklayıcı bilgi ile deneyimden kaynaklanan görgül bilgi veya daha resmî öğrenimle kazanılan akademik bilgiye işaret edilmektedir. Dil öğrenimi ve kullanımına yönelik salt dilsel ve kültürel bilgilerin söz konusu olmadığı, bunun yanında eğitsel, bilimsel ve teknik alandaki akademik bilgi ve mesleki bir alana yönelik kazanılan görgül bilginin, bu alanlarla ilgili metinlerin algılanması ve anlaşılmasında önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. İşte bu noktada Ammann (1990)'a göre Finlandiyalı iki genç kadının yabancı bir ülkeye iş başvurusu yapmak için hazırladıkları dosyadaki referansların çevirisinin işe kabuldeki etkin rolü örnek olarak gösterilebilir. Bu örnekte, hedef kültürün içerik ve düzenleme biçimini bilen bir çevirmenin belli bir duruma (Almanya'da bir işe başvuru), belli bir amaca (işe kabul) ve belli bir alıcıya (Alman işveren) göre hazırladığı çevirinin kabul gördüğünden bahsedilmektedir (Aktaran Ekeman, 2008). Çevirmenin evraklarda yazılanları birebir çevirmesinin kimi zaman hedef kültüre hitap etmeye yeterli olmayacağı, bu sebeple açıklayıcı bilgilerin sunulmasının belgedeki bilgileri doğru olarak ilişkilendirme olanağı sağladığı savunulmaktadır. Bu durumda çevirmenin aldığı akademik eğitim ile kazandığı bilginin ve daha sonra mesleki kariyerinde deneyimlediği metinlerden hareketle kazandığı bu edincin yaptığı çevirilere doğrudan katkısı olduğunu söylemek mümkündür. Beceriler ve uzmanlık bilgileri söz konusu bir eylemin açıklayıcı bilgiden öte, uygulama becerilerine sahip olunmasını içermektedir. Söz gelimi, uzmanlık bilgisi isteyen hukuk, tıp, sanat, ekonomi ve uluslararası ilişkiler gibi metinleri çevirebilmek için gerekli olan uzmanlık etkinliklerini (zihinsel ya da fiziksel) sergileme becerisi bu kapsamda örnek gösterilebilir. Bu özellikteki metinlerin çevirisi için çevirmenler benzer metinlerden beslenebilir, gerekli bölümleri not alıp bir terminoloji oluşturabilir ya da yaptığı çevirinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla ilgili alandaki bir uzman bilgisine başvurabilir.

Varoluş yeteneği "Bireysel özelliklerin, örneğin kendini ve başkalarını algılayışı ve başkaları ile sosyal etkileşime katılma arzusu gibi kişilik, özellik ve tutumlarının toplamı olarak düşünülebilir. Bu tip bir yetenek, sadece değişmez kişisel özelliklerden kaynaklanmaz; çeşitli kültürleşme şekillerinin ürünü olan etmenleri de içerir ve değiştirilebilir" (AOBM, 2001, s. 8-9) şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda bireyi birey yapan kültürü başkalarına aktarma ve farklı kültürlere açık olma durumuna dikkat çekilmektedir ki bu beceri, çeviribilim alanında kültür edinci olarak adlandırılmaktadır. Amman (1990) kültür edincini, kişinin kültürel değerlerini üyesi olduğu kültürden ve içinde bulunduğu durumdan bilinçli bir biçimde "soyutlama", yabancı kültürün tüm özelliklerini dikkate alarak kendi kültürüyle "kıyaslama" ve bunları yaparken de gözlemlerini ve oluşturduğu varsayımları belli bir iletişim durumunda gözeterek "uygulama" becerisi olarak tanımlamaktadır (Aktaran Ekeman, 2008, s. 73). Türk kültüründe yemekten önce, yemek sırasında ya da yemekten sonra kişinin yediklerinin ona yaraması için yaygın olarak "Afiyet olsun!" kalıp sözü kullanılmaktadır. Sözlü dilde bağlama ve tonlamaya; yazılı dilde ise noktalama işaretlerine göre farklı anlamlara gelebilecek bu ifadenin kültürel boyutunun incelenmesi de dikkate değerdir. Söz gelimi, öğrenci değişimi programıyla Türkiye'ye gelmiş bir grup öğrencinin öğle arasında yemeğe çıktığını ve yemek dönüşü Türk bir arkadaşlarına rastladığını düşünelim. Sohbet esnasında yemekten geldiğini ifade eden öğrencilere yönelik Türk öğrencinin "Ooh ne güzel? Afiyet olsun!" demesi Türk kültürünü bilmeyen bu grup tarafından tuhaf karşılanabilir ve hatta "Zaten yedik" şeklinde cevap verilmesine bile sebep olabilir.

Öğrenme yeteneği yukarıda bahsedilen yetenekleri tümler niteliktedir. Zira "yeni deneyimleri gözleme ve deneyimlere katılma ve yeni bilgi ile var olan bilgiyi kaynaştırma, gerektiğinde var olan bilgiyi yeniden tasarlama becerisi" olarak açıklanmaktadır (AOBM, 2001, s. 101). Nasıl ki dil öğrenme becerisi

öğrenenin bilgiyi kullanma ve deneyimleme süresince gelişiyorsa, çeviri yapabilme becerileri de öğrencilerin belli yöntem ve kuramlar eşliğinde öğrendikleri becerileri kullanabildiği sürece gelişim gösterecektir. Sonuç olarak, dil öğrenimi ve kullanımı konusunda gerekli olan bu yeteneklerin ulaşılması hedeflenen çeviri becerilerini de yansıttığını iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Çeviribilim alanyazını incelendiğinde, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilimsel özelliğe ulaşmaya çalışan çeviri eğitimi olgusunun belirsizliğini hâlâ koruduğu ve hâlihazırdaki çalışmaların ise daha çok dil, kuram ve kültür edinci etrafında ve kuramsal düzlemde ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'de üniversitelerin çeviri bölümlerinde çeviri eğitimi konusunda öğrencilerin deneyim, görüş ve beklentilerini konu alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Kaldı ki, çeviribilim alanındaki var olan çalışmaların araştırma eğilimleri görgül çalışmaların alanda yetersiz kaldığını gösterir niteliktedir. Bu noktada Balkul, Can, Çalık ve Gümüş'ün (2018) araştırma sonuçları oldukça dikkat çekicidir. Şöyle ki, araştırmacılar çeviribilim alanında 2013-2018 yılları arasında yayımlanan 573 makaleye incelemiş, ancak salt çeviri alanı içerisinde kaleme alınan makale sayısının 279 olduğunu tespit etmiştir. Bu makaleler içerisinde benimsenen yaklaşımın büyük çoğunlukla betimleyici (%65,2) olduğu, bunu kuramsal çalışmaların (%23,3) takip ettiği, deneysel çalışmaların ise en az sayıda (%11,4) bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışır Zenci (2020) makalesinde 2003-2019 yılları arası Ulakbim TR dizinde çeviribilim anahtar sözcüğü ile yaptığı tarama sonucu ulaştığı 212 çalışmayı (179'u araştırma makalesi, 13 yayın ile olgu sunumları, 11 yayın ile kitap tanıtımı, derleme türü 5 ve çeviri türünde 2 çalışma) çeşitli başlıklarda incelemiştir. Buna göre ilk sırada dilbilim konulu yayınlar, ikinci sırada tarih/ ideoloji başlıklı çalışmalar, üçüncü sırada ise edebiyat ve antropoloji konulu çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim araştırmaları ancak dördüncü sırada yer bulurken, sıralama beşeri bilimler, kültürel çalışmalar, aile çalışmaları ve mantık konulu çalışmalarla devam etmektedir.

Çalışkan (2021) Türkiye Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından 1985-2020 yılları arasında çeviri anahtar kelimesiyle ulaştığı lisansüstü tezlerini (657'si yüksek lisans, 156'si doktora ve 1'i sanatta yeterlilik olmak üzere toplam 814 lisansüstü tezi) çeşitli değişkenler ile istatistiki açıdan inceleyen bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu çalışmada incelenen tezlerin pek çok araştırma modelini içerdiği; ancak en fazla çeviri amaçlı metin çözümlemesi yöntemiyle hazırlandığı ortaya konulmuştur. Bu durum edebiyat eserleri çevirilerinin tezlerde en çok işlenen konu olduğunu göstermektedir. Diğer çalışmalar incelendiğinde ise ulaşılan tezlerin ancak 18'inin (12'si yüksek lisans, 6'sı doktora) deneysel araştırma, 3'ünün (2'si yüksek lisans, 1'i doktora) durum çalışması ve 2'sinin (1'i yüksek lisans ve 1'i doktora) görgül araştırma ile desenlendiği belirlenmiştir.

Kurultay, Honig'in (1992) çevirinin sadece çeviri yapılarak değil, yöntemsel bilginin uygulanması ile birlikte öğrenileceğini, eğitim kurumlarına ise pratik değeri olan bir yöntem geliştirme görevinin düştüğünü ifade ettiğini aktarmıştır. Bu söylemden hareketle mevcut çalışmanın temel hedefi, Kırıkkale Üniversitesi'nde farklı dillerdeki mütercim ve tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çeviri derslerine dair deneyim, görüş ve önerilerini kıyaslamalı bir biçimde inceleyip bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmektir. Bu çalışmanın çeviribilim alanında eksikliği önemli ölçüde tespit edilen görgül araştırmalara belirli bir oranda katkı sağlama, ileride yapılması olası çalışmalar için yeni konu alanları oluşturma ve öğrencilerin daha bilinçli ve kaliteli çeviriler yapmasına katkı sunma amacı da bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çeviri dersleri kapsamında eğitmeniniz ile çevrilecek metinler konusunda ders öncesi görüşmeler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise, bu uygulama hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. Çeviri derslerinde çevrilmesini istediğiniz metin türleri hangileridir?

3. Çeviri dersleri öncesi hazırlık yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise, yaptığınız hazırlıklar nelerdir?

4. Çeviri dersleri boyunca eğitmeninizin izlediği çeviri yöntem ve teknikleri nelerdir?

5. Çeviri derslerinizin işlenişi konusunda önerileriniz neler olurdu?

Çeviribilim alanında kuramsal ve uygulamaya dayalı olarak işlenen çeviri derslerinin hedeflenen çeviri eğitimine uygunluğunu ortaya koyması açısından mevcut araştırmanın bu tür çalışmalara bir ön adım olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Kırıkkale Üniversite'sinde çeşitli dillerdeki mütercim ve tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin çeviri derslerine ilişkin görüşlerinin ele alınacağı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, gerçek ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, çözümleme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991). Bu çalışmada Kırıkkale Üniversitesi'nin mütercim ve tercümanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çeviri eğitimine ilişkin düşüncelerini bütüncül bir biçimde göstermek amaçlandığından, durum çalışması yöntemlerinden "birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp karşılaştırıldığı" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 301) bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır.

2.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 akademik yılı bahar yarıyılında Kırıkkale Üniversitesi mütercim ve tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Arapça, Farsça, Fransızca ve İngilizce Mütercim ve Tercümanlık programlarında farklı kademelerde öğrenim gören gönüllü 70 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplamak için anket tekniği kullanılmıştır. Anket soruları hazırlanırken alanyazından hareketle yarı yapılandırılmış taslak bir form hazırlanmıştır. Anket soruları iki başlık altında hazırlanmıştır. İlki mütercim ve tercümanlık bölümü öğrencilerinin kişisel özelliklerini öğrenmeye yönelik olgusal sorular, ikincisi ise çeviri derslerine ilişkin deneyim, görüş ve önerilerine ilişkin sorulardır. Soruları cevaplanıp gönderilen anketler belge niteliğinde bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin çözümlenmesi

Nitel veri çözümlenmesine uygun düzenlenen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Weber (1990) içerik analizinin amaçlarını, anketlerdeki açık uçlu soruların kodlanmasını; bireysel, grup,

kurumsal ve toplumsal konuların odak noktasının ortaya çıkarılması ve iletişimsel içerikteki örüntülerin ve eğilimlerin betimlenmesi olarak görmektedir. Bu son önerme içerik analizi için istatistiksel tekniklerin rolünü vurgulamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Weber'e (1990) göre en yüksek kalitede içerik analizi çalışmalarının metinleri nicel ve nitel analizleri ışığında incelenmelidir. Çeviri dersleri alan öğrencilerden araştırma soruları kapsamında toplanan verileri kodlayacak bir sınıflama alanyazında mevcut olmadığından, Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği üç kodlamadan biri olan verilerden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama yapılmıştır. Bu kodlama türünde toplanan verilerden çıkan anlama göre belirli kodlar (bir sözcük, bir cümle, bir paragraf gibi) oluşturulur. Bu kodlamaları birbirleriyle ilişkileri çerçevesinde belirli ulamlar altında toplayacak temalar belirlenir, yapılan kodlama ve hazırlanan temalar okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur ve ulaşılan bulguların yorumlanması ile içerik analizi süreci tamamlanır. Böylelikle verilerin kodlama ve temalarına göre düzenleme işlemi tamamlanmış ve tablolar halinde kullanım frekansları ile sunulmuştur.

2.4. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği konusunda öncelikle hedeflenen verilere ulaşmak için kullanılan görüşme formunun hazırlanması için alanyazın taranmıştır. Hazırlanan taslak form, uzman kontrolünden geçtikten sonra araştırmacılar tarafından son şeklini almıştır. Araştırmada hazırlanan anketler, çeşitli dillerdeki mütercim ve tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilere bir çevrimiçi anket aracı ile gönderilmiştir. Karasar (2012) kötü bir ölçmenin, her türlü bilimsel çabayı değersiz kılabileceğini ifade etmiş; ölçmede aranan niteliklerin bilinmesi ve bunları sağlayıcı önlemlerin alınmasının son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Bundan hareketle mevcut araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak üzere Guba ve Lincoln (1985) tarafından belirlenen inanılırlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütleri aşağıda sunulan yöntemlerle uygulanmıştır. Çünkü nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik durumları nicel araştırmalara göre değişiklik göstermektedir.

İnandırıcılık: Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için veri çeşitlemesi (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018, s. 53) tekniği ile Kırıkkale Üniversitesi'nde mütercim ve tercümanlık bölümlerinde (Arapça, Farsça, Fransızca ve İngilizce) cinsiyet, yaş ve sınıf kademesi açısından farklılık gösteren öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Farklı bölümler ve farklı özellikteki öğrencilerden toplanan verilerin inandırıcılığı artırdığı düşünülmektedir. Meslektaş değerlendirmesi (Arastaman ve ark, 2018, s. 56) inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden başka bir tanesidir. Bu değerlendirmede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakıp araştırmacıya geri bildirimde bulunmaktadır (Başkale, 2016, s. 25). Böylece uzmanlardan geri bildirim alınarak elde edilen verilerin hazırlanması inandırıcılığı sağladı kabul edilebilir.

Aktarılabilirlik: Arastaman ve ark, (2018, s. 56) nitel araştırmalarda aktarılabilirlik özelliğini, araştırmada ulaşılan sonuçların diğer çalışmalara uyarlanabilme durumu ile ilgili olduğunu aktarmıştır. Shenton (2004) aktarım yapmadan önce: (1) Çalışmaya katılan kurumların sayısı ve yerleri; (2) çalışmadaki katılımcılara ilişkin sınırlılıklar; (3) katılımcıların sayısı; (4) kullanılan veri toplama araçları ve (5) veri toplama işleminin süresine ilişkin konularla ilgili bilgilerin olması gerektiğini belirtmiştir (s. 70). Bu kapsamda araştırma süreci hakkında detaylı bilgilerin paylaşılması çalışmanın aktarılabilme özelliğini sağlaması adına önemli görülmektedir.

Güvenirlik: Anket sorularının bulunduğu formlarda araştırmanın konusu ve amaçlarının yanı sıra katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiş, katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı; ancak paylaşılan verilerin yayın amacı ile sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ifade edilmiştir.

Shenton (2004) araştırmanın güvenirliği için katılımcı onayının alınması gerektiğini ifade ettiğinden, bu türden bir uygulamanın güvenirlik ölçütünü karşıladığı düşünülmektedir.

Onaylanabilirlik: Başkale (2016, s. 26) çalışmanın onaylanabilirliğini göstermek için alıntıların ve hikâyelerin oldukça önemli bir yeri olduğunu söylemiştir. Bu noktada, bulgular kısmında katılımcıların alıntıları değişime uğramaksızın olduğu gibi sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Çevrilecek metinler konusunda yapılan görüşmelerin derse yansımaları

Araştırmanın birinci sorusuna cevaben öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=42) çevrilecek metinler konusunda eğitmenleriyle fikir alıverişinde bulunulmadığını ifade etmiştir. Eğitmenleriyle görüşme yapıldığını söyleyen öğrencilerin (f=28) ise bu uygulamaya yönelik değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz bakış olmak üzere iki tema altında Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çevrilecek metinler konusunda fikir alışverişinin derse yansımaları

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı kodu
Olumlu bakış	Hazırbulunuşluk	13	Ö1-Ö5-Ö9-Ö16-Ö29-Ö37-Ö44-Ö49-Ö57-Ö59-Ö62-Ö66-Ö70
	Verimli ders süreci	7	Ö1-Ö17-Ö26-Ö42-Ö51-Ö54-Ö59
	Hızlı ve kalıcı öğrenme	2	Ö31-Ö70
	Çeviri tekniği öğrenme/geliştirme	2	Ö8-Ö21
	Kaynak belirleme	2	Ö27-Ö66
	Sınav yöntemi	1	Ö14
Olumsuz bakış	Eğitmenin etkinliğini yitirme ihtimali	1	Ö5

Derste işlenecek metinlerin önceden belirlenmesinin en çok hazırbulunuşluk açısından olumlu bulunduğu görülmektedir (f=13). Hazırbulunuşluk kavramı Bloom (1995) tarafından öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir girdisi olarak nitelendirilir (Harman ve Çelikler, 2012). Eğitimde hedeflenen davranış değişikliği bireyin öğrenmeye hazır olma durumuyla doğrudan bağlantılıdır ve bireyde öğrenme yetisinin oluşması da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin kazanılması ile mümkündür. İlk kodu oluşturan hazırbulunuşluk için Ö5 *"Bizler için iyi; derslere hazır bir biçimde ve bilgili bir biçimde geliyoruz"*, Ö62 *"Metnin hangi terimleri içerdiğini görüyoruz ve zorluk derecesine hazırlıklı oluyoruz"* yorumlarıyla işlenecek metnin içeriğine ve seviyesine dikkat çekmektedir. Ö16 *"Çeviriyi yaparken metne daha hâkim oluyorum"* diyerek edindiği bilgiyi ve bu bilgiyi kullanabilmesiyle yaşadığı güven duygusunu ifade ederken, Ö44 *"Böylelikle derse hazırlıklı gitmiş olup ders esnasında bilmediğimiz şeyleri sormak daha iyi oluyor*." diyerek metinde belirlediği ve zorluk çektiği konuları derste eğitmene sorabileceğinin altını çizmektedir.

Ders sürecinin verimli olduğunu belirten öğrencilerden (f=7) Ö17 *"Fikir alışverişinde bulunmak oldukça yararlı oluyor"* diyerek sınıf ortamındaki etkileşimden örnek sunarken, Ö59 *"Çeviri öncesi fikir edinmemizi sağlıyor ve bu yüzden daha verimli çeviri yapabiliyoruz"* diyerek ürün çıktısını ve bu çıktının kalitesini dile getirmektedir.

Hızlı ve kalıcı öğrenme konusunda Ö70 *"Önden çalışıp hazırlanma imkânımız oluyor bu sayede de daha iyi öğrenme gerçekleşiyor o yüzden uygulamayı destekliyorum"* yorumunda bulunurken, çeviri tekniğini öğrenme ve geliştirme konusunda Ö8 *"Alanında gerçekten uzman olan hocamız tarafından aldığımız eğitimlerin yararının dokunduğunu düşünüyorum. Gerek çeviri öncesinde terminoloji çıkarma gerekse de kullanılacak dil hakkında tartışıyoruz "* diyerek hedef dilde oluşturulacak terminolojiye ve metin türüne yönelik işe koşulan yöntemi ifade etmiştir. Başka iki öğrenci çevrilecek metinlerle ilgili kaynak belirlemenin önemine dikkat çekmektedir. Söz gelimi Ö27 *"Ders öncesi metnin çevirisi üzerine hangi kaynaklardan yararlanacağımızı istişare ediyoruz"* diyerek kullanılacak kaynakları belirlemek amacıyla değerlendirmelerde bulunduklarını ifade ederken, Ö66 *"Genellikle benzer materyal alımı yapar ve ön çalışma yaparız"* diyerek yine benzer konu içeriklerinden ve ortak çalışmalardan bahsetmektedir. Ö14 kodlu öğrenci ise işlenmesine karar verilen içeriklerin sınavda da sorulduğunu şu sözlerle dile getirmektedir *"Hocamız bize hangi konulardan çıkacağını söyler ve genellikle derste işlenmiş olan metni ya da konuyu sınavda sorar."* Diğer taraftan, Ö5 kodlu öğrencinin yorumu oldukça dikkat çekicidir, zira metinlerin seçimi konusunda yapılan görüşmeleri kendileri için olumlu bulurken, bazı eğitmenler açısından olumsuz bulduğuna dair bir açıklamada bulunmaktadır. Şöyle ki *"Bizler için iyi derslere hazır bir biçimde ve bilgili bir biçimde geliyoruz; ancak bu uygulama kimi zaman eğitmenlerin derste pasif olmalarına da sebep olmuyor değil."*

3.2. Öğrencilerin çeviri derslerinde çevrilmesini istediği metin türleri

İkinci araştırma sorusuna (öğrencilerin derste çevrilmesini istediği metinler) verilen yanıtlardan hareketle metin türleri 13 başlık altında Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Derste çevirisi yapılmak istenen metin türleri

Kod	Frekans	Katılımcı kodu
Gündem	29	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö10-Ö14-Ö20-Ö21-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-Ö32-Ö35-Ö36-Ö37-Ö38-Ö41-Ö54-Ö55-Ö57-Ö58-Ö59-Ö61-Ö63-Ö65-Ö69-Ö70
Bilim ve teknoloji	8	Ö7-Ö30-Ö31-Ö41-Ö62-Ö63-Ö64-Ö65
Tıp metinleri	8	Ö7-Ö19-Ö28-Ö44-Ö56-Ö60-Ö64-Ö65
Hukuk metinleri	7	Ö5-Ö28-Ö44-Ö55-Ö60-Ö64-Ö65
Sanatsal metinler	6	Ö11-Ö22-Ö31-Ö44-Ö45-Ö58
Edebi metinler	5	Ö16-Ö28-Ö36-Ö50-Ö59
Spor metinleri	5	Ö11-Ö22-Ö35-Ö55-Ö60
Diplomatik metinler	3	Ö4-Ö5-Ö6
Ticari metinler	3	Ö6-Ö7-Ö60
Dil sınavlarına (YDS/E-YDS) yönelik metinler	2	Ö15-Ö30
Siyasi metinler	2	Ö11-Ö22
Şarkı sözleri	2	Ö22-Ö35
Ekonomi metinleri	1	Ö11

İlk sırada öğrencilerin en fazla günlük hayatla ilgili ve güncel konulara yönelik metinleri işlemek istedikleri belirlenirken, ikinci sırada eşit frekansla bilimsel ve tıp alanına özgü metinlerin tercih edildiği görülmektedir. Sıralamayı yedi frekansla hukuk metinleri izlerken, akabinde altı frekansla film, dizi,

tiyatro gibi sanatsal içerikli metinlerin geldiği ve beşer frekansla edebi metinlerin ve spor metinlerinin olduğu görülmektedir. Diplomatik metinler ve ticari metinler üçer frekansla, dil sınavlarına yönelik metinler, siyasi metinler ve şarkı sözleri ikişer frekansla bulunurken, sıralama bir frekansla ekonomi metinleri ile tamamlanmıştır.

3.3. Çeviri dersleri öncesi öğrenciler tarafından yapılan hazırlıklar

Öğrencilerin yarısından çoğu (f=46) çeviri derslerine hazırlıklı geldiğini ifade etmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu oluşturulan kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ders öncesi yapılan hazırlıklar

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı kodu
Ders dışı yapılan çalışmalar	Ödeve yönelik çeviri çalışmaları	20	Ö5-Ö9-Ö15-Ö26-Ö29-Ö30-Ö34-Ö37-Ö38-Ö39-Ö40-Ö44-Ö46-Ö55-Ö58-Ö59-Ö64-Ö67-Ö69-Ö70
	Sözcüksel çalışmalar	15	Ö1-Ö2-Ö5-Ö6-Ö11-Ö13-Ö14-Ö36- Ö40-Ö42-Ö55-Ö58-Ö60-Ö61-Ö66
	Terminoloji hazırlama	5	Ö8-Ö16-Ö17-Ö18-Ö62
	Ders tekrarları	4	Ö2-Ö6-Ö21-Ö53
	Bireysel çalışmalar	3	Ö4-Ö33-Ö48
	Grup çalışmaları	3	Ö8-Ö45-Ö57
	Çeşitli kaynaklardan alıştırmalar	2	Ö5-Ö51
	Benzer metin araştırması	1	Ö17

Öğrencilerin en fazla verilen çeviri metinleri üzerinde hazırlıklar yaptığı belirlenmiştir (f=20). Dolayısıyla ilk kod ödevler üzerine çalışmalar olarak kaydedilmiştir. Bu çalışmaların genel anlamda hedef dilde metin oluşturmaya yönelik yapıldığı söylenebilir. Bu kapsamda Ö5 *"Ödev verilen çeviri metni üzerinde çalışma yapıyorum"* ifadesiyle yaptığı çalışma kapsamında herhangi bir ayrıntı sunmazken, Ö9 *"Zaten bu derslerden önce genellikle verilen bir ödev oluyor ve bizde buna hazırlanıp, o metni çevirip derse de öyle geliyoruz."* ifadesiyle ortak bir durumu ifade etmiştir. Ö67 ise biraz sitemkâr bir biçimde *"Mecbur olarak yapıyoruz çünkü derslerde eğitmenimiz bizden çevirmemizi bekliyor."* demiştir. İkinci sırada bulunan sözcüksel çalışmalar öğrencilerin daha çok bağımsız olarak yaptıkları çalışmaları içermektedir. Söz gelimi Ö1 *"Kelime ezberliyorum- Sözlük karıştırıyorum- Cümleler yazıyorum"* ifadesiyle ve Ö2 de benzer bir biçimde *"Ders tekrarı yapıyorum; Sözlükten kelime cümle öğreniyorum- Kendimce…"* yorumunda bulunmuştur.

Üçüncü kodlamayı oluşturan terminoloji hazırlamaya yönelik çalışmalar ise beş frekansla yer almaktadır. Bu çalışmalar kendine özgü jargon, terim ve kalıp sözleri içeren resmî metinleri içermektedir. Ö8 *"Terminoloji çıkarmak, hangi alanda çeviri yapacaksak o alana özgü dil kullanımı hakkında tartışmalar (hukuk dili, tıp dili vs.)"* diyerek çalışılacak alana yönelik dil kullanımlarına dikkat çekmiştir. Dört frekansla ders tekrarlarının yapıldığı vurgulanmıştır. Ö21 *"Ders ile ilgili çeviri yapıyorum"* derken, Ö53 *"Derslerde gördüğümüz cümlelere benzer cümleler bulup çevirmeye çalışıyorum"* diyerek derste öğrendiği bilgileri daha sonra kendi çabalarıyla pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Üçer frekanslarla bireysel ve grup çalışmalarının yapıldığı bildirilmiştir. Ö4 *"Gazete okuyorum. Orada bölümler var farklı başlıklar altında. Her biri için en az 1 makale okuyorum"* ifadesiyle kendine özgü

bireysel çalışma yöntemini belirtmiştir. Grup çalışması için Ö45 *"Hocamızın vermiş olduğu metinlerden veya doğaçlama şeklinde genel bir konu üzerine konuşuyoruz."* yorumunda bulunurken, Ö57 *"Arkadaşlarla önceden metinler hakkında fikir yürütmesi ve plan yapıyoruz."* diyerek yapılan ortak çalışmalar hakkında bilgi sunmuştur. Çeşitli kitaplarda yer alan alıştırmaların yapıldığı Ö5 tarafından "*Metinde çıkan konuları ayrıca kendim kaynak kitaplardan pekiştirmeye çalışıyorum. Öğrendiğim kalıbı hemen örnek cümlelerle pratiğini yapıyorum"* şeklinde ifade edilirken, benzer metin araştırması hakkında Ö17 şu şekilde yazmıştır *"Metni araştırıyorum, benzer makaleler, metinler buluyorum, terminoloji çıkarıyorum bunlara göre çeviriye başlıyorum"*.

3.4. Eğitmenlerin çeviri derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler

Çeviri dersinde izlenen süreci belirlemeye yönelik sorulan dördüncü soru kapsamında elde edilen veriler, yapılan değerlendirmeler sonucu yedi başlık altında sınıflandırılmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Eğitmenin izlediği yöntem ve teknikler

Kod	Frekans	Katılımcı kodu
Öğrenci odaklı çeviri	28	Ö1-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö11-Ö14-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö27-Ö29-Ö31-Ö37-Ö42-Ö44-Ö45-Ö49-Ö54-Ö57-Ö58-Ö60-Ö61-Ö64-Ö65-Ö67-Ö70
Eğitmen odaklı çeviri	11	Ö3-Ö9-Ö13-Ö23-Ö24-Ö34-Ö38-Ö40-Ö52-Ö62-Ö63
Dilbilgisi ve çeviri etkinlikleri	10	Ö26-Ö30-Ö46-Ö47-Ö48-Ö50-Ö51-Ö53-Ö68-Ö69
Farklı kaynaklardan alıştırmalar	3	Ö2-Ö43-Ö60
İletişimsel çeviri	2	Ö24-Ö55
Kuram odaklı çeviri	2	Ö21-Ö59
Benzer metin oluşturma	1	Ö25
Kelimesi-kelimesine çeviri	1	Ö10

Tablo 4'ten en çok öğrenci odaklı çeviri etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir (f=28). Önceki derste verilen ödevler doğrultusunda çeviri yapan öğrencilerin ürettikleri çevirilere odaklanıldığı, hedef dilde karşılığı en yakın çevirinin arandığı ve yanlış bir aktarım olması halinde eğitmenin devreye girdiği belirtilmiştir. Bu veri, Tablo 3'te yer alan ilk kodu, "ödeve yönelik çeviri çalışmaları" destekler niteliktedir, çünkü öğrenciler ödev olarak verilen metinlerin çevirilerini hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çevirilerinin temel alındığını gösteren örneklerden bazıları şöyledir: Ö6 *"Eğitmenimiz kimlerin çalıştığını sormakla başlıyor. Söz isteyip cümle cümle çeviri yapıyoruz."*, Ö37 *"Biz okuyup çevirisini yapıyoruz çeviride bir problem olursa hoca müdahale ediyor"* ve Ö67 *"Teknik yok, eğitmenimiz bizden bekliyor, teknik öğrenmiyoruz"*.

Eğitmen çevirisi ile çeviri derslerinde eğitmenin başrol aldığı ve derste kullanmayı tercih ettiği tekniklerin ağır bastığı çeviri süreci ifade edilmek istenmiştir. Örneğin Ö3 *"Metin üzerinde önemli noktalar üzerinde duruyor. En uygun olacak çeviriyi söylüyor. Bizler de not alıyoruz."* şeklinde görüş sunarken, Ö23 benzer olarak *"Metni birkaç defa okuduktan sonra öğrencilere okutuyor, çeviri yapıyor ve önemli noktalara değiniyor"* demiştir. Ö52 ise *"Sadece bildiğimiz anlamdaki düz çeviriyi, metni getirerek çevirmeye başlıyor"* ifadesiyle genel durumu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Ö38 doğru bulmadığı bir durumu şu yorumu ile paylaşmıştır *"Sadece kendi çeviriyor nasıl yaptığımıza bakmıyor. Yanlış bence"*.

Dilbilgisi ve çeviri etkinlikleri 10 frekansla dile getirilmiştir. Ö26 *"Öncelikle çok güzel bir şekilde ders anlatıyor ve daha sonra bolca örnek çevirilerle konu pekiştirmesi oluyor"* demiştir. Benzer şekilde Ö46 *"İlk önce bize konuyu anlatır sonrasında ise örneklerle pekiştirir"* ve Ö68 *"Cümleleri öğelerine ayırıp parça parça çevirisini yapıyoruz"* şeklinde yorum yapmışlardır.

İletişimsel çeviri kuramına göre çeviri, belirlenen bir amaç doğrultusunda yapılır. Çeviribilim alanında "Skopos" olarak bilinen ve "amaç" anlamına gelen bu sözcük adından da ifade ettiği gibi, çeviri sürecini doğrudan amaca yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır (Tahir Gürçağlar, 2021). Bazı öğrencilerin yorumları çeviri yaparken benimsenen yaklaşımın iletişimsel çeviri yöntemi kapsamında ele alındığını doğrular niteliktedir. Söz gelimi Ö24 "*Çeviri derslerimizde verilen metinlerde sözel çeviri yöntemini kullanıyoruz. Burada da süreç genelde önce orijinal dilinde okuma daha sonrasında hedef dile o dilin de kültürü ve kullanımı gözetilerek çevirme şeklinde ilerliyor."* derken, Ö55 *"Metnin konusunu belirledikten sonra, metnin bağlamına göre çeviri yapılmaktadır"* yorumunda bulunmuştur. Dolayısıyla metinlerin, bağlama ve erek dilin özelliklerine göre çevrildiği belirlenmiştir. Öte yandan, kimi eğitmenlerin ders işlenişinde çeviri kuramlarına ayrıca yer verdiği ve bu kuramlar temelinde çeviri etkinlikleri yaptığı ifade edilmiştir. Bunlar arasında Ö21 "*Stratejilerden ve çeviriden bahsediyor*" diyerek, Ö59 ise *"Çözüm odaklı ve yardımcı olarak kuram yöntemlerine başvurarak akılcı bir yol izleniyor"* ifadesiyle süreci izah etmiştir. Son olarak Ö25'in "*Bir konu belirleyip o konu hakkında örnek metin inceledikten sonra benzer bir metin yaratmamızı istiyor* " açıklamasıyla benzer metin oluşturma kodu ve Ö10'nun "*Birebir kelime bilgisi dâhilinde motomot çeviri*" ifadesiyle motomot çeviri kodu oluşmuştur.

3.5. Çeviri derslerinin işlenişine dair öğrencilerin önerileri

Çeviri derslerinin işlenişi kapsamında öğrencilerin sunduğu öneriler üç tema altında sınıflandırılmış ve en çok eğitmen özelinde kodların oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Ders işlenişi konusunda öneriler

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı kodu
Eğitmene yönelik	Uygun ders ortamının sağlanması	7	Ö7-Ö18-Ö39-Ö40-Ö56-Ö58-Ö64
	Ölçme ve değerlendirme süreci	6	Ö2-Ö7-Ö16-Ö25-Ö38-Ö42
	Farklı kaynaklara başvurma	5	Ö1-Ö3-Ö30-Ö64-Ö66
	Öğrenciye daha çok zaman ayrılması	5	Ö1-Ö2-Ö18-Ö23-Ö38
	Sözlük kullanımına teşvik	2	Ö13-Ö43
	Öğrenciyi bilinçlendirme ve alana hazırlama	2	Ö1-Ö52
	Eğitmenlerin uzmanlık alanı olması	1	Ö60
Çeviri etkinliklerine yönelik	Farklı alanlara yönelik çeviriler	13	Ö3-Ö11-Ö17-Ö28-Ö31-Ö35-Ö36-Ö46-Ö47-Ö55-Ö59-Ö63-Ö70
	Çeviri tekniklerinin öğretimi	12	Ö4-Ö6-Ö7-Ö18-Ö21-Ö22-Ö24-Ö27-Ö32-Ö41-Ö64-Ö67
	Sözcük-anlambilimsel etkinliklerin artırılması	4	Ö16-Ö65-Ö67-Ö69
	Çeviri ödevi /ödevlerin işlenme şekli	2	Ö2-Ö9
Programa yönelik	Olduğu gibi devam edilmesi	14	Ö8-Ö12-Ö15-Ö26-Ö29-Ö34-Ö37-Ö44-Ö45-Ö48-Ö49-Ö50-Ö53-Ö61

Sözlü çeviri derslerinin gözden geçirilmesi	8	Ö10-Ö11-Ö14-Ö17-Ö20-Ö54-Ö66-Ö68
Ders saatlerinin artırılması	7	Ö1-Ö2-Ö5-Ö6-Ö41-Ö47-Ö57
Fikri yok	2	Ö19-Ö33
Sözlü çeviri derslerinin yabancı hocalarla işlenmesi	2	Ö9-Ö41
Diğer derslerle uyum ve işbirliği	1	Ö51

Tablo 5'ten görüldüğü üzere, eğitmene yönelik hazırlanan tema kapsamında ilk kod uygun ders ortamının oluşturulmasıdır (f=7). Ö7 *"Ezberci sistemi kırmaya çalışırdım. Çünkü bir dil öğrenmek ezberle olacak bir iş değil daha çok pratik gerektiren bir iş, derste her öğrenciyi aktif etmeye onları daha dinç tutmaya çalışırdım"* diyerek ders işleme yönteminin değiştirilmesine dikkat çekerken, Ö64 *"Akıllı tahtayı daha aktif kullanırdım, motomot çeviri yerine daha fazla yorum katarak çeviri ufkumuzu açmak isterdim, ek olarak çok daha fazla materyal ayarlardım"* ifadesiyle sadece benimsenen yöntemin değiştirilmesine değil, mevcut araç-gereçlerin etkin kullanımına da vurgu yapmıştır.

İkinci kod olan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin farklı önerilerin sunulduğu görülmektedir (f=6). Örneğin Ö2 *"Sınav sistemi değiştirilsin. Özellikle sınav şekli ve sistemi değiştirilmeli. Bir dönem çeviri yapıyorsun ama bir sınavla not alıyorsun adil bulmuyorum. Bazı hocalar ödev üzerinden not veriyor bu da faydasız; sırf yüksek not alınıyor."* ifadesiyle, neredeyse tüm eğitim sistemlerinin önemli bir parçası olan ölçme-değerlendirme sürecinin çeviri eğitimi özelinde de var olan eksikliklerini dile getirmiştir. Dahası, ölçme-değerlendirme kapsamında işe koşulan ödev etkinliklerinin daha çok yüksek not almaya yönelik yapıldığı düşünülmektedir. Diğer taraftan, Ö25 *"İşlenişin sınava yansımasını, sınavla bağlantılı olmasını isterim."* ve Ö42 *"Sınavlarda dışardan bir metin yerine işlediğimiz metinlerden sorulsa tamamen gayet yeterli olur"* ifadeleriyle sınavda sorulacak metinlerin derste çevrilen metinlere koşut olmasını istedikleri ifade edilmiştir.

Bazı öğrenciler, eğitmenlerin farklı kaynaklara başvurması önerisinde bulunmuştur (f=5). Ö1 *"Kaynak kitap sorunu var. Yapılan çeviri sınıf etkinliği olarak kalıyor. Daha fazla etkinlik yapmalıyız"* şeklinde öneri sunarken, Ö3 benzer olarak *"Doğru ve güncel kaynaklar tavsiye edilmeli; bizleri teşvik edecek ve yönlendirecek uygulamalar yapılmalı ders içi ya da ders dışı fark etmeksizin"* tavsiyesinde bulunmuştur. Yine beş öğrenci eğitmenlerin öğrenciye daha fazla zaman ayırması konusunda isteklerini bildirmiştir. İki frekansla sözlük kullanımına teşvik önerisi yer almaktadır. Bu kod Ö13'ün *"Sözlük kullanarak çeviri yapmayı isterdim. En azından aktif sözlük kullanmayı daha çok isterdim"* diyerek etkin sözlük kullanımını dile getirmesiyle ve Ö43'ün "*Sözlük kullanımını serbest bırakırdım çünkü bilemediğim kelimeleri uydurmamdan daha iyi"* ifadeleriyle oluşmuştur. Yine iki frekansla oluşan bir kod olan öğrenciyi bilinçlendirme ve alana hazırlama konusunda Ö1 "*Bize rehberlik hizmeti sağlanmalı profesyonel anlamda bu süreç ile ilgili"* ve Ö52 *"Çeviri yapan öğrencilerin daha bilinçli bir hal almasını sağlardım, dersler sayesinde"* şeklinde yorum sunmuşlardır. Bu tema altında oluşan son kod eğitmenlerin birer uzmanlık alanı olmasıdır. Ö60 *"Herkes kendi alanına ait örnekler çevirmeli. Spor çevirisi, hukuk çevirisi, tıp çevirisi gibi ayrı ayrı çeviriler yapılmalı"* ifadesi ile net bir şekilde her bir eğitmenin belli bir uzmanlık alanı olmasını ve sırf bu alana özgü çeviriler yapmasını istemektedir.

Çeviri etkinliklerine yönelik öneriler teması beş kodu içermektedir. Öğrencilerin bir bölümü eğitmenlerin metin seçiminde çeşitlemeye gidilmesine dair öneriler sunduğundan birinci kod farklı alanlara yönelik çeviriler olarak belirlenmiştir (f=13). Ö36 *"Metin çeşitliliğini. Tek düz metinler değil de*

bir gün hukuk, bir gün siyaset, bir gün kültür, bir gün ticaret çevirisi olsun isterdim" şeklinde örneklerle öneri sunarken, Ö55 *"Her alandan metin çevirileri yapmak isterdim. Bunun bana çok büyük bilgi ve deneyim katacağını düşünüyorum. Farklı dallara ait kelime dağarcığım oluşurdu"* önerisini gerekçesiyle birlikte açıklamıştır. İkinci kod, 12 öğrencinin çeviri tekniği öğretimi üzerine sunduğu önerilerden oluşmuştur. Ö63 *"Sürekli edebi metinler yerine farklı konu başlıkları altında yazılan yazılı metinleri her hafta getirir teknik öğretmeye ve bunları uygulamalı göstermeye çalışırdım"* ifadesiyle, Ö70 *ise "Biz sadece bir alanda çeviri yapıyoruz. Her alandan çeviri olması gerekiyor. Sonuçta tercümanlık okuyoruz her alandan bilgimiz olması gerekiyor. Biz iki senedir maalesef sadece hikâye roman çeviriyoruz. Bu alanda değişiklik yapılmasını isterdim."* diyerek şikâyetçi olduğu durumu önerisiyle ayrıntılı bir biçimde paylaşmıştır.

Metin çeşitliliğine ek olarak, metinde geçen sözcüklerin anlamları, işlevleri ve kullanım alanları konusunda daha detaylı çalışmaların yapılması için öneriler de mevcuttur (f=4). Bu türden öneriler arasında Ö65 *"Metinlerin farklı çevirilerini duymak güzel, ama kelimeleri daha kalıcı bir şekilde çıkartmamız ve o kelimeleri cümle içindeki örneklerini görmek isterdim"* şeklinde düşüncesini ifade ederken, Ö69 *"Daha verimli olması için cümlelerdeki kelimeleri, fiilleri de incelemeliyiz"* biçimde önerisini sunmuştur. Bu temada son kod olarak yer alan çeviri ödevi/ ödevlerin işlenme şekli kodu iki öğrencinin yorumu ile oluşmuştur. Ö1 *"Ders saatleri artırılmalı, ödev verilsin bizde yapıp hocaya gösterelim"* ifadesiyle eğitmenlerden ödev vermesini ve kontrol etmesini isterken, Ö9 *"Her hafta her dersten uzun uzun çeviri ödevleri yerine iki hafta da bir ödevler verip iki hafta boyunca aynı metin içerisinde her şeye zaman ayırmaya çalışırdım"* diyerek ödevlerin daha detaylı bir biçimde ele alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Ödevlerin sayıca çokluğuna değil, verilen metinlerin derinlemesine çözümünün önemine dikkat çekmiştir.

Son tema olan programa yönelik öneriler altı koddan oluşmaktadır. Kimi öğrenciler derslerin işlenişinden özellikle memnun olduklarını ve aynen devam edilmesini ifade etmiş (f=14), kimi ise fikrim yok diyerek (f=2) öneri sunmamıştır. Öte taraftan, sözlü çeviri derslerinin yeniden gözden geçirilmesi konusunda öneriler de mevcuttur (f=8). Söz gelimi Ö54 *"Yazılı çeviri dersi hocamızın şu an uyguladığı ödev sistemi bana göre iyi. Sözlü çeviri derslerinde de anında çeviri yapabilmeyi daha aktif hale getirecek çözümler üretirdim"* önerisini paylaşmıştır. Ders saatlerinin artırılması konusunda yedi öğrenci öneri sunarken, sözlü çeviri derslerine yabancı uyruklu hocaların girmesi iki öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Son olarak diğer derslerle işbirliği konusunda sunulan bir öneri ile bu tema tamamlanmıştır.

4. Tartışma ve öneriler

Kırıkkale Üniversitesi'nde mütercim ve tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin çeviri eğitimi üzerine düşüncelerini değerlendirmek üzere hazırlanan bu çalışmada, görüşleri ve deneyimleri temel alınan örneklem grubu doğrudan ve ortak sonuca ulaştıracak veriler sunmamış olabilir, ancak bu çalışmanın çeviri eğitiminin hâlihazırdaki durumunu ortaya koyması açısından olası araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=42) çevrilecek metinler konusunda eğitmenleriyle fikir alışverişinde bulunmadıklarını bildirmiş, görüşme yaptığını söyleyen öğrenciler (f=28) ise bu uygulamaya yönelik olumlu bakış açısına sahip olduklarını belirterek bu türden bir uygulamanın en çok hazırbulunuşluk açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Üstelik fikirleri ve önerileri dikkate alındığını söyleyen öğrenciler derslere daha istekli geldiklerini ve metin konusunda

sahip olduğu önbilgi sayesinde verimli bir ders süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle, eğitmenlerin çevrilecek metinler konusunda sadece ders içeriğini ve sınıf kademesini değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da dikkate alarak dönem başında bir planlama yapması, bu planlama üzerinde öğrencileriyle detaylı görüşmelerde bulunması ve belirlenen metin türlerini öğrencileriyle paylaşması öneri olarak sunulabilir.

Derste çevrilmesi istenen metin türlerinin belirlendiği araştırmanın ikinci sorusuna yönelik elde edilen verilere göre öğrenciler ilk olarak ve en yüksek frekansla güncel konulara yönelik metinleri (f=29) çevirmek istemektedirler. Bununla birlikte bilim/teknoloji, tıp, hukuk, sanat, edebi, spor, diplomatik, ticari, siyasi gibi alanlara yönelik metinlerin de olmasını belirten öğrencilerin bu denli çeşitlilik sunması çeviri eğitimleri boyunca olabildiğince farklı metin türleri ile karşılaşmak istedikleri ile açıklanabilir. Akalın (2018, s. 235) "çeviri eğitimindeki ölçütlerden birini materyalleri belirleme ve derse hazırlama" şekli olarak ifade etmiştir. Derste işlenen her bir metni birer ders materyali olarak nitelendirerek, metin seçiminin önemli olduğuna ve ayrıntılı bir biçimde yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Eğitimde genel geçer ilkelerin önemi tartışılmaz, ancak öğrencilerin mezun olup iş hayatına atıldıklarında karşılaşabilecekleri metin türleri konusunda bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. O halde, daha bilinçli ve hedefe odaklı bir süreç içerisinde olabilmeleri için gerçek çeviri piyasasında ne türden metinlerin çevrildiğini bilmeleri ve kendilerini ders dışında da yetiştirmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda tercüme bürolarının web siteleri iyi bir fırsat sunduğundan, öğrencilere internette sınırsız sayıda bulunan bu büroları ziyaret etmeleri tavsiye edilebilir. Yine bu bağlamda çeviri piyasasına hâkim metinlerden oluşacak müfredatların hazırlanması bir başka öneri olarak sunulabilir.

Çeviri dersleri öncesi öğrenciler tarafından yapılan hazırlıkların incelendiği araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik ulaşılan ilk bulgu, öğrencilerin en çok ödev olarak verilen metinler üzerinde çalışmalar yaptığıdır. Yapılan bu çalışmalar kaynak dilde verilen bir metnin doğrudan hedef dile aktarılması, yani hedef dilde bir ürün ortaya çıkarma sürecini içermektedir. Sunulan gerekçeler de derslerin bu çeviriler etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, sözcüksel çalışmaların oranı da oldukça dikkat çekicidir, zira bu çalışmalar öğrencilere verilen ödevlerden bağımsız ve sözlük kullanarak sözcük öğrenimine yönelik yapılan çalışmalardır. Günday (2015, s. 195) sözcük bilgisini, "tüm temel becerilerin geliştirilmesinde önemli yeri olan tamamlayıcı bir beceri" olarak tanımlamaktadır. Gerçekten de ister yazılı ister sözlü çeviri olsun, öğrencinin sahip olduğu kelime hazinesinin seviyesi çevirinin kabul edilebilirliğine ve kalitesine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla sözcük bilgisi özelinde yapılan çalışmaların sayıca fazla olması öğrencilerin en çok sözcük öğrenimi konusunda eksiklikleri olduğunu ve bu eksiklikleri tamamlamak için çalışmalar yaptıklarını gösterir niteliktedir.

Eğitmenlerin çeviri derslerinde kullandığı yöntem ve tekniklerin ele alındığı dördüncü araştırma sorusuna yönelik ulaşılan veriler, üçüncü araştırma sorusu kapsamında ulaştığımız bulguyu (ödev olarak verilen metinler üzerinde yapılan çalışmalar) bir bakıma doğrular niteliktedir. Sunulan açıklamalardan genel olarak öğrencilerin yaptığı çeviriler özelinde bir süreç izlendiği anlaşılmaktadır. Şöyle ki, metinler öğrencilere ev ödevi olarak verilmekte ve onlardan çevirileri bir sonraki derse hazırlayıp getirmeleri istenmektedir. Derste öğrenciler çevirilerini cümle cümle okumakta, eğitmen ise çevirilerde yanlışlık olduğunu tespit ettiği durumlarda cümleleri düzeltmek için sürece dâhil olmaktadır. Dolayısıyla yapılan çevirilerin söz alan öğrenciler tarafından okunması ve yanlışlık olduğu tespit edilen cümlelerin düzeltilmesi sebebiyle bu yöntem çalışmamızda öğrenci odaklı çeviri olarak adlandırılmıştır. Öte taraftan, eğitmenlerin genel olarak dilbilgisi temelli çeviri etkinlikleri yaptığı ve metinde geçen dilbilgisi konularının çeşitli alıştırmalar ile pekiştirildiği ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Türkiye'de ilköğretimden bu yana okutulan ve diğer yabancı diller içerisinden belirgin bir üstünlüğü

olan İngilizce dışındaki diğer dillerin çeviri bölümlerinde somut bir biçimde dilbilgisel sıkıntıların yaşandığını ve eğitmenlerin de çeviri derslerinde kaçınılmaz olarak dilbilgisi etkinliklerini önceliklerini gözler önüne sermektedir. Daha ayrıntılı açıklamak gerekirse, mütercim tercümanlık bölümünü kazanan bir öğrenci en az 1 yıl hazırlık eğitimi almak zorundadır. Öğrenciler hazırlık sınıfında dört temel dil becerisine yönelik dersleri (yazılı anlatım, okuduğunu anlama, sözlü anlatım, duyduğunu anlama) ve tamamlayıcı beceri olarak tanımlanan dilbilgisi derslerini alır. Bir senenin sonunda başarılı olduğu takdirde öğrenci hazırlık sınıfından birinci sınıfa geçiş yapar ve birinci sınıftan itibaren yoğun bir biçimde çeviri dersleri almaya başlar. Öğrencilerin özellikle Fransızca, Arapça, Farsça gibi dilleri ilk defa üniversitede gördükleri düşünüldüğünde, dilbilgisi ağırlıklı etkinliklerin yapılması elzem görülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin çeviri yöntem ve stratejileri konusunda net bir bilgiye sahip olmadıkları, derslerin genelde metinde geçen veya işlenen konu sonrası yapılan alıştırma çalışmalarıyla yapıldığı, eğitmenlerin zaman zaman kuram odaklı çevirilere de yer verdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ders işlenişi konusunda önerilerinin incelendiği son soruya yönelik en çok eğitmen özelinde görüşlerinin olduğu dikkat çekmiştir. Bu değerlendirmeler, uygun ders ortamının sağlanması, çeşitli kaynaklara başvurulması, ölçme-değerlendirme sürecinin gözden geçirilmesi, sözlüklerin doğru kullanımına teşvik, öğrencilerin çeviri piyasasına hazırlanması ve eğitmenlerin birer uzmanlık alanı olması gibi konuları içermektedir. Öte taraftan, çeviri etkinlikleri kapsamında sunulan farklı alanlara yönelik çeviriler, çeviri tekniklerinin öğretimi, sözcük-anlambilimsel etkinliklerin artırılması ve ödevlerin işlenme şeklinin değiştirilmesi gibi önerilerde oldukça dikkat çekmektedir. Özellikle çeviri tekniklerinin öğretilmesi konusunda sunulan öneriler öğrencilerin çeviri yapmaya nasıl başlayacakları, nasıl bir yöntem uygulayacakları konusunda tam bir bilgi sahibi olamadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu tespit, yukarıda iddia edildiği gibi, öğrencilerin çeviri yöntemleri ve izlenecek strateji konusunda tam bir yetkinliğe sahip olmadıklarını doğrular niteliktedir. Zira öğrenciler genel olarak çeviri yapılırken belirli yöntemlerin işe koşulmasından ziyade eğitmenleri tarafından aktarılan cümlelerin doğru olarak kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Bu temada vurgulanan bir başka nokta da sözcük ve anlambilimsel etkinliklere derste daha çok yer verilmesidir. Kaynak dildeki metnin türünün, içeriğinin ve bağlamının belirlenmesi hedef dilde doğru bir metnin oluşturulması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda sözdizimsel yapılar kadar kullanılacak sözcük bilgisi, terminoloji ve terimce de önem taşımakta ve metin türlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Burada hem örnek metinlerle çalışmaların yapılması hem de sözlük kullanımına önem verilmesi doğru kelimelerin seçilmesinde ve işlevlerinin anlaşılması açısından uygun ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak, programa yönelik çoğunlukla olumlu değerlendirmeler yapılmasına rağmen, sözlü çeviri derslerinin işlenişi, çeviri ders saatlerinin artırılması ve diğer çeviri dersleriyle işbirliği içinde olunması gibi değerlendirmelerin de yer aldığı görülmektedir.

5. Sonuç

Çeviri eylemi gerek içerik gerekse işlem açısından çok yönlü ve çok kapsamlı bir süreci ifade eder. Böyle bir sürecin eğitimi de aynı şekilde çok yönlü bir planlama ve yapılanmayı gerektirir. Bu çalışmayla elde edilen sonuçlar da bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Zira çeviri eğitiminde öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınmasının sürece nasıl bir katkı yapabileceği öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bu çalışmayla elde edilen verilerden çıkarılabilecek sonuçlardan biri de aslında çeviri eğitimini tek başına sadece bir ders değil başlı başına bir çeviri çalışması şeklinde değerlendirmenin daha verimli olabileceğidir. Böylelikle öğrencinin sadece klasik anlamda derse katılımının ötesinde bir sorunsal üzerine odaklanarak bu sorunsalın nasıl çözümlenebileceğine dair fikir yürütmesi de sağlanmış olacaktır. Çeviri eğitimine yönelik dersler doğası gereği uygulamaya dönük

süreci de içinde barındırdığından, ders boyunca uygulamaların daha ağırlıklı olması ve bu uygulamalarda öğrencinin her fırsatta görüşlerinin alınması çevirinin eğitimi konusunda öğrencinin yetisinin gelişmesine olumlu katkılar sunabilecektir. Bunların dışında, öğrencinin çeviri eğitiminde daha belirgin bir kazanım elde edebilmesi için dersle ilgili motivasyonunun da öncelikli olarak göz önünde bulundurulmasının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Zira öğrencilerin gerek ders işleyiş yöntemlerine gerek dersle ilgili metinlerin seçimine gerekse çeviri eğitimi konusundaki beklentilerine yönelik vermiş olduğu yanıtlar çoğunlukla ders sürecinde daha fazla yer almak istediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, çeviri eğitimine yönelik derslerde en başından itibaren birçok konuda öğrencilerin görüş ve önerilerinin daha fazla göz önünde bulundurulmasının ve buna göre daha devingen bir müfredat hazırlanmasının çeviri eğitimi sürecine olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, hazırlanacak müfredatların ne ölçüde nasıl uygulanabileceği konusu da bu anlamda ele alınması gereken önemli konular arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Akalın, R. (2018). Çeviri derslerinde metin seçimi ölçütleri. *Diyalog*, 1, 227-236.

Ammann, M. (1990). Akademik çeviri eğitimine giriş. (Çev. Deniz Ekeman) İstanbul: Multilingual.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75).

Balkul, H. İ., Can, M. Z., Çalık, O., & Gümüş, A. F. (2018). Türkiye'de çeviribilim alanında 2013-2018 yılları arasında hazırlanan makaleler üzerine betimsel bir analiz. Bülent C. Tanrıtanır (Ed.), *Filoljide Güncel Akademik Çalışmalar* içinde (s. 277-294). Ankara: Gece Kitaplığı.

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.

Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı). (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim.

Cohen L, Manion L, Morrison K (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: Cambridge University.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.

Çalışır Zenci, S. (2020). Ulusal akademik ağ ve bilgi merkezi tr dizinde taranan çeviribilim araştırmalarının incelenmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 239–251. https://dergipark.org.tr/tr/pub/soylemdergi/issue/55150/670234

Çalışkan, D. (2021). *Türkiye'deki çeviri konulu tezler üzerine bibliyometrik ve tematik bir inceleme (1985-2020*) (Yüksek Lisans Tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 2(9), 1-2.

Günday, R. 2015. *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori.

Harman, G. & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.

Hönig, H. G. (1992). Çeviri, çeviri yapılarak öğrenilmez. Çeviride bir ön eğitimin gerekliliğini savunma. (Çev. Turgay Kurultay) *Metis Çeviri*, sayı 19 içinde (s. 65-76). İstanbul: Metis Yayınları.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics *of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2021). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2. Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

104. Representation and circulation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* in Turkish through paratexts

Naciye SAĞLAM[1]

APA: Sağlam, N. (2022). Representation and circulation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* in Turkish through paratexts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1686-1698. DOI: 10.29000/rumelide.1222108.

Abstract

The study seeks to provide insight to the multi-faceted translation process of *One Flew over the Cuckoo's Nest* during its national and international circulation in intersemiotic and interlingual translation. Written first as a novel by Ken Kesey in 1962, the book was adapted to stage by Dale Wasserman in 1963 and into a movie in 1975 by Miloț Forman. Starring Jack Nicholson as the main character, the movie won numerous awards and the symbolic capital of the movie surpassed the book in the international circulation. In other words, the target text outpaced the original since adaptation into stage and movie can be/is perceived as a form of translation, in the form of translation of linguistic material into multimodal forms on screen or stage. The focus of the study is to examine the motives and the strategies on the interlingual translations of the novel into Turkish through paratextual elements; front and back covers as well as the prefaces. However, stage and movie adaptations will pave the way for such an analysis as the three translation practices are connected. The book *One Flew over the Cuckoo's Nest* was translated into Turkish and published first in 1976 and numerous other retranslations were released in Turkish literary field up till 2018. The use the symbolic capital of Jack Nicholson who starred the main character in the movie was the primary strategy in the book covers. However, the directions of labeling may be interpreted as varying according to the strategies of publishers through back covers and prefaces.

Keywords: *One Flew over the Cuckoo's Nest,* symbolic capital, interlingual translation, intersemiotic translation, circulation.

Öz

One Flew over the Cuckoo's Nest romanının Türkçede yan metinler yoluyla temsili ve dolaşımı

Çalışma, Türkçe'ye *Guguk Kuşu* olarak çevrilen *One Flew over the Cuckoo's Nest* eserinin diller ve göstergelerası çeviri aracılığıyla ulusal ve uluslarası dolaşım sürecindeki çok boyutlu çeviri pratiğine ışık tutmayı amaçlamaktadır. 1962'de Ken Kesey tarafından roman olarak kaleme alınan eser 1963'de Dale Wasserman tarafından sahneye ve 1975'te Miloț Forman tarafından filme uyarlanmıştır. Başrolde Jack Nicholson'un yer aldığı film birçok ödül almış ve uluslarası dolaşımda kitabın önüne geçmiştir. Bir başka ifade ile denebilir ki kaynak metin hedef metni geride bırakmıştır. Bu bakışı mümkün kılan romanın sahneye ve filme uyarlamasında dilsel bir ürünün sahne ya da ekranda çokbiçimli ifadelere çevirisinin göstergelerarası çeviri kapsamında ele alınabilmesidir. Çalışmanın odak noktası yanmetinsel öğeler olan ön kapaklar, arka kapaklar ve önsözler üzerinden kitabın dillerarası çevirisindeki eyleyicileri, niyetleri ve stratejileri incelemektir. Ancak bu üç tür çeviri pratiği

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Elazığ, Türkiye), naciyetasdelen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7548-7851 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222108]

yakından ilişkili olduğundan, eserin sahneye ve ekrana uyarlamaları incelemede yol gösterici olacaktır. *One Flew over the Cuckoo's Nest* Türkçe'ye *Guguk Kuşu* ismiyle ilk 1976 yılında çevrilmiş ve 2018'e kadar kitabın çeşitli yeniden çevirileri yayınlanmıştır. Tüm kitap kapaklarında, kitabın film uyarlamasında başrol karakteri canlandıran Jack Nicholson'un sembolik sermayesinden yararlanıldığı gözlemlenmektedir. Ancak kitap üzerindeki markalamanın, yayınevlerinin arka kapak ve önsözlerde kullandıkları stratejiler doğrultusunda farklı yönelimleri olabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *One Flew over the Cuckoo's Nest (Guguk Kuşu),* sembolik sermaye, dillerarası çeviri, göstergelerarası çeviri, dolaşım

Introduction

The 20th century brought big changes in the life of humans and accordingly changed the communication possibilities, styles and modes. Translation studies as well has undergone various waves of turns shortly after it announced its autonomy as a discipline. While the first approaches to translation were on linguistic basis, with the autonomy of the discipline around 1970s, translation is started to be seen as a practice embedded in culture and the perspective towards translation has been widening ever since. The first steps of the discipline have been achieved through descriptive translation approaches introduced by Gideon Toury and Itamar Even-Zohar. Even Zohar (1976) introduced translation in the context of a polysystem; not as a practice whose structure and boundaries are clearly defined, but as an activity dependent on the relations within a certain cultural system.

Revealing the multi-layered structure of the translation itself as a system and describing the central and peripheral conditions of the translation literature has opened a workable path for Translation Studies researchers. Another milestone in the recognition of a wider understanding to translation is introduced by Toury (1978) who looks at translation from a broader perspective and defines the equivalence problem as not a single relation pointing to a recurring constant, but a phenomenon that points to several relations. Following descriptive translation studies approach, functional theories have been put forward by scholars such as Hans Vermeer, Katherina Reiss and Snell Hornby which consider translation as a practice determined by the aim, *skopos*. Cultural and ideological turns have also contributed to the widening of translation studies perspective by introducing translation as rewriting (Lefevere, 1992) and ideological act as well as gender and post-colonial aspects of translation.

With the aforementioned advancements and numerous others that could not be added here, translation practice is now understood as going beyond the simple process of converting linguistic elements into other languages. It is more of a multi-level, multi-dimensional creative process. This new knowledge made it necessary to take into account multimodal kinds of translation in addition to linguistic ones. Accordingly, the notion of translation goes beyond interlingual translation to include intersemiotic translation, allowing us to see adaptation as a type of intersemiotic translation. Concerning the multi-dimensional translation practice of *One Flew over the Cuckoo's Nest* novel, beside two intersemiotic translation (one into stage and the other into movie), interlingual translations of novel, movie and play-script are accessible in several languages.

The point of origin of the study is how the representation of *One Flew Over the Cuckoo's Nest* in Turkish literary field is shaped concerning the selection, labeling and reception phases of Bourdieu. By refraining from over-generalizations, the study aims to present that the symbolic capital gained through the film adaptation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* influenced the selection of the book in Turkish, while the

labelling of the book varies according to the representing strategies of the publishers through paratextual elements. Carrying out the study on the basis of book front and back covers and prefaces as paratextual materials will shed light on how the strategies surrounding the circulation of the translation in other forms impact one another. Although a study on the translational choices of the book, play and movie in Turkish would bear a fruitful investigation, it exceeds the limits of this study. Instead, the focus of the current investigation will be limited to the representation and circulation of the translations of the novel in Turkish on the basis of paratexts. Thus, the study is structured in a way to provide theoretical background concerning sociology of translation and the use of paratexts in translation studies and brief information about the novel, followed by analyzing the role of agents in the circulation of the intersemiotic translations and their influence and implications on the circulation and representation of interlingual translations of the novel into Turkish.

Sociology of translation

As an interdisciplinary area by its very nature, translation studies has connections with various disciplines and adopted approaches from several disciplines in its development phases. Sociology is one of these disciplines that provide background to analyze translation practices. Approaches by sociology scholars such as Bruno Latour's actor network theory, Niklas Luhman's systems theory and Pierre Bourdieu's field theory have been espoused in translation studies. Among these, Bourdieu's field theory is mainly based on his concepts field, habitus, capital and *illusio*. The Bourdieusian field concept can be defined as a space consisting of social relations. Bourdieu describes a dynamic space in which the agents realize their actions in relation to each other, society and the structure. Taking the reality as a "structure" for seeing the truth rather than reaching the truth (Gouanvic, 2002, p.99), it defines itself "through certain kinds of things to be gained and lost, certain objects of struggle" (Bourdieu, 2016, p.138). By using the *capital* they acquire, the *agents* in the field strive for an aim -*illusio*- within the struggles in the field. In their struggles, agents are inclined to take certain decisions rather than others through their socially constituted *habitus*. *Struggles* are inevitable in order to attain legitimate symbolic violence, that is having the right to determine what is right and wrong in the respected field. Within the field, while dominants strategies are leaning towards maintaining the autonomy since it is desirable according to their illusio, dominated lay claim for a change in the system by practicing subversive and transformative strategies. With the methodological tools proposed by Bourdieu it is possible to approach the translation practice of *One Flew over the Cuckoo's Nest* as an act circulated in the field of literature with the strategies of certain agents not limited to translators but directors and actors.

Scholars such as Jean-Marc Gouanvic (1997), Isabelle Kalinowski (1999), Daniel Simeoni (1998), Gisèle Sapiro (2003), Johan Heilborn (1999), Rakafet Sela- Sheffy (2005), Moria Inghilleri (2005), Yves Gambier (2006), Michaela Wolf (2007), and Andrew Chesterman (2000) applied Bourdieu's field theory to translation practice in order to understand the mechanisms functioning under the process of translation. Sociology of translation in this respect, takes the agents as active participants. Chesterman (2009) in his article "The Name and the Nature of Translator Studies" dropping a hint to James Holmes's 1972 article "The Name and The Nature of Translation Studies" classifies sociology of translation under three main topics: sociology of translations as products in international circulation, sociology of the translators and the sociology of translation process (Chesterman, 2009, p.20). Bourdieu's sociology is adopted in the sociology of the translators in this respect. Nevertheless, it is also possible to perceive the act of translation realized within the dynamics of field's structure, sociological, cultural and economic positionings, habitus and capital of the agents and their strategies. Therefore, it

can be seen as sociology of the text production and the product's circulation on social fields as well (Gouanvic, 2005, p. 148).

According to the sociology of translation "the dynamics of translation depends on the structure of the space of reception and on the way in which relevant intermediaries (translators, critics, agents, publishers) shape social demand (Heilborn, Sapiro, 2007, p. 93). While the source text has a certain position in its own cultural field and carries a certain kind of symbolic capital, the target text in the new target field in line with the dynamics in the field of target literature takes different positions with different orientations in line with the capitals, habitus and illusio of the agents.

As a sociologist Bourdieu, in his article "The Social Conditions of the International Circulation of Ideas" touches upon the practice of translation. Taking its origin from the idea that texts circulate without contexts, Bourdieu places translation into social structure:

> The fact that texts circulate without their contexts, that to use my terms they do not bring with them the field of production of which they are a product, and the fact that the recipients who are themselves in a different field of production reinterpret the texts in accordance with the structure of the field of reception are facts that generate some formidable misunderstandings and that can have good or bad consequences (Bourdieu, 1999, p.221)

With this in mind, Bourdieu classifies the process into three phases. The first is the *selection* determining what is to be translated, what is to be published, by whom it will be translated, who will publish it, the second is *labeling* and classification, a phase in which a label has been marked on a work and the third is the *reception* in which readers/audiences perceive the work in different ways according to different fields of production (Bourdieu, 1999, p. 222). This classification will be helpful in understanding the circulation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* in different forms through selection, labeling, and reception. In the process of *selection*, the determining agents and their motivations are questioned. Bourdieu believes that heretic products are chosen by the marginals in the field to back up their positions. The second process, *labelling*, is making reference to the tagging attached to the product, including the questions of which book covers and prefaces are preferred with which motivations. In the third process, *reception* the text produced in the source language with a specific aim acquires a new label according to the marking and strategies in the receiving culture.

Relating with the labeling and reception processes, paratexts will be the used to analyze the circulation of the book in Turkish literary field. Therefore, brief information concerning the taxonomy of paratexts will be provided in this section. As "what enables a text to become a book and to be offered as such to its readers and, more generally, to the public" (Genette, 1997, p.1), the term paratexts has been introduced by the literary scholar Gerard Genette. Genette proposes a more general classification concerning transtextuality which he studies under subtitles intertextuality, paratextuality, metatextuality, hypertextuality and architextuality. With his definition of paratextuality, Genette brings forward the materials that remained under the curtain in the circulation and presentation of a work:

> [The] text is rarely presented in an unadorned state, unreinforced and unaccompanied by a certain number of verbal or other productions, such as an author's name, a title, a preface, illustrations. And although we do not always know whether these productions are to be regarded as belonging to the text, in any case they surround it and extend it, precisely in order to *present* it, in the usual sense of this verb but also in the strongest sense: to *make present,* to ensure the text's presence in the world, its "reception" and consumption in the form (nowadays, at least) of a book (Genette, 1997, p.1)

Parallel with Bourdieu, Genette perceives paratextual elements as crucial in the presentation and reception of a work as they offer the reader "the possibility of either stepping inside or turning back" (Genette, 1997, p.2). Concerning the legacy of the study of paratexts in the translation studies, Kıran's vindication should be noted:

> [D]espite its subordinate position in relation to the text, the paratext is "crucial in guiding the reading process" (Munday, 2016, p. 242). In other words, a paratext "can make known an *intention* or an *interpretation* by the author and/or the publisher" (Genette, 1997, p. 11, emphasis in original). In the same vein, Gisele Sapiro stresses that the publisher's strategies involved in presenting a book are worth exploring in terms of their capacity "to assign meaning to the translated text, even before the critical reception" (Sapiro, 2008, p. 163). Therefore, an inquiry into a book's paratextual elements will serve to elucidate the publisher's role in informing the (re)presentation of translated (literary or non-literary) works in view of the demands of the target culture in question (Kıran, 2020, p.627)

Similarly, in her 2002 work "What text don't tell: The uses of paratexts in translation research", Şehnaz Tahir Gürçağlar mentions that "paratexts can offer valuable insight into the production and reception of translated texts". (Tahir Gürçağlar, 2002, p.44). In the same vein, the paratextual elements in this study will shed light on understanding the reception and labeling of the translation of *One Flew Over the Cuckoo's Nest* in Turkish literary field.

One Flew over the Cuckoo's Nest along with stage and movie adaptations

Ken Kesey, the author of *One Flew over the Cuckoo's Nest,* is prominent figure of counter culture in 1960s of United States of America. He is representing the 1960's spirit which is in search of a cultural change in the system. Kesey was also associated with his experimentation with psychedelic drugs and hippie movement. He himself became a topic for another book *The Electric Kool Aid Acid Test* written by Tom Wolfe in the form of nonfiction novel telling his experimentation with psychedelic drugs and experiences of his band Merry Pranksters.

The book *One Flew over the Cuckoo's Nest* received its inspiration from Kesey's night-shift job at the Veterans Hospital's mental wards (Dodgson, 2013, p.13). The novel tells the story of Mc Murphy, who fakes having mental problem to escape from the prison by staying in a psychiatric ward. Told in the third person narrative by one of the inmates of the ward a Native American 'Chief' Bromden, faking being mute and deaf, the novel begins with McMurphy's coming into the ward. There McMurphy, as a rebellion in his nature, awakens the patients against the oppressive ruling of the ward which was ruled by Nurse Ratched. As a key figure, McMurphy, "who is transformed into a tragic hero as he struggles to help the inmates regain control of their lives" (Sutherland, 1972, p.28). His actions result in a clash with the Nurse Ratched as he threats the tyranny she has been pursuing. Upon several occasions of his disobedient and rebellious actions, he receives electro-shock treatment. The situation becomes worse when one of the inmates Billy, upon awakening, conducts behaviors as a result of which Nurse Ratched threatens him to tell his mother. Following this, Billy hangs himself and Nurse Ratched blames McMurphy. McMurphy attacks the nurse as a result of which he is sent to the disturbed ward. Through the end, he returns the ward as being lobotomized and silent. Bromden kills him with a pillow out of mercy and escapes from the hospital. The book has been a topic of study from various aspects such as psychology, sociology, symbolism, gender, myth function, and language since then. In line with the framework of the study, in sociological terms the story is a story of a revolt against the legitimate power containing various dimensions through characters.

The book was published in 1962 and received tribute by the well-known magazines The *New Yorker, Times* and *The New York Times*. A week after the publication, Kesey sold the stage and screen rights to Kirk Douglas. A year after the publishing, its adaptation into a play by the playwright Dale Wasserman, performed on "Broadway, starring Hollywood superstar Kirk Douglas in the lead role, made the book into a best seller" (Dodgson, 2013, p.4). The play has been performed with the same adaptation by Wasserman in 1971 as an off-Broadway show, and appraised not only in US but in England too with the performances of Royal Exchange Manchester in 1982, Playhouse Theatre in 1988 and performance on Edinburgh Fringe Festival in 2004 which was a box-office performed by 20 weeks. In 2001 Steppenwolf Theatre Company performed a revival of the play at Broadway, which won Tony Award, Outer Critics Circle Award, and Drama League Award. In recent years, more adaptations of the adaptation are being released such as the one by After Hours Theatre Company in 2018 and English Theatre Frankfurt in 2019. It is clear from these records that the play adaptation of the book added to the symbolic capital of the novel by reaching to wider audiences and popularizing the product with the international circulation. Here, investigating the adaptation and at the same time intersemiotic translation process of the novel into stage offers reach material, a fact that can be a focus of another individual study. It can only be mentioned here that the translation practice here connotes to the intersemiotic translation of the linguistic material into stage performed with multimodal forms.

Concerning the focus in the study, as this adaptation is a form of translation, according to Bourdieu's classification the first phase *selection*, the agents and their motivations can be questioned. The key agents in the adaptation of the novel into stage is mainly the Hollywood star Kirk Douglas who bought the stage and screen rights and performed McMurphy in the stage adaptation of the novel. Here, the symbolic capital Douglas hold initiated the circulation of the novel to a wider readership and made it possible for the international circulation which leads to the second stage *labeling*. Known as a novel first, the play overtook the novel by gaining another label which leads to the *reception* process. The reception process can also be associated with winning three awards and also be observed with further adaptations of the already adapted play script till today.

Thirteen years after the book's publication, the book is adapted into a movie this time by Lawrence Hauben and Bo Goldman and directed by Milos˘ Forman with the co-production of Saul Zaentz and Michael Douglas. Although Kirk Douglas would have wished to perform McMurphy in the film version as well, he was a bit old for the character and instead Jack Nicholson starred the character McMurphy. The movie was an absolute achievement and won several awards. It was nominated for Academy Awards in nine categories and won six of them. Michael Douglas and Saul Zaentz won the Academy Awards for Best Picture, Miloš Forman for the Best Director, Jack Nicholson for the Best Actor, Louise Fletcher for the Best Actress, and Lawrence Hauben and Bo Goldman for the Best Screenplay adapted from different material. In addition, the movie was nominated for The Golden Globe Awards for six categories namely Best Motion Picture, Best Actor and Best Actress in a Motion Picture Drama, Best Director in Motion Picture, Best Screenplay in Motion Picture and New Star of the Year and won them all. Furthermore, the movie won several national and international awards such as British Academy Film Awards, César Awards, and Sant Jordi Awards in especially the best director and the best actor categories.

This movie adaptation can be regarded as a form of translation and the circulation of the product can also be seen through the eyes of Bourdieu's classification. The key agents director Milos˘ Forman and the actor Jack Nicholson may be associated with the *selection* process. Thanks to the strategies of the director combined with the plot of the novel and the performance of the actors, especially Nicholson, the movie became a real hit in its period. It is worth explaining that a controversy was experienced as

the author of the book Ken Kesey wanted the movie to be as faithful as possible to the original novel and favored another actor for the character McMurphy. Following the discussions, Kesey decried the movie version and filed a lawsuit against the film production "for 5 percent of the movie's gross and $800,000 in punitive damages" (Blazˇková, 2017, p.14). In this specific conflict on the issue of adaptation of the novel into a movie, the clash of symbolic and economic capitals can be mentioned. The popularity -or symbolic capital in Bourdieu's terms- of the movie adaptation in the labeling phase surpassed the original text by gaining another label that is award winning movie, consequently resulting in economic capital for the movie makers. At this point, as the owner of the source text, Kesey's strategy may be interpreted in terms of symbolic and economic capitals.

The strategy of starring Jack Nicholson carries implications in the international circulation of the work as a whole in novel, play and movie forms. The performance and accordingly the symbolic capital of the actor Nicholson enabled the movie to be associated with his name ever since which can be regarded as the implication of the second phase of Bourdieu that is labeling. Although the book and the play were appealing to widening crowds, the release of the movie carried the production into another level worldwide gaining another labelling: Academy Awards winning movie which surpass the novel. The reception phase of this movie gave way to countless interlingual translations of both the novel and the play besides subtitles of the movie translated into many languages and thus gaining different labels.

One Flew over the Cuckoo's Nest in Turkish field of reception

The investigation on the intersemiotic translations of the novel is a necessity to examine the interlingual translations through sociology of translation as it perceives the act of translation with its social surrounding and the effects of these social conditions are visible especially in Turkish translations of the book. Reminding the quote of Bourdieu (1999, p.222) "the sense and function of a foreign work is not determined simply by the field of origin but in at least equal proportion by the field of reception" it needs to be asserted here that as the work circulates nationally and internationally in book, play and movie forms, the fields of reception and origin here do not refer to fixed determinations as the function changes with each recreation. While the movie and the play forms refer to fields of reception concerning the book *One Flew over the Cuckoo's Nest* novel; if the position is changed to interlingual translations so to say into Turkish, the fields of movie and play forms can also be conceived as fields of origin. It is important to note that these shifting sands affect one another through symbolic capital. With these in mind, the interlingual translation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* can be studied considering the three forms of productions which are nevertheless intermingled.

The translation of the title of the book could be discussed before elaborating publications. The title of the book was translated as *Guguk Kuşu,* (cuckoo's nest) in all publications. However close attention should be paid to the title of the book in English which is derived from the children's folk rhyme added to the beginning of the book: "One flew east, one flew west, one flew over the cuckoo's nest". Here cuckoo's nest may refer to the nest of the cuckoo as the first meaning. However, the preference of Kesey could also be associated with the connotative meaning of cuckoo's nest meaning insane asylum in pejorative sense. The connotative meaning can also be associated in line with the main theme of book. However, it can be observed that the dictionary meaning of the cuckoo's nest in Turkish: Guguk Kuşu is used in all Turkish translations which does not have any connection with either surface or the deep meaning of the novel.

The book *One Flew over the Cuckoo's Nest* has been translated into Turkish by different publishing houses since 1970s till today. In 1976 both Hürriyet Yayınları and Altın Kitaplar published the book. In 2000, Arion Yayınevi and in 2012 Turkuvaz Kitap published retranslations and in 2018 Nemesis Kitap published the book as a retranslation. Concerning the stages in the international circulation of the book, it can be claimed that the popularity of not only the novel but also the play and the movie, along with the symbolic capital of Jack Nicholson were influential in selecting this specific novel for translating into Turkish, especially several times by different publishers. In the *labeling* stage, throughout the years, the book gained different labels in line with the strategies of the publishers. In order to trace the evolution of the label, each publication needs a close analysis through book covers, back covers and prefaces.

In 1976, Hürriyet Yayınları published the book with the translation of G. Suveren with the cover in Image 1.

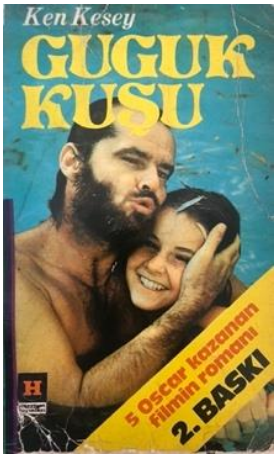


Image 1: The Front Cover of *Guguk Kuşu* published by Hürriyet Yayınları in 1976

In the book cover, Jack Nicholson is portrayed with a teenage girl, which may be interpreted as referring to the background information of the book since McMurphy was first convicted for raping a child and he faked being insane in order not to go to jail. Although he doesn't have direct relation with the book but with the movie adaptation, Nicholson is portrayed in the book with a picture that is not existent in the movie. In addition, the expression of the "Oscar Winning movie's book" refers to an impression as if the book is adapted from the movie; a fact that can be associated with movie's gaining another brand that surpasses the original book. In the back cover of the book, details about the award for the movie were given next to a brief introduction to the novel:

> Can you fit in with the environment you live in? We keep complaining about people's submission and lack of resistance. But still, we are waiting for heroes and prophets. This novel, as if tolling bells, strives to announce to mankind the fact that both sex and politics knead and shape the whole life. With a wry smile on your lips, prepare to read the most contemporary and sensitive of tragedy.

While a hidden sexuality may be implied on the front cover, on the back cover resistance is also expressed next to sexuality. Given the main idea of the narrative surrounds around the theme of resistance, it might be intriguing to question spotlighting sexuality through paratextual elements. When the social and political circumstances of the period is considered, it will be seen that books with an implied sexuality/obscenity references are not rare in 1970s. In another study, the strategy of spotlighting sexuality in 1970s was associated with an alternative strategy to the political constraints of the 1970s by Sağlam (2020, p.213). Correspondingly, the labeling of sexuality in front and back covers

of *Guguk Kuşu* could be explained as an alternative strategy of representation to political constraints stemming from the ongoing effects of 1960s military coup.

Another publisher Altın Kitaplar published the book with the translation of Aziz Üstel and Özay Süsoy in 1976.

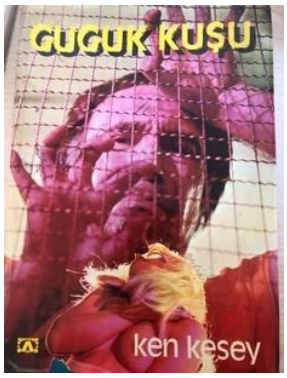


Image 2: The Front Cover of *Guguk Kuşu* published by Altın Kitaplar in 1976

As can be seen in Image 2, in the jacket cover of the book, unlike Hürriyet Yayıncılık, Altın Kitaplar did not use the movie adaptation and Nicholson's symbolic capital but a man in agony under wire netting that may imply McMurphy's experiences in the asylum. At the bottom of the cover a naked woman strikes the attention alluding to eroticism label. In the back cover of the book the sentence "staying in the best seller books for 25 weeks, *One Flew over the Cuckoo's Nest* won 5 Oscars" reveals another contradiction since the first part of the sentence is referring to the book while the second part is related to the movie adaptation. In the preface, similar information with Hürriyet Yayınları is provided such as biography of the author, his relation with drugs, his being a character of the book *The Electric Kool Aid Acid Test,* and the fact that adaptation of the book into movie won Oscars. For this publication too, although the actor is not portrayed in the front cover, the legitimacy of the movie adaptation is used as a strategy in the representation presumably with the motive of gaining economic capital. It can also be observed that although Aziz Üstel is a prominent translator, the name of the translator does not appear on the front cover of the book.

In the case of the first two publishers, the *selection* stage of Bourdieu was determined by the symbolic capital of movie adaptation of the novel. Here by making use of the symbolic capital, economic capital may be aimed. In line with the strategy for the economic capital, the *label* of eroticism was marked by the two publishers although the book is not about sexuality but revolves around the idea of questioning the authority. Despite these misguiding strategies, both translations had the second editions which can be explained with the *reception* stage.

No retranslations appeared till 2000 when Arion Yayınevi published the book with the retranslation of Melih Erol.

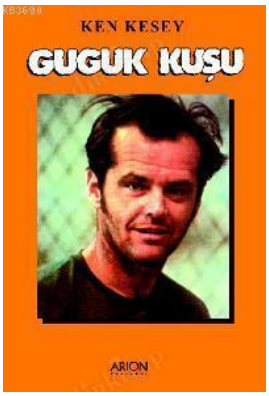


Image 3: The Front Cover of *Guguk Kuşu* published by Arion Yayınevi in 2000

As can be seen in Image 3, as a commonly used strategy Jack Nicholson was portrayed in the front cover of the book with a picture from the movie. On the back cover, the synopsis of the book was given changing the viewpoint to Bromden as the central character of the book. In addition to the summary, brief information about the author is also given in the back cover and no preface has been added to the publication. Concerning this publication, the selection process can be explained with the aim of re-presenting the book that has potential as it was popular in 1970s. The use of symbolic capital of the movie adaptation and Jack Nicholson is also prevalent in this publication. Unlike the other two publishers, there is no strategy implying eroticism in this presentation of the book. Therefore, it can be claimed that around 2000s, the book is gaining another label moving away from misguiding label of eroticism while it was still associated with the movie adaptation and the actor.

Turkuvaz Kitap published the book with the translation of Aziz Üstel in 2012 with Jack Nicholson on the front cover.

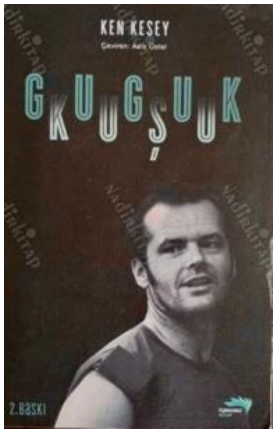


Image 4: The Front Cover of *Guguk Kuşu* published by Turkuvaz Kitap in 2012.

As can be observed in Image 4, contrary to the early publications, the name of the translator was mentioned in the front cover of the book. The symbolic capital of the translator as well as the symbolic capital of the movie adaptation and the actor can be mentioned in this publication due to Aziz Üstel's legitimate power in Turkish literary field. On the back cover of the book, the story is expressed with a focus of individual's clash with the society, the clash between freedom and authority. Mentioning the director of the movie, award winning movie was mentioned stressing the performances of Nicholson

and Fletcher. In this respect, the front and back covers are complementing each other referring to the same strategy in the representation of the book. The selecting stage can be associated with the motivation that the already selling book may bring economic capital. In the labeling stage, Nicholson and movie adaptation is still prevalent and the reception stage can be regarded positive since the second edition was needed.

The last publication of the translation was released by Nemesis Kitap in 2018 with the translation of Duygu Akın.

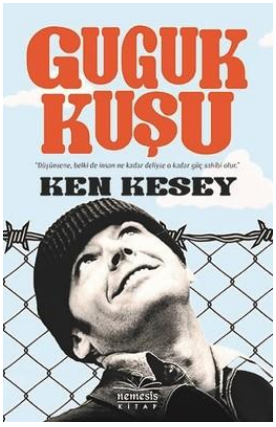


Image 5: The Front Cover of *Guguk Kuşu* published by Nemesis Kitap in 2018.

As can be seen in Image 5, on the front cover of this publication too was Nicholson's picture, this time looking at the sky, which may have implications to one of the book's main themes; freedom. Under the name of the book, a quote from the book is carried to the front cover: "Think of it: perhaps the more insane a man is, the more powerful he could become". As the front cover is the first impression for a reader, adding a quote implying to insanity and power along with the implied meaning in the picture which is freedom can be regarded as coherent strategies, by which carry the *labeling* into another level in accordance with the book. Accordingly, the back cover of the book also connotes to the questioning the authority besides the Times magazine's review saying that the book is a kind of scream to the rules and invisible authorities imposing them. Unlike the others, this publication included a comprehensive introduction providing background information about the author and the book in detail. Concerning this publication, it can be observed that while the use of symbolic capital of the movie adaptation still present, the emphasis on freedom and questioning the authority is given in the representation of the book in Turkish.

A chronological analysis of the translations in the Turkish literary field shows that the popularity -legitimacy- of not only the novel but also the play and the movie, along with the symbolic capital of Jack Nicholson were influential in selecting this specific novel for translating into Turkish, especially by different publishers. Concerning the *selecting* stage, Bourdieu (1999, p.222) believes agents introducing an author to another country have some "ulterior motive". Hürriyet Yayınları and Altın Kitaplar may have introduced the author with the motive gaining economic capital through the strategy of presenting the book with implied eroticism label, a fact that clearly exemplifies the second stage in Bourdieu's classification *labeling*: in which the agents reinterpret the texts according to the structure of the field of reception which may "generate some formidable misunderstandings" (Bourdieu, 1999, p.222). here the representation of the book that has not such a label, receives a misguiding eroticism label. However, this labeling may also be interpreted as an alternative strategy to the political constraints of the era, a factor

that can be associated with the "ulterior motive" Bourdieu mentions about. With time and with the covers and prefaces of the retranslations following, this label is evolved distancing from implied eroticism label to a more counter-stance novel questioning the authority. The most striking feature concerning the presentation of the books through paratextual material is that except for one, all the book covers portrait Jack Nicholson who starred McMurphy in the movie adaptation of the novel. Reminding Bourdieu's (1999, p.224) quote "the cover of the book acts as a sort of brand name", it can be asserted that using movie's and Jack Nicholson's fame and symbolic capital on front cover was the primary motivation as well as the primary strategy in the Turkish translations of the novel. Concerning the *reception* stage, the different translations by different publishers as well as the second editions were needed due to the demand among Turkish readers. The circulation of the book from 1976 to 2018 in Turkish literary field in this sense demonstrates the process in which the text produced in the source language with a specific aim acquires a new label according to the marking and strategies in the receiving culture.

Concluding remarks

The act of translation refers to a multilayer, multidimensional, and multimodal activity not only on the text level but as a whole with the paratexts and aiming at a harmony out of assemblage of different origin materials by creating/recreating a pattern in a target environment. In the translation of *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, this multidimensionality is further enhanced with the movie and play adaptations of the book beside interlingual translations of each specific product. Although it may seem a whole from outside, translation in this sense is the harmonious whole of the components such as the internal features of the text, forms/formations and transformations of the text, translators, publishers, directors, actors and performers as agents shaping the circulation of the text and the structure of the field in the struggles of the field in which different forms of translation takes place.

Accordingly, certain agents such as directors, adapters, producers beside translators and publishers were influential in the international circulation of *One Flew over the Cuckoo's Nest* in novel, play and movie forms. The main factor paving the way for the international circulation of the product is the movie adaptation of the novel. The movie's being awarded in several categories resulted in the worldwide popularity of the movie, gaining legitimacy in Bourdieu's term, by surpassing its source text: the novel.

Concerning the circulation and representation of the book *One Flew Over the Cuckoo's Nest* in Turkish field of reception, paratextual materials shed light on the three stages Bourdieu informed in the international circulation of ideas. Popularized internationally through translations, *One Flew over the Cuckoo's Nest* experienced the first stage of Bourdieu that is *selection* by being translated and published several times by different publishers in the Turkish literary field. At this point, the motives of the first two publishers can be inferred as gaining economic capital by making use of the symbolic capital of the movie adaptation. With the first two publishers in 1976, the book received an implied *label* eroticism with the visuals used in the front covers of the book besides the concepts freedom and rebellion to authority mentioned in the back covers. The ulterior motives of these publishers may be associated to using eroticism as an alternative strategy given the political conditions of the period. With the later publications, the strategies of the publishers leaned labeling more towards demonstrating the subversive spirit of the book. Although these publishers were still using the symbolic capital of the actor starring in the movie adaptation in their front covers, comprehensive information about the counter-stance of the author and the book was referred in back covers and prefaces; consequently, the book has been *labelled* and represented both with rebellion on the one side, popularity on the other. The last stage reception is

experienced. Different conditions in the field of production resulted in different perceptions towards the work among readers.

References

Blažková M. (2017). One Flew Over the Cuckoo's Nest: The Key Contrasts Between Kesey's Novel and Forman's Screen Adaptation. Unpublished Master Thesis. University of Karlova.

Bourdieu, P. (1999). The Social Conditions of the International Circulation of Ideas. *Pierre Bourdieu A Critical Reader*. ed. Richard Schusterman. Oxford: Blackwell. 220- 229.

Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri*. çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin. Ankara: Heretik.

Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes -Journal of Language and Communication Studies*. 42. 15-22.

Dodgson, R. (2013). *It's all a Kind of Magic. The Young Ken Kesey*. Madison: The University of Vinsconsin Press.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Tresholds of Interpretation*. çev. Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.

Gouanvic, J.M. (2002). The Stakes of Translation in Literary Fields. *Across Languages and Cultures*. 3/ 2: 159–168.

Gouanvic, J.M. (2005). A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances. The Translator. 11/2: 147-166.

Tahir-Gürçağlar, Ş. (2002). "What text don't tell: The uses of paratexts in translation research". In T. Hermans (Ed.), *Cross cultural transgressions*, 44-60. Manchester: St. Jerome Publishing.

Even-Zohar, I. (1976). Polysystem Theory. *Poetics Today* 1, No: 1/2, Special Issue: Literature, Interpretation, Communication, 287-310

Heilbron J, Sapiro G. (2007). Outline for a sociology of translation: Current issues and future prospects. *Constructing a Sociology of Translation*. ed. Michaela Wolf, Alexandra Fukari. Amsterdam; John Benjamins. 93-107.

Kesey, K. (2019). *One Flew over the Cuckoo's Nest*. Penguin Classics.

Kesey, K. (2000). *Guguk Kuşu*. Çev. Melih Erol. İstanbul. Arion Yayınevi.

Kesey, K. (1976). *Guguk Kuşu*. Çev.G. Suveren. İstanbul: Hür Yayın.

Kesey, K. (1976). *Guguk Kuşu*. Çev. Aziz Üstel&Özay Süsoy. İstanbul: Altın Kitaplar.

Kesey, K. (2012). *Guguk Kuşu*. Çev. Aziz Üstel. İstanbul.: Turkuvaz Kitap.

Kesey, K. (2018). *Guguk Kuşu*. Çev. Duygu Akın. İstanbul: Nemesis Kitap.

Kesey, K. (2014). *Kafesten Bir Kuş Uçtu*. Uyarlayan Dale Wasserman. Çev. Bilge Kologlu. Yeni Tiyatro.

Kiran, A. (2020). Recontextualising Ece Temelkuran in the UK: A paratextual look at the English translations of her works. *Litera*, 30(2), 621-643.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting & the Manipulation of Literary Fame*. Routledge

Saglam, N. (2020). *Henry Miller Çevirilerinin Türk Yazın Alanında Konumlanışı*. Cinius Yayınevi.

Sutherland, J. R. (1972). *The English Journal*. 61/ 1, 28-31

Toury, G. (1978). "The Nature and Role of Norms in Translation", in: Lawrence Venuti (ed.), The *Translation Studies Reader*. London. New York: Routledge. 198–211.

105. Memed, My Hawk, Mèmed Le Mince and İnce Memed as metonymies and rewritings

Ahu Selin ERKUL YAĞCI[1]

APA: Erkul Yağcı, A. S. (2022). Memed, My Hawk, Mèmed Le Mince and İnce Memed as metonymies and rewritings. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1699-1708. DOI: 10.29000/rumelide.1222103.

Abstract

This article aims to comparatively analyze the first translations of Yaşar Kemal's first novel, İnce Memed (1955), into English and French, and examine the role of these translations in establishing the author's international reputation. *Mehmed my Hawk* (1961), translated into English by Edouard Roditi, and *Mèmed le Mince* (1961), translated into French by Güzin Dino, were published in the same year and pioneered the way Yaşar Kemal was known as the world-renowned most important Turkish writer until the end of the 1980s. The comparative analysis of these two translations into English and French using paratextual and textual analyses shows that similar and different strategies are used in the translations. Strategies such as summarizing, omissions and/or additions used and the paratexts presented together with translations moved *İnce Memed* and Yaşar Kemal beyond being a writer and his first novel, and transformed them into figures that represent metonymically Turkish literature. These two translations have been well-received by critics and readers in the Western world. Reviews of Yaşar Kemal's style and his novel, which they see as a universal epic narrative, played an important role in reshaping the author's reputation in Turkey. Review articles and criticisms that were published abroad were used in Turkey, especially in the paratexts of his novels. In this article, how these first translations of Yaşar Kemal affected the author's position in the source culture and how his identity as the epic narrator, highly influenced by the oral culture, was rewritten through these translations will be investigated.

Keywords: Yaşar Kemal, İnce Memed, Rewriting, Metonymic

Yeniden yazım ve düz değişmece olarak İnce Memed çevirileri

Öz

Bu makale Yaşar Kemal'in ilk romanı İnce Memed'in (1955) İngilizce ve Fransızcaya yapılmış ilk çevirilerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve yazarın uluslararası ününün oluşturulmasında bu çevirilerin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. İngilizceye Edouard Roditi tarafından Mehmed my Hawk (1961) ve Güzin Dino tarafından Fransızcaya çevirilen Mèmed le Mince (1961) aynı yıl yayınlanmış ve Yaşar Kemal'in 1980lerin sonuna kadar Türkçe yazan yazarların dünya çapında tanınan en önemlisi olarak bilinmesine giden yolda öncü olmuşlardır. İngilizceye ve Fransızcaya yapılan bu iki çevirinin yan metin ve metin incelemesi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak incelenmesi çevirilerde birbirine benzer ve farklı stratejilerin kullandığını göstermektedir. Kullanılan kısaltma, silme ve/ veya ekleme gibi stratejiler ve çevirilerle birlikte sunulan yan metinler *İnce Memed* ve Yaşar Kemal'i bir yazar ve ilk roman olmaktan öteye taşımış ve Türk edebiyatını metonomik (düzdeğişme) olarak temsil eden birer öğeye dönüştürmüştür. Bu iki çeviri Batı dünyasında eleştirmenler ve okurlar

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, MütercimTercümanhk Bölümü (İzmir, Türkiye), selinerkulyagci@gmail.com, ORCID 0000-0002-2184-9498 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.10.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222103]

tarafından beğeniyle karşılanmıştır. Yaşar Kemal'in biçemini ve evrensel bir epik anlatı olarak gördükleri romanıyla ilgili bu yorumlar yazarın Türkiye'deki ününün şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Tanıtım yazıları ve olumlu eleştiriler Türkiye'de romanların yanmetinleri ve yazar hakkında çıkan tüm yazılarda kullanılmıştır. Bu makalede Yaşar Kemal'in bu ilk çevirilerinin yazarın kaynak kültürdeki konumunu nasıl etkilediğini ve öne çıkarılan sözlü kültürden esinlenen epik anlatıcı kimliğinin bu çevirilerde nasıl yeniden yazıldığı irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: Yaşar Kemal, İnce Memed, yeniden yazım, düz değişmece

Introduction

As an attempt to discuss the role of translations especially the first translations in establishing the fame of an author at an international level, this article focuses on Yaşar Kemal's first novel *İnce Memed* (1955), and the first translations *Memed, My Hawk* (1961) by Edouard Roditi and *Mèmed le Mince* (1961) by Güzin Dino. Yaşar Kemal (1923-2015) was one of the leading writers of the twentieth century. His oeuvre has been translated into many languages, he was nominated frequently for the Nobel Prize, and read more extensively in Turkey and abroad than many other Turkish novelists. Prominent French man of letters Alain Bosquet observed in *Magazine Littéraire*: "Yashar Kemal is not only Turkey's leading novelist but also a giant of world literature." (1998, p. 21) Yaşar Kemal had also a unique position as a Turkish writer whose novels are successively translated into major languages. Although a definite imbalance may be traced between the number of books translated into Turkish from other languages and those translated from Turkish into other languages, there are only a few writers and poets who have achieved an international reputation and until the end of the 1980s Turkish fiction came to be identified with the name of Yaşar Kemal being the only Turkish writer translated into different languages (over 35 languages). As Saliha Paker clearly states the field of translated Turkish fiction was dominated by Yaşar Kemal's corpus of novels (Paker 2000, p. 621). His epic novel *Ince Memed,* which made him a national celebrity in 1955, brought him his first international success after it had been translated as *Memed, My Hawk* (1961) by Edouard Roditi. Except for *Memed, My Hawk* and *Ince Memed II/ They Burn the Thistles*, the latter translated by Margaret E.Platon in 1973, his other fifteen novels were translated by his wife Thilda Kemal in remarkably quick succession and helped Yaşar Kemal to maintain and enhance his international reputation. Correspondingly, French translations of Yaşar Kemal's works are also of great importance; Güzin Dino is the first to translate *İnce Memed*, *Mèmed le Mince* (1961) into French, several translations by other eminent translators such as Münevver Andaç also appeared successively. These two first translations of Kemal's famous novel *Ince Memed*, Roditi's *Memed, My Hawk* (1961) and Dino's *Mèmed le Mince* (1961), then, may be considered first and illustrating attempts in building Yaşar Kemal's "universe of discourse" (Paker 2000, p. 621) in English and French respectively. Within this framework, the present paper will primarily investigate the role of translations in (re)creating the writer's reputation at home and abroad by investigating how they transferred the epic narrative and vivid descriptions Yaşar Kemal was famous for.

Theoretical and methodological framework

Yaşar Kemal and his translated novels were extensively studied by a number of researchers (Bartsch 1999, Yücel 2006, Kaya 2007, Yılmaz 2013, Dündar 2017, Eriş 2019, Soykan 2020) usually focusing on textual analyses and the decisions of the translators who played an essential role in translating the style of the author. In Turkey, Yaşar Kemal's novels are known for their colorful depictions of natural landscapes and their language is significantly influenced by both local and universal oral epic traditions,

poetry and prose, and folk and classical styles. The epic characteristics of Yaşar Kemal's novels enable us to approach them from another perspective that focuses on their metonymic aspect. Metonymy is "a figure of speech in which an attribute or an aspect of an entity substitutes for the entity or in which a part substitutes for the whole" (Tymoczko 1999, p.42). Maria Tymoczko while concentrating on the translated Irish literature makes use of the concept of metonymy and claims that metonymy "may explain the relationship between a literary text and other texts preceding or succeeding it in clearer terms" (ibid). As a metonymy, then, a text may come to stand for a whole system in a continuum. Moreover, translations may be thought to stand for the whole source culture since they are media through which the target audience gets familiar with new and unfamiliar themes and stories that they think represent the source culture. Maria Tymoczko's conceptualization of metonomy indeed derives from her stance dealing with the ideological and political aspects of translations which she sees as "rewritings" by borrowing the term from Andre Lefevere. Originally, Lefevere defines rewriting as "the motor force behind literary evolution" and asserts that "rewriters adapt, manipulate the originals they work with to some extent, usually to make them fit in with the dominant ideological and poetological currents of their time" (Lefevere 1992, p. 8). Tymozcko who borrows and moves the concept of "rewriting" to a broader and different sphere by focusing on the political and ideological aspects of text production uses it to discuss translations and power relations in a post-colonial context.

She, especially, has written about the importance of taking the metonymic aspect of literature into account while exploring translations from a "non- Western, non-canonical or marginalized literature" (Tymoczko 1999, p. 47). She discusses translations of early Irish literature into English within the framework of the position of the Irish as a marginalized literature and culture facing the dominant culture, i.e., the English-speaking readership. From this perspective, the position of Turkish literature offers similar aspects and translators of Yaşar Kemal operating in the English and French systems of translated literature were faced with a similar issue. They needed to convey the readership stories which existed in a metonymic relationship to the rest of the Turkish (mostly oral) literature, while the popular readership was not equipped with the necessary background to perceive the larger system behind the translated texts. Thus, metonymy has a twofold relevance in our case: *Ince Memed* has both direct and indirect relations to other heroic folktales and its translations, *Memed, My Hawk* and *Mèmed le Mince,* metonymically stand for both Turkish folktales and other supranational folktale structures. The analysis of target texts and the source text within this context may lead to fruitful discussions on the roles and positions of translators, translations and originals. Tymoczko's concept of *metonymy*, on the other hand, overlaps to some extent with Lefevere's usage of the term *rewriting* since Tymoczko reiterates the widely accepted axiom in the literary circles "every writing is a rewriting", i.e., locating every piece of literature in a continuum (2000, p. 41). According to her, metonymy in literary rewritings and retellings is a significant instrument of continuity and change (1999, p. 46). Translated novels, then, may be regarded and studied as a tool reflecting both continuity and change. Since it is not possible to carry out an all-comprehensive analysis of every aspect of these novels, the main elements constructing the universe of discourse illustrating these metonymic aspects in the two target texts and the source text will be studied. Within this context, both textual and paratextual sources will be thoroughly analyzed. As far as the textual materials are concerned, I will focus on two main elements: the segmentation of the text (chapters, paragraphs, etc.) and additions (explanatory expressions)/omissions (too foreign elements) and secondly on the strategies (transliterations, translations and non-translations) used while translating proper names. Furthermore, paratextual elements consisting of peritexts (cover page, glossary, and preface) and epitextual elements (reviews, interviews) (Genette 1997) will be correspondingly studied for a better contextualization of the texts in question. The results of the comparative analysis will undoubtedly lead to fruitful and more general conclusions on the position of

translated Yaşar Kemal both in the national and international arena while focusing on the unquestionable role of these first translations in forming his international fame.

İnce Memed as a metonomy

İnce Memed tells the story of Memed, a young boy who lives with his mother in a small Anatolian village. Memed lives in a village surrounded by a plain of thistles. Life in the village is completely controlled by the landowner Abdi Ağa. He owns everything in the village and at harvest time he takes most of the produce. When Ince Memed, weary of this injustice, hears that his Hatçe is engaged to Ağa's nephew decides to leave the village and live in the city where he hopes they can live freely. However, Ağa and his men follow the trail to Memed. When the young lovers are surrendered Memed takes his gun and fires at Abdi and his nephew and runs away. That is the beginning of Memed's life as a fugitive in the hills. The cruelty of the landowner towards the poor peasants and the severe living conditions of villagers narrated in *İnce Memed* becomes the dominant themes for his later novels that follow the tradition of simple and powerful narratives about the hardships of the rural lower class.

Since Ince *Memed* is a folktale of bravery, romance and injustice telling the story of a young boy Memed encompassing all the traditional features of folktales, we can discuss its metonymic aspects to establish links between the individual story Yaşar Kemal wrote and other sources the story is derived from. At this point, the two verses located on the first page of *Ince Memed may* be of relevance "Duvarın dibinde resmim aldılar. Ak kağıt üstünde tanıyın beni" (They took a picture of mine in front of a wall. Recognize me on the white paper). These two lines are taken from a folksong from the Afyon region telling the story of a bandit called Ince Memed. This clear reference to a folktale reinforces the metonymic aspect of the story, i.e., its links to the other preceding texts. Yaşar Kemal, as most of the other folk tellers do, himself acknowledges his indebtedness to the tellers who have gone before him, as can be seen in the beginning of the novel and by his statements underlining the role of the oral stories he listened to when he grew up (Moran 2002, pp. 102-105). From a perspective exploring its metonymic aspect, *Ince Memed* may be taken as a rewriting retaining the major elements of the story it was based on, such as the plot, the protagonists and sometimes the verse sections; there are some parts that differ from it. Therefore, *Ince Memed* contains both continuity and change within it. The same strategy may be valid for its translations which we may conceptualize as rewritings of a rewriting.

Paratextual analysis

These two first translations of *İnce Memed* that introduced Yaşar Kemal to English and French-speaking readerships were both published in the same year. *Memed, My Hawk* was translated by Edouard Roditi and published by Collins and Harvill Press in 1961, *Mèmed le Mince* was translated by Güzin Dino and published by Editions Mondiales in 1961. Güzin Dino is a well-known figure in Turkish literary circles, she translated Nazım Hikmet and Yaşar Kemal's works into French. As the wife of Abidin Dino, she had close ties to Yaşar Kemal as a family friend sharing similar leftist/communist and anti-imperialist world views. Edouard Roditi, on the other hand, is an American, a lesser-known name only listed as the translator of *İnce* Memed. His rather mysterious role as the translator has become clearer in Burçe Kaya's interview with Yaşar Kemal conducted in 2006. Through this interview, we learn that Edouard Roditi was a cousin of Thilda Kemal and they translated the novel together but Thilda Kemal did not want her name to be written although she had a major role as a co-translator (Kaya 2007, p. 3). In later years, Thilda Kemal translated other sixteen of Yaşar Kemal's works and became the main agent who shaped the representation and reception of Yaşar Kemal's oeuvre and style.

The first translations were received with high acclaim when they were published. Yaşar Kemal's narrative style and plots were often compared to Russian novelists and Stendhal. He was praised for his detailed descriptions and epic aura of his narrative stemming from Turkish soil. Santha Rama Rau praises *İnce Memed* as "[i]t is even more impressive that Yashar Kemal has attempted to present an entire social and human predicament within the limits of a traditional story-teller" (1961, p. 2). This positive and encompassing reception was further developed with his translations published one after the other, and Yaşar Kemal represented Turkish literature metonymically as a Turkish writer. All the published reviews underline this metonymic and representational aspect. The paratexts of these pioneering translations through which Turkish literature is presented reveal very important things and introduce the first examples of a long tradition. Since this article focuses on the early period and how Turkish literature was presented before the TEDA project, the TEDA project and the translations published through the project are not examined in this article.

Table 1

Memed, My Hawk	**Mèmed le Mince**	**Ince Memed**
Yashar Kemal (trans by Edouard Roditi)	Yachar Kemal (trans by Guzine Dino)	Yaşar Kemal
Collins Harvill Press London 1961	Editions Mondiales Paris 1961	YKY İstanbul 2004 (first published by Remzi Kitabevi in 1955)
Information on the source text (This book was first published under the title of Ince Memed by Remzi Kitabevi İstanbul)	Information on the selection and editing process and the titles of the other books published within the same serial	Biographical information on Yaşar Kemal
No preface	Preface written by Yves Gandon	No preface
No glossary	Glossary (31 entries)	No glossary
38 chapters(351 pages)	43 chapter (495 pages)	37 chapters (436 pages)
No back cover information is available	No back cover information is available	Blurbs containing criticisms and reviews written by international critics.

The table above illustrates the similarities and the differences in the paratextual elements and conveys central points to discuss on. For instance, the title of the English version is striking. The title given by Eduardo Roditi *Memed, My Hawk* is interesting enough since Memed's attribute, in the novel, is "slim", so the reason why the translator chose "hawk" rather than "slim" has been a major and intriguing question. However, chapters XX and XXI provide an answer to the issue of the title since Big Osman repetitively refers to Memed as Memed, My Hawk. The attribute "hawk" denoting Memed's heroism rather than his physical appearance (slim) was foregrounded by Edouard Roditi/Thilda Kemal. I suggest this choice may be an important indicator mirroring the possible modifications that the novel passed through during the translation process, i.e., the focus on action and bravery rather than other elements. It is also noteworthy to see that the second book of the serial Ince Memed*, Ince Memed 2 (They Burn the Thistles* trans. by. Thilda Kemal) is translated into French under the title *Mèmed le Faucon* by Münevver Andaç, a decision which is most probably taken under the influence of the English version *Memed, My Hawk*.

The glossary prepared and the preface written by Yves Gandon to *Mèmed le Mince* are also worth mentioning. The glossary was prepared by Güzin Dino and consists of the definitions of thirty-one cultural expressions. Such a glossary may be seen as useful for the target readers helping them understand unfamiliar concepts. Edouard Roditi, on the other hand, did not prefer preparing a glossary; he chose to explain these unfamiliar expressions within the translated text itself. For instance, while Dino prefers describing the word şalvar in the glossary under "Chalvar", Roditi prefers to explain it, as "his shalvar, Turkish breeches" (p.12). However, it is also interesting to see that Roditi's version has only 351 pages although he uses explanatory expressions whereas Dino's version has 495 pages and a glossary. These findings shed light on the matricial aspects of the translations which will be analyzed in the following pages and will answer the question of why the English version, *Memed, My Hawk* is so short.

The preface written by Yves Gandon as well as other paratextual elements of the inner cover page tabulated above (the name of the serial, the recommendation of UNESCO) may be also seen as a gauge introducing the novel to the target reader. The preface provides fundamental insights both on the writer and the Turkish literature, thus, highlighting the metonymic aspect and the representativeness of the translation. Yves Gandon, by his comprehensive review combining the sources he thinks establish the background of Yaşar Kemal's writing, oral tradition (Köroğlu), mythic literature (Homer) and contemporary issues (II. World War and communism), locates the target reader on a given position for both the author and the novel just before the reading. The reader who reads the preface is now ready to enter into an oriental tale contextualized by a political stance and influenced by oral tradition. From this context, *Mèmed le Mince* metonymically belongs to the literary tradition and it represents metonymically Turkish literature to francophone readers in general. Moreover, Gandon mentioning Homer, Köroğlu and oral tradition, reinforces the argument that Ince Memed is a rewriting deriving from older tellings and retellings. The preface, furthermore, gives the francophone readers clues about Yaşar Kemal's "universe of discourse" full of local dialects, culture-specific expressions and connotations. There appears a striking difference between the information reached by the francophone and the English-speaking readers. Unlike francophone readers, the translated text for English-speaking readers is the only medium of entrance to the universe of discourse.

Paratextual materials, lastly, evince the role the translation plays in the (re)creation of a writer/work supranational reputation at a supranational level. Blurbs, revealing the incredible journey of Y.Kemal via translations, on the back cover of the original illustrating different criticisms and reviews written by critics from various countries on Yaşar Kemal and *İnce Memed* fortify the initial argument since all these excerpts of criticisms and reviews are written on "translated" Yaşar Kemal and *İnce Memed,* i.e., on Roditi's, Dino's and many other' translations. Thus, I suggest that these blurbs are of great importance when the role of translations in (re)creating an author's reputation is investigated. These blurbs are starting to appear in Turkish versions, thus, their international reputation and translations also affect Yaşar Kemal's reputation at home, and reinforce his reputation in Turkey with the epic narrative style, which is further highlighted in translations.

Textual analysis

A closer look at the textual materials following the path paved by the paratextual elements enables us to narrow our perspective in accordance with the concepts discussed throughout the present paper, i.e., rewriting, metonymy and universe of discourse by focusing on two main elements: the matricial changes (segmentation, addition and omissions) and the strategies used in the translation of proper names. In

Turkey, *İnce Memed* and its three sequels are usually received as a folktale of brave young boy Memed battling the injustice of the traditional rural/feudal system. The language of the novel (especially the diction) is very local with a plot was not so unfamiliar to the Turkish reader. Roditi/Thilda Kemal's *Memed, My Hawk* with its chapters beginning usually with a description of nature before plunging into adventures of Memed as a whole-hearted bandit is also really captivating although it seems to foreground the action rather than other elements (nature, social injustice etc) of the novel. *Memed, My Hawk* gives the impression of a universal folktale rather than a Turkish tale, with its supranational components such as honest bandits, social injustice and cruelty of landlords. The French version, *Mèmed le Mince*, on the other hand, thanks to paratextual information discussed above, strengthened the image of Yaşar Kemal as a supranational writer, with its preface written by Yves Gandon and the glossary prepared by Güzin Dino to give the definitions of some of the culture-specific expressions is relatively different from the English version. The adventure part of the plot seems to be camouflaged and the descriptions are somehow more striking. The novel in French, I think, has become a kind of legendary source book reflecting both the rural life and social conditions in Turkey with a colorful and exotic language for francophone readers.

However, comparative readings of these three novels have also been interesting regarding matricial changes. As stated above, *Memed, My Hawk* consists of 38 chapters (351 pages), *Mèmed le Mince* 43 chapters (495 pages) and *Ince Memed* 37 chapters (436 pages). The difference in the number of pages gives us clues about the range of the matricial changes that occurred in the target texts.

Edouard Roditi/Thilda Kemal in their version mostly follows the segmentation order of the source text. There is only one exception that occurred in the 12th chapter which is divided into two parts and the second part is given as the 14th chapter. This segmentation resulted in thus, an extra chapter and the number of chapters in total reached 38. I suggest that Roditi/Thilda Kemal's choice may be due to their intention to make easier the flow of the events for the reader. What is more striking in *Memed, My Hawk* is the amount of omissions. As can be asserted from the number of pages, there are huge amounts of omissions in the English version. Anonymous dialogues and some parts of long descriptions which are two of the major constituents of Y.Kemal's local dialect and folktale narrative are frequently omitted. For instance, anonymous dialogues on pages 90-93 of the source text are omitted and a summarizing sentence is added into the English version.

> "After the engagement rumours began to spread. The women gossiped, the children repeated what they had heard; old and young were of the opinion that Memed would elope with Hatché and never leave her to Abdi Agha's nephew. The whole village was anxious, wondering what Memed would do. One could only wait and see…" (1961, p. 73)

Similarly, many paragraphs describing the natural landscape are omitted. There are also several folksongs within the text, Roditi/Thilda Kemal translated most of them, but there are some exceptions which they completely omitted (p. 157) or only omitted some parts (p. 230). Besides the omissions, there are also some additions Roditi/Thilda Kemal made use of in order to introduce the foreign elements to the target reader. For example, the novel opens with a long description of the setting containing extra information which is not included in the source text. "The slopes of the Taurus Mountains rise from the shores of the *eastern Mediterranean, on the southern coast of Turkey*…." (p. 5). Some transcribed words are also explained within the text such as köküch, an Anatolian game (p. 18), bulgur, crushed wheats (p.14) etc. I claim that all these attempts have a rather erasing impact on the foreign elements of the source text, thus, bringing the text to the audience. However, the analysis of the proper names above may tell us more about word choices and the strategy adopted by E.Roditi/Thilda Kemal.

Mèmed le Mince, on the other hand, has a completely different segmentation; the order of chapters and paragraphs is entirely changed. There are no omissions and additions which are worth mentioning. The names are mostly transcribed and sometimes the meaning of the names are added such as Akchadagh, Mont-Blanchatre (p. 13) or le village de Karadout, la Mure-Noire (p. 355) etc. Dino sometimes preferred to translate names of places, mountains and rivers which have meaning without giving their transcribed versions such as le Roc-du-Faucon (p. 408) or le Ruisseau-aux –Fleurs (p. 411) or la Collinne-Rousse (p. 29) etc. A similar inconsistency is observed in the translation of proper names.

As stated above, both in the English and the French versions, both translators preferred to use the transcribed forms of proper names and names of villages, mountains and rivers while translating the bynames since they denote meanings attributed to the person in question. The following table and discussion will focus on the transcription/translation of proper names and bynames/bestowed names.

Table 2

Memed, My Hawk	**Mèmed le Mince**	**Ince Memed**
Memed	Mèmed	Memed
Suleyman	Süleyman	Süleyman
Zeynep	Zeynep	Zeynep
Deuneh	Deuné	Döne
Rejep	Redjep	Recep
Jabbar	Djabbar	Cabbar
Hatché	Hatché	Hatçe
Moustapha	Moustapha	Mustafa
Jennet	Djennette	Cennet

Table 3

Slim Memed	**Mèmed le Mince**	**Ince Memed**
Abdi Agha	Abdi agha	Abdi Ağa
Lame Ali	Ali le Boiteux	Topal Ali
Big Ahmet	Ahmed le Grand	Koca Ahmet
Corporal Hasan	Hassan le Caporal	Hasan Onbaşı
Mad Durdu	Dourdou le Fou	Deli Durdu
Sergeant Rejep	Redjeb le Sergent	Recep Çavuş
Durmush Ali	Ali le Demeuré	Durmuş Ali
Kurd Rachid	Rèchid le Kurde	Kürt Reşit
Yellow Ummet	Ummet le Blond	Sarı Ümmet

The tables above give us data on transcriptions/translations of proper names and bynames and bestowed names. Maria Tymoczko while studying the difficulties encountered in translating names relates the subject matter directly to the complexity of translating cultural patterns, since not only do names in many cultures have lexical meaning, but they also function as sociolinguistic signs, indicating family affiliation, gender and class, racial, ethnic, national and religious identity and the like (Tymoczko 1999, pp. 222-248). Names, she claims are often among the semiotic elements of a text that are most urgent to transpose and at the same time the most problematic to translate (ibid). However, we may

suggest that there are two major routes to follow while translating the names: translators may retain the name as a foreign phonological sequence with perhaps a foreign orthography or a guide to the foreign pronunciation or they may find a way to accommodate the name in the target audience. Since proper names refer to unique subjects, their recognizability and memorability are important. In *Memed, My Hawk* and *Mèmed le Mince*, Roditi/Thilda Kemal and Dino chose to adopt the first strategy and they mostly transcribed the birth names. However, it is difficult to understand why they transcribed the proper names already written in the Latin alphabet. Nowadays, there is a widespread disposition that names should be transposed unchanged in translations, however, since these translations are published in the 1960s, it will be perhaps more useful to look at a variety of translations to observe the conventions of the period under study. Furthermore, the differences in naming practices between cultures and the importance of names vary outstandingly. In our case, in *Ince Memed,* with its local language full of culture and region-specific words and expressions bynames and bestowed names are also extremely important. Almost all the male characters have a byname or a bestowed name that has a semantic significance, such names are obviously descriptors indicating sometimes the physical appearance Topal Ali, İnce Memed, Sarı Ümmet but bynames are also used to signal other types of attributes referring to the profession or characteristic trait as well such as Kalaycı (the tinsmith) or Deli (the mad).

The first table above is a good illustration of transcribing birth names, both in the English and French versions; birth names are transcribed most probably to facilitate pronounciation. The second one tabulates the bynames and bestowed names which are generally translated since they refer to certain aspects of the individuals. However, some exceptions prevent us from making sweeping generalizations on the strategy; however, I may claim that there is an inconsistency in the translation of proper names.

To sum up, Memed, My Hawk and Ince Mèmed have lots of common and different points, then, we may comment on both these similar or different strategies used in translation. The former is shorter, there is no preface or glossary in it whereas the latter is longer with a preface and a glossary but both of them abound in transcriptions. Although the strategies are different (explanatory information in the former and glossary in the latter), both of them essay to convey the culture-specific elements.

Conclusion

This article comparing the first translations of Yaşar Kemal's first novel, İnce Memed, into English and French, examining the role these translations played in establishing the author's supra/international reputation. The comparative analysis of these two translations into English and French using paratextual and textual analyses revealed that similar and different strategies were used by the translators. Strategies such as summarizing, omissions and/or additions, transcriptions for proper names and place names, explicitation and the paratexts presented together with translations moved and recontextualized *İnce Memed* and Yaşar Kemal beyond being a writer and his first novel, and transformed them into figures that represent metonymically Turkish literature. Although taken from different perspectives, both translations convey the metonymic aspects: The English version metonymically stands for the universal folktale tradition since it does not highlight the foreignness of the narrative, i.e., Ince Memed may be seen as a universal honest and brave bandit following the steps of his ancestors, all the semi-mythic heroes of the world literature. I suggest that the English-speaking readers rather received the target text in concerning a system of literature that they were familiar with, i.e., their folk literature where the translation gained new kinship ties with the universal folktale tradition. The French version, in the same way, metonymically stands for Turkish literature since it foregrounds more and more the foreignness of the text fortified by the manipulations made in the target

text itself. These changes in both texts consist of ideological manipulations to the plot or the dialogues, and interventions with language style and the universe of discourse of the story and the manipulation in the paratextual materials. Within this framework, they have another point in common; both versions locate Ince Memed in a continuum while stressing its role as a rewriting of centuries-old folk tales.

Bibliography

Bartsch, P. (1999): Kritik der deutschen Übersetzungen von Yaşar Kemals Ince Memed. Magisterarbeit, Türkologie. Otto Friedrich Universität, Bamberg.

Dündar, L. (2017). The Re-Materialization of Yaşar Kemal's Teneke at the Crossroads of Genres. *Art ve Sanat Dergisi* (7), 265-274.

Kaya, B. (2007). The Role of Thilda Kemal in the Recreation of Yaşar Kemal's Literature in English. Unpublished Master Thesis submitted to Boğaziçi University.

Eriş, E. (2019). How is cultural terminology handled in translation? The Legend of the Thousand Bulls . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (16) , 545-558 . DOI: 10.29000/rumelide.619042.

Genette, Gerard (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaya Soykan, D. (2020). The Translatability of Cultural Elements in Yaşar Kemal's Orta Direk. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37 (2) , 389-405 . DOI: 10.32600/huefd.744255.

Kemal, Y. (2004). *Ince Memed*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Kemal, Y. (1961). *Memed, My Hawk* (trans. by. Edouard Roditi). London: Collins and Harvill Publishing.

Kemal, Y. (1961). *Mèmed le Mince* (trans.by Guzine Dino). Paris : Gallimard

Lefevere, A. (1992). *Translation Rewriting and Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.

Moran, B. (2002). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*. İstanbul: İletişim Yayınları

Paker, S. (2000). Turkish. *Oxford Encyclopedia of LiterayTtranslation into English* (ed. David Cohen). London: Oxford Press

Pym, A. (1998). *Method in Translation History*. Manchester: St.Jerome Publishing

Tymoczko, M.1(999). *Translation in a Post-Colonial Context*. Manchester: St.Jerome Publishing.

Yücel, F. (2006). Sanal Dünyanın Çeviriye Etkileri: Almanca'da Farklı Bir Yaşar Kemal İmgesi. *Translation Studies in the New Millenium* (4), 133-144.

Yılmaz, S. (2013). Yaşar Kemal'in "İnce Memed" Romanı İle Fransızca Çevirisi Üzerine Dilbilim ve Çeviri İncelemesi. T*urkish Studies* (8/10), 743-754.

106. *Elveda Güzel Vatanım*'ın İngilizce çevirisi ışığında tarihî roman çevirisinde kültürel unsurlar

Hilal ERKAZANCI DURMUŞ[1]

APA: Erkazancı Durmuş, H. (2022). *Elveda Güzel Vatanım*'ın İngilizce çevirisi ışığında tarihî roman çevirisinde kültürel unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1709-1730. DOI: 10.29000/rumelide.1222098.

Öz

Bu çalışma, Ahmet Ümit'in (2015) *Elveda Güzel Vatanım* adlı tarihî romanında geçen kültürel unsurların Rakesh Jobanputra tarafından 2020 yılında yapılan İngilizce çevirisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada tarihî romanların genel özellikleri, tarihî romanların dilini diğer yazın eserlerinden ayıran unsurlar ve tarihî romanların çevirisinde karşılaşılan zorluklar ele alındıktan sonra inceleme bölümüne geçilmektedir. İnceleme, Margaret Somers ve Gloria Gibson (1994) tarafından anlatıların dört temel unsuru olarak belirlenen zamansallık, nedensel olay örgüsü, seçici kullanım ve parçaların bağlantısallığı özelliklerinin hangi çeviri stratejileri ile oluşturulduğuna ışık tutmaktadır. İnceleme, ayrıca, çalışmasını Sergej Vlahov and Sider Florin'in (1980) araştırmasına dayandıran Enikő Terestyényi'nin (2011) kültürel unsurlar için kullandığı kategorilerin tarihî kurgu bağlamına uyarlanarak yeniden sınıflandırılmasına dayanmaktadır. İncelemede, Javier Franco Aixelà (1996) tarafından çeviri stratejilerine ilişkin olarak yapılan sınıflandırma (tekrarlama, ortografik adaptasyon, sözcüğü sözcüğüne çeviri, metin dışı açıklama ve metin içi açıklama stratejileri ile eş anlamlılık, sınırlı evrenselleştirme, mutlak evrenselleştirme, doğallaştırma, silme ve özerk yaratıcılık stratejileri) kullanılacaktır. Çalışmanın sonunda, yabancılaştırma ve yerlileştirme etkisi yaratan çeviri stratejilerine ilişkin olarak verilen kararın, yukarıda belirtilen dört anlatısal özelliğin ışığında şekillendiği vurgulanmaktadır. Çeviride tekrarlama, ortografik adaptasyon, metin içi açıklama ve metin dışı açıklama gibi yabancılaştırma etkisi yaratan çeviri stratejileri ile zamansallık özelliği; mutlak evrenselleştirme ve doğallaştırma stratejileri gibi yerlileştirme etkisi yaratan stratejiler ile bağlantısallık özelliği; metin içi ve metin dışı açıklamalarla nedensellik özelliği; ve metin dışı açıklamalarla Sözlükçe bölümüne eklenerek özel bir önem atfedilen sözcükler ile seçici kullanım özelliği oluşturulduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tarihî roman, anlatısallık, çeviri stratejileri, kültürel unsurlar, Ahmet Ümit.

Culture-specific items in the translation of historical novels: A case study of *Farewell, My Beautiful Country*

Abstract

This study examines how the culture-specific items in the historical narrative in Ahmet Ümit's (2015) *Elveda Güzel Vatanım* are reproduced in the English translation *Farewell, My Beautiful Country* composed by Rakesh Jobanputra in 2020. The study first highlights the general features of historical novels, the stylistic elements that distinguish the language of historical novels from that of the other literary genres, along with the potential challenges encountered in the translation of historical novels. Following these points, the study carries out an analysis of *Farewell, My Beautiful Country*. The

[1] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), hilalerkazanci@yahoo.co.uk, ORCID ID: 0000-0003-2790-0415 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222098]

analysis seeks to shed light on the translation strategies used to reconstruct what Margaret Somers and Gloria Gibson (1994) list as the four basic features of narratives: temporality, relationality, causal emplotment and selective appropriation. The analysis of culture-specific items is based on the reclassification of culture-specific items listed by Enikő Terestyényi (2011), who focuses on Sergej Vlahov and Sider Florin's (1980) research. The analysis is also based on Javier Franco Aixelà's (1996) translation strategies. The study explores which foreignizing strategies (repetition, orthographic adaptation, linguistic translation, extra-textual gloss and intra-textual gloss), and/or domesticating strategies (synonymy, limited universalization, absolute universalization, naturalization, deletion and autonomous creativity) are employed in the translation. Ultimately, the study concludes that both foreignization and domestication are employed in the English translation in a way that enables the translator to reconstruct the four major features of narrativity in the historical novel. The study reveals that the foreignizing strategies of repetition, orthographic adaptation as well as intratextual and extratextual glosses are used to reconstruct the temporality of the historical narrative in the English translation. The domesticating strategies of absolute universalization and naturalization are used to reconstruct relationality in the narrative, whereas the strategies of intratextual and extratextual glosses are used to reconstruct causal emplotment. Selective appropriation features in the Dictionary section that reveals which words the translator seeks to foreground in the target text.

Keywords: Historical novel, narrativity, translation strategies, culture-specific items, Ahmet Ümit.

1.Giriş

Geçmişte yaşanan olayları, döneme özgü sosyo-politik ve kültürel koşulları göz önünde bulundurarak tarihî bir söylem çerçevesinde betimleyen tarihî kurgunun en yaygın ürünleri arasında tarihî romanlar bulunmaktadır. Türk edebiyatında tarihî romanların en çarpıcı örneklerinin arasında Halide Edip Adıvar'ın (1922) *Ateşten Gömlek*, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun (1932) *Yaban*, Kemal Tahir'in (1956) *Esir Şehrin İnsanları*, İhsan Oktay Anar'ın (1995) *Puslu Kıtalar Atlası*, Orhan Pamuk'un (1998) *Benim Adım Kırmızı*, Nedim Gürsel'in (2003) *Resimli Dünya* ve Turgut Özakman'ın (2015) *Şu Çılgın Türkler* adlı eserleri bulunmaktadır. Polisiye roman yazarı olarak bilinen Ahmet Ümit'in 2015 yılında yayımlanan *Elveda Güzel Vatanım* adlı romanı da tarihi roman özelliklerini taşımaktadır. İngilizce çevirisi 2020 yılında Anthem Press tarafından *Farewell, My Beautiful Country* başlığıyla yayımlanan roman; dayandığı döneme özgü coğrafi isimler, mutfak kültürü, dini törenler, gelenekler, kurum ve kuruluşlar, rütbeler ve unvanların temel teşkil ettiği yoğun bir tarihî söyleme sahiptir.

Kitap çevirileri, "ulusal ve uluslararası piyasaların işleyiş mantığına göre üretilen, dağıtılan ve tüketilen ticari metalar" olarak kabul edilmektedir (Heilbron & Sapiro, 2007, s. 94). Farklı ulus ve kültürlerin arasında mevcut olan güç ilişkilerinin ekonomik, siyasi ve kültürel sebeplerle "asimetrik" olarak şekillenmesi; çevirinin farklı diller ve kültürler arasındaki dağılımının da "orantısız" bir şekilde gerçekleşmesine neden olmaktadır (Heilbron & Sapiro, 2007, s. 95). Küresel çeviri piyasası, İngilizce gibi "hiper merkezi", Fransızca ve Almanca gibi "merkezi", İspanyolca, Rusça ve İtalyanca gibi "yarı merkezi" ve Arapça ve Çince gibi "çevresel" dillere göre sınıflandırılmaktadır (Heilbron, 2010, s. 310). Bir dil "ne kadar merkezi bir konuma sahip olursa, o dile yapılan çeviri o kadar az olur" (Heilbron, 2010, s. 309). Uluslararası çeviri piyasasında, çeviriler büyük oranda merkez konumundaki dillerden çevresel konumdaki dillere doğru gerçekleşmektedir (Heilbron & Sapiro, 2007, s. 96). Bu durum, özellikle İngilizceden çeviri söz konusu olduğunda "ticari dengesizliğe" neden olmaktadır (Venuti, 1995, s. 14):

UNESCO'nun Index Translationum verilerine göre,[2] İngilizce dünyada hâlâ en çok tercih edilen kaynak dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Brisset & Colón Rodrĩguez, 2021, s. 232).

Küreselleşme, dünya çeviri piyasasında "heterojen" yapının erimesine sebep olmakta ve kaynak dillerde "çeşitliliği artırmak yerine İngilizcenin hegemonyasını güçlendirmektedir" (Sapiro, 2010, s. 436). Bu bağlamda, İngilizceden Türkçeye yapılan çeviriler ile Türkçeden İngilizceye yapılan çevirilerin sayısında büyük bir fark olduğu görülmektedir (Tekgül & Akbatur 2013; Brisset & Colón Rodríguez, 2021, s. 232). Küresel yayıncılık piyasasında faaliyet gösteren yayıncılar, çeviri için "[okuru] zorlayıcı bir kitap ya da yeni bir yazar" seçerek ekonomik sermayelerini riske atmak yerine hâlihazırda piyasa beklentilerine ve kâr stratejilerine uygun düşen kitapları seçmektedir (Schiffrin, 2000, s. 107). Ahmet Ümit gibi Türk yazarların sayısının küresel piyasada az olmasının nedeni, özellikle Anglo-Amerikan yayıncıların Türklere beslediği önyargıdan ve Türkçe'nin Avrupa'da çevresel bir dil konumunda kalmasından kaynaklanmaktadır (Kula, 2016, s. 402).

Küresel çeviri piyasasında yazarlara olan ilgiyi artırmak üzere en sık başvurulan yollardan biri küresel okura hitap edecek eserlerin seçilmesi olduğundan (Bielsa, 2019, s. 168); Ahmet Ümit'in bir eserini İngilizce yayımlamaya karar veren Everest Yayınları, eser seçimi konusunda kararı çevirmen Elke Dixon'a bırakmıştır (Erguvan, 2016, s. 342). Sufiliğin, Anglo-Amerikan dünyada talep görmesi nedeniyle; Ümit'in eserleri arasından çeviriye en uygun görülen kaynak metin, Mevlâna'yı konu alan *Bab-ı Esrar* (2012) olmuş ve çeviri 2012 yılında *Dervish Gate* başlığıyla yayımlanmıştır (Erguvan, 2016, s. 342-344). Bu örnekten yola çıkarak, *Elveda Güzel Vatanım*'ın da içerik itibarıyla küresel çeviri piyasasında ilgi çekecek bir kaynak metin olarak seçildiği düşünülebilir. Küresel dünyanın yazarlara olan ilgisini çekmenin diğer bir yolu da tanıtımlar ile birlikte edebiyat ve çeviri fuarlarının düzenlenmesidir. Ahmet Ümit'e olan ilginin artması için "Türk yazarların yurtdışında temsilini" ve "Türk edebiyatının dünyada tanınması[nı]" amaçlayan Kalem Ajans gibi önemli bir telif hakları ajansı,[3] *Elveda Güzel Vatanım* romanının tanıtımını 2015 yılında İstanbul'da Pera Palace Otelinde küresel yayıncı ve çevirmenlerin katılımıyla büyük bir organizasyon kapsamında gerçekleştirmiştir.[4]

Bunlara ek olarak, çeviride uygulanan stratejiler de Türkçe gibi çevresel bir dilde eserler veren yazarların küresel piyasada kabul görmesi üzerinde belirleyici bir role sahip olabilir. Yerlileştirme, küresel yayıncılık piyasasında İngilizceye yapılan çevirilerin "en yaygın şeklini" oluşturmakta ve bu dilin "küresel düzeyde tahakküm sahibi olduğunu" gösteren önemli bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır (Bielsa, 2019, s. 168). Küresel bir kültürün oluşmasına zemin hazırlayan "homojenleştirici" yayıncılık faaliyetleri, özellikle Batılı olmayan kültürlerin yabancılığını "kendi çizdiği sınırlar içinde deneyimlemek isteyen küresel bir okur kitlesi[nin]" oluşmasına neden olmuştur (Bielsa, 2019, s. 169). Bu kitlenin beklentileri nedeniyle; İngilizceye çevrilen Türkçe eserler, çevirmenler ve/veya diğer çeviri eyleyicileri tarafından adeta "yeniden yaratılmaktadır" (Adil, 2006, s. 1-2). "Osmanlının geçmişi, Türkler için [bile] tam anlamıyla yabancı bir ülke" gibiyken (Adil, 2006, s. 9), *Elveda Güzel Vatanım* adlı eser küresel çeviri piyasasına sunulmak üzere nasıl çevrilmiştir?

Yukarıdaki sorunun ışığında, bu çalışmanın amacı *Elveda Güzel Vatanım*'da geçen kültürel unsurların İngilizceye nasıl aktarıldığını incelemektir. İnceleme, Margaret Somers ve Gloria Gibson (1994) tarafından tarihî anlatıların dört temel unsuru olarak belirlenen zamansallık, nedensel olay örgüsü, seçici kullanım ve parçaların bağlantısallığı özelliklerinin hangi çeviri stratejileri ile oluşturulduğuna ışık

[2] http://www.unesco.org/xtrans/
[3] https://kalemagency.com/biz-kimiz-2/
[4] https://www.edebiyathaber.net/ahmet-umit-elveda-guzel-vatanim-ile-pera-palace-hotel-jumeirahta/

tutmaktadır. Romanda geçen kültürel unsurlar, araştırmasını Sergej Vlahov and Sider Florin'in (1980) çalışmasına dayandıran Enikő Terestyényi'nin (2011) kültürel unsurlar için kullandığı sınıflandırmanın tarihî romanlar bağlamına uyarlanarak yeniden sınıflandırılması ışığında incelenecektir. İnceleme; tekrarlama, ortografik uyarlama, sözcüğü sözcüğüne çeviri, metin dışı açıklama ve metin içi açıklama gibi yabancılaştırma stratejileri ile eş anlamlılık, sınırlı evrenselleştirme, mutlak evrenselleştirme, doğallaştırma, silme ve özerk yaratıcılık gibi yerlileştirme stratejilerini temel alan çeviri stratejilerine dayanmaktadır (Aixela, 1996).[5] İnceleme, çeviride sistematik olarak tekrarı bulunan ve bir örüntü oluşturan kültürel unsurların çevirisinde kullanılan stratejilere ilişkin olarak temsilî seçilen örneklere dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle, çalışmanın örnek seçimi, kültürel unsurların nasıl çevrildiğine ışık tutan örneklerin tespitine dayanan amaçlı örneklemeye dayandırılmıştır ve çalışmada bu örneklemin içinden seçilen temsilî örnekler kullanılmıştır (bkz. Saldanha & O'Brien, 2014, s. 133).

2. Tarihî romanın genel özellikleri

Tarihî roman, on dokuzuncu yüzyılın başlarında Napolyon'un Leipzig Muharebesi'nde yenilgiye uğraması ile birlikte yazarların tarihî kurguya ilgi duymaya başlaması sonucunda ortaya çıkmıştır (Lukács, 1962, s. 21). İlk tarihî roman, Sir Walter Scott'un (1814) *Waverly* adlı eseridir (Lukács, 1962, s. 21). Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşma hareketlerine paralel olarak bu türde örnekler verilmiştir. Ahmet Midhat'ın 1871 yılında yazdığı *Yeniçeriler* ve Namık Kemal'in 1880 yılında yazdığı *Cezmi* adlı eserleri türe özgü ilk romanlardan olmuştur. Walter Scott'tan Virginia Woolf'a kadar İngiliz tarihî romanlarını değerlendiren Avrom Fleishman (1971, s. 3-4), bu türün en dikkat çekici yanının gerçek ve kurgunun aynı söylem içinde harmanlanması olduğunu belirtmektedir.

Tarihî roman türü, okura geçmişte yaşanan bir olayı yaşama deneyimini sağlar. Tarihî romanlar, mevcut tarihî verilerle aynı doğrultuda kurgulanır; geçmişte yaşayan karakterlerin tasviri gerçekçi bir şekilde yapılır. Tarihî olayların gerçekçi bir şekilde kurgulanması için kurgunun tarihî kanıtlarla desteklenmesi ve kullanılan dilin söz konusu döneme uygun olması gerekir (Rozett, 2003, s. 3). Bu tür romanların dili söz konusu dönemin dil ve söylem şekline yabancı olan okurların zor bir okuma süreci geçirmesine neden olabilir (Rozett, 2003, s. 18). Tarihî kurgunun merkezinde bir tür "huzursuzluk" yer almaktadır çünkü bu türdeki romanlar hem "gerçeklik ve kurgu arasındaki" hem de "yüksek ve popüler kültür arasındaki" sınırları geçerek melez bir yapıya bürünür (Kearns, 1990, s. 38).

Tarihî kurgu türü, kendi içinde birtakım alt başlıklara ayrılmaktadır: (i) geçmişte yaşamış bir insanın hayatını konu alan biyografik tarihî kurgu, (ii) tarihi konu alan dizi ve destanlar, (iii) tarihî gizem ve gerilim türü yazın eserleri, (iv) tarihî olayları konu alan tarihî romans, (v) tarihî olayları macera kapsamında anlatan seyahat romanları ve (vi) tarihî kurguya odaklanan fantastik romanlar (Dukes, 2020). Tarihî kurgunun yedi temel özelliği vardır: karakter, diyalog, ortam, tema, olay örgüsü, çatışma ve dünya inşası (Tod, 2015). Diyaloglarda geçen pek çok ifade, döneme özgü dili taşır; ancak yazarlar okuma hızını tamamen kesintiye uğratmamak için dil konusunda bir denge gözetmeye çalışır (Tod, 2015). Birçok sözcük, sadece söylendiği zaman göz önünde bulundurularak düşünüldüğünde bir anlam ifade eder; bir olayın geçmişte anıldığı şekliyle ifade edilmemesi çevrilen metnin anlamının eksik kalmasına yol açabilir. Ortam kavramı, yer ve zaman özelliklerini kapsamaktadır. Bu nedenle, geçmişte

[5] Aixelá (1996, s. 61-64) tekrarlama, ortografik uyarlama, sözcüğü sözcüğüne çeviri, metin dışı açıklama ve metin içi açıklama stratejilerinin koruma yaklaşımının bir sonucu olduğunu; eş anlamlılık, sınırlı evrenselleştirme, mutlak evrenselleştirme, doğallaştırma, silme ve özerk yaratıcılık stratejilerinin ise ikame yaklaşımının benimsenmesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

yaşanan yer ve zamanda geçen "dil kullanımları", "hitap şekilleri" ve hatta "sesler" büyük bir önem taşımaktadır (Tod, 2015).

Tarihî kurgu okuru için yepyeni bir dünya inşa edilir çünkü yazın metninde geçmişi yeniden oluşturmak okurun farklı bir ülkeye ya da farklı bir kültüre gönderilmesi gibidir (Tod, 2015): geçmişin dili ve düşünce şekli günümüzden farklıdır. Kültürel unsurlar bir kültürden diğerine nasıl değişiklik gösteriyorsa, geçmişten günümüze geçen zaman içinde değişiklik gösteren tarihî unsurlar da çeviri açısından zorluk yaratabilir. Tod (2015) geçmişle günümüz arasında farklılık gösterebilecek unsurları aşağıdaki şekilde ele almıştır:

> normlar, dil ve deyimler, ev işleri, kültür, günlük yaşam, zaman çizelgeleri, meslekler, eğlenceler, düzenlemeler, araçlar, yemek, giyim ve moda, görgü ve tavırlar, inançlar, ahlak, düşünce yapısı, siyaset, toplumsal tavırlar, savaşlar, devrimler, önde gelen kişiler, önemli olaylar, haberler, mahalleler, dedikodular, skandallar, uluslararası ticaret, seyahat, maliyetler, endişe ve kaygılar, otoyollar ve patikalar, taşıtlar, manzaralar, sesler, zevkler, kokular, sınıf ayrımları, mimari, toplumsal meşguliyetler, dini inanışlar, afetler, hukuk sistemi, yasalar, yönetmelikler, hava durumu, askeri sistemler, yemek pişirme sanatı, cinsellik, ölüm ve hastalıklar.

Yukarıda sayılan unsurlara, tarihî kurgu çevirisi için de dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu unsurların çevirisinde uygulanan stratejiler, erek metnin anlamını etkileme potansiyeline sahiptir.

2.1 Tarihî romanın dili

Marguerite Yourcenar (1992, s. 28), "Tone and Language in the Historical Novel" [Tarihî Romanda Üslup ve Dil] başlıklı makalesinde tarihî roman yazımındaki en büyük zorluğun geçmişte kullanılan bir dilin günümüz okurlarına sunumu olduğunu belirtmiştir. Tarihî roman yazarları, bir yandan dönemsel özelliklere sadık kalmak için "arkaizme" başvurmakta; diğer yandan, okurların romanı anlayabilmesi için "çağdaş bir dil" kullanmaya çalışmaktadır (Rozett, 2003, s. 22). "Dil nüanslarına gösterilen özen ve dikkat, tarihî bir romanın aynı türde üretilen romanlara göre daha iyi bir konuma yerleşip yerleşmeyeceğini dil dışındaki diğer tüm [nüanslardan] daha yoğun bir şekilde belirleme" gücüne sahiptir (Rozett, 2003, s. 22). Bu durumun en önemli nedeni, geçmişin "ruhunun" sadık bir şekilde "aktarılmasını" sağlayan en önemli unsurlardan birinin dil olmasıdır.[6] Tarihî roman okurları, bilinçli bir tercih yapmakta ve "geçmişin kültürü, dili ve deyimleriyle" yüzleşeceğinin bilincinde olarak okuma sürecine başlamaktadır (Rozett, 2003, s. 167). Tarihî romanlar bu yönüyle tarihî konuları ele alan dizi ve filmlerden ayrılır çünkü dizi ve filmler tarihî atmosferi "daha çok görsel bir yolla" yansıtmaya çalışır (Rozett, 2003, s. 167). Tarihî romanlar ise "kademeli ve tekrarlamalı bir şekilde okuru geçmişteki üsluba, söz kalıplarına, manzaralara, [yani] belirli bir yere ve zamana özgü çeşitli detaylara ve göndermelere" maruz bırakarak; "sözcük ve deyim düzeyinde bir dil inşa edilmesine" fırsat tanımaktadır (Rozett, 2003, s. 168).

2.2 Tarihî roman çevirisi

Her anlatıda olduğu gibi, tarihî kurgunun da dört temel anlatısallık özelliği vardır (Somers & Gibson, 1994, s. 44): (i) zamansallık, (ii) nedensel olay örgüsü, (iii) seçici kullanım ve (iv) parçaların bağlantısallığı (Somers & Gibson, 1994). Bu özellikleri etkileyen en önemli unsurlardan biri de çeviridir. Zamansallık, bir anlatının içinde bulunduğu zaman ve uzama gönderme yaparak "anlatının yapıtaşı"

[6] https://www.britannica.com/art/historical-novel

halini alır (Baker, 2006, s. 50). Belirli bir döneme ya da belirli bir bölgeye özgü olduğu için seçilen sözcükler zamansallığı tesis eden en temel öğelerdendir.

Parçaların bağlantısallığı, farklı parçaların bir araya gelerek bir bütün oluşturması gibi bir anlatıyı oluşturan parçaların kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturmasına zemin hazırlar. Çevirmen bir anlatıyı farklı bir kültüre aktarırken bu anlatının yeni zamanına ve ortamına yerleşmesini sağlar (Baker, 2006, s. 62). Bu "yeniden yerleşim" süreci sonucunda anlatıyı oluşturan parçalardan biri veya birkaçı gerek biçemsel gerekse söylem düzeyinde yapılan çeviri tercihleri nedeniyle değişikliğe uğrayabilir (Baker, 2006, s. 62). Tarihî romanlarda kullanılan eski dil, günümüzde faaliyet göstermeyen kurum ve kuruluşlar ve artık var olmayan birtakım kültürel unsurlar anlatının bağlantısallığını oluşturduğundan, bu unsurların çeviriye yansıtılmaması metnin anlamında bağlantısallık yönünden birtakım eksikliklere neden olabilir. Bu duruma paralel olarak, erek kültürde halihazırda özel bir anlam taşıyan ya da erek kültüre özgü tarihî olaylar için kullanılan sözcüklerin kaynak metindeki tarihî kurgunun aktarımı için kullanılması kaynak metin anlatısını değişikliğe uğratabilir. Tarihî kurguda sıklıkla karşımıza çıkan kültürel unsurların aktarımında yabancılaştırma stratejisinin tercih edilmesi uygun olabilir çünkü bu strateji "zorlayıcı ve dönüştürücü bir okuma tecrübesi sağlar" (Kahf, 2000, s. 165). Yabancılık hissi, tarihî kurgunun en önemli özelliğidir: kaynak metin okurunun geçmişte yaşanmış bir olaya karşı yabancılık hissetmesi ne kadar normal ise erek okurun tarihî kurgu çevirisine karşı duyduğu yabancılık hissi de o kadar normaldir.

Nedensel olay örgüsü, olaylardaki sebep-sonuç ilişkilerini oluşturur. Bir metnin biçemsel özelliklerinde ya da sözcük seçimi düzeyinde yapılan küçük değişikler bile metnin geneline yayılan bir çeviri stratejisi olarak uygulandığında nedensel olay örgüsünü değiştirebilir (Baker, 2006, s. 70). Seçici kullanım gerek olayların akışında gerekse biçem ve/veya söylem düzeyinde sistematik olarak özel seçimler yapılmasına dayanmaktadır (Baker, 2006, s. 71). Bu özel seçimler (örn. sistematik olarak yapılan eklemeler ya da çıkarmalar), kaynak metin anlatısının erek okur tarafından belirli bir şekilde yorumlanmasını sağlar. Örneğin, geçmişte meydana gelen bir olayın erek kültüre aktarımında, söz konusu döneme özgü tarihî unsurların günümüzde kullanıldığı şekliyle çevrilmesi ve bu tercihin sistematik olarak tüm çeviriye yayılması, olayın günümüzde de hüküm sürdüğü ya da etkilerinin hala devam ettiği algısı yaratabilir.

Yukarıda sayılan tüm bu özellikler, tarihî anlatıların çeviride nasıl "yeniden çerçevelendiğini" (yeni bir bağlama oturtulduğunu) belirler (Baker, 2006, s. 5). Kültürel unsurlar, tarihî kurgu için çok önemli bir yere sahiptir çünkü bu unsurların kullanımı kurgunun gerçeklik düzeyinin kanıtı olarak ön plana çıkar. Kaynak metne özgü kültürel unsurların çeviriye aktarımı, erek metinden geçmişe açılan bir kapı görevi üstlenerek olayların ve kişilerin gerçekliğinin tesis edilmesini sağlar. Tarihî kurgu, tarihî bir boyuta sahip olduğu kadar yazınsal bir boyuta da sahiptir. Tarihî romanlara baktığımızda, yazarların nedensellik, bağlantısallık ve zamansallık gibi anlatısal özellikleri inşa etmek için kültürel unsurları kullandığını görebiliriz. Bu nedenle, tarihî kurgu yazarı nasıl yazınsallık ve tarihsellik arasında bir denge kurarak eser üretiyorsa, tarihî kurgu çevirmenlerinin de aynı dengeyi gözetmesi kaçınılmazdır.

Tarihî kurgu çevirmeni bu dengeyi sağlamaya çalışırken birtakım zorluklarla karşı karşıya gelmektedir: (i) erek okurun kaynak kültürde yaşanmış bir olayın atmosferine girmesini sağlamak, (ii) çeviride hangi tarihî unsurlar için açıklama yapılması gerektiğine karar vermek; (iii) tarihî unsurları anlaşılır kılmak için erek metne yazılacak çevirmen (editör veya başka bir çeviri eyleyicisinin) notlarının okuma sürecini aksatmamasını sağlamak; ve (iv) bu açıklamalara ne zaman metin içinde ne zaman metin dışında yer verilmesi gerektiğine karar vermek.

Bazı tarihî olaylar sadece yerel ve ulusal düzeyde bilinirliğe sahip olduğundan, bu olaylara ilişkin unsurlar çoğu zaman erek okura hitap etmemekte ya da erek okurun dikkatini çekmemektedir. Bu durumda, çeviri için en belirleyici etken erek okur beklentileridir. Özellikle de tarihî kurguya dayanan aşk romanlarının (tarihî romans) çevirisinde dikkate alınması gereken bazı sorular vardır: (i) romanın tarihî boyutu metne ne ölçüde yansıtılacaktır; (ii) hangi noktalar metinden çıkarılacak ve hangi noktalarda adaptasyona ihtiyaç duyulacaktır ve (iii) metinde erek okurun ilgisini çekecek tarihî olaylar var mıdır? (Bianchi & Arcangelo,2015, s. 249). Bu sorulara verilecek cevaplara göre, tarihî bir roman tarihte yaşanmış bir aşk romanına dönüşebilir veya tarihin belirli bir kesitini konu alan bir aşk romanı tarihî bir roman halini alabilir (Bianchi & Arcangelo, 2015, s. 251).

Diana Gabaldon (1992) tarafından yazılan *Outlander*'ın ilk İtalyanca çevirisinin "romans", ikinci çevirisinin ise "tarihî roman" olarak kabul görmesi iki farklı çevirmenin bu sorulara verdiği cevapların birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Bianchi & Arcangelo, 2015, s. 251). İskoç ve Galce ifadelerin ilk çeviride yerlileştirilmesi (örn. "loch" (göl), "laird" (lord) gibi sözcüklerin ve "och" (ah!) gibi nidaların yerel özelliklerinden arındırılarak İtalyancaya çevrilmesi), ikinci çeviride ise yabancılaştırma stratejisinin gözetilmesi bu durumun en önemli nedenidir (Bianchi & Arcangelo, 2015, s. 251-253). Tarihî kurgu türü hem tarihyazımı hem de kurgudan beslenmektedir. Bu nedenle, tarihi olaylar kurgusal olarak farklı bir şekilde betimlenmektedir ve gerçeklik etkisinin sağlanması için tarihî ve kültürel unsurlar önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu durum, çevirmenin (i) yerlileştirme stratejisinin kullanımına, (ii) yabancılaştırma stratejisinin kullanımına veya (iii) iki stratejinin arasında bir orta yol bulunmasına ilişkin bir karar vermesini gerektirir.

Tarihî romanlarda kurgulanan dünya dört önemli unsurdan oluşmaktadır: "tarihî unsurlar, dil kullanımı ile ilişkili unsurlar, coğrafi unsurlar ve kültürel" unsurlar (Pablé, 2003, s. 99). Tarihî roman türü kapsamına girmeyen romanlarda tarihî unsurlar zaman zaman ikinci plana atılmaktadır çünkü erek okur ile kaynak metin arasında sadece kültürel değil aynı zamanda okuru metinden tamamen yabancılaştırabilecek "tarihî bir uzaklık" da söz konusudur (Pablé, 2003, s. 99). Ancak tarihî kurgu çevirmeninin sorumluluğu diğer yazın türlerinde geçen herhangi bir kültürel unsuru çevirmek durumunda kalan bir çevirmenin sorumluluğundan daha büyüktür çünkü tarihî kurgunun en önemli özelliği geçmişe dair bir gerçeklik algısına dayandırılmasıdır (Pablé, 2003, s. 99). Umberto Eco'nun (1994, s. 534) da belirttiği gibi, tıpkı bir tarihçi gibi geçmişi "yeniden tasavvur eden" yazar aynı zamanda tarihî kurgu için bir "okur kitlesi" de oluşturmaya çalışmaktadır: bu okur kitlesi diğer kurgu türlerinin okurlarından farklı olarak zorlu ve zaman zaman araştırmaya dayalı bir okuma sürecini kabullenerek okumaya başlamaktadır. Aynı durum, tarihî kurgunun çevirisini okumayı tercih eden okurlar için de geçerlidir.

2.3 Tarihî roman çevirisinde kültürel unsurlar

Türkiye bağlamında tarihî bir boyuta sahip olan romanların çevirisinde kültürel unsurları konu alan çalışmalara bakıldığında "İhsan Oktay Anar'ın *Kitab-ül Hiyel* Adlı Eserinin İngilizce Çevirisindeki [*The Book Of Devices*] Özel İsimler ve Çeviri Stratejileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme" (Araboğlu, 2020), "Translating Narratives and Counter-Narratives in Ahmet Ümit's *When Pera Trees Whisper*" ["Ahmet Ümit'in *Beyoğlu'nun En Güzel Abisi* Romanında Anlatıları ve Karşı-Anlatıları Çevirmek"] (Tekgül Akın, 2020), "Kültürü Çevirmek: Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* Romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* Başlıklı Çevirisi" (Dost & Yalçın, 2020), "Kültürel Unsurların Aktarımı Bağlamında Ahmet Ümit'in *İstanbul Hatırası* Adlı Romanının Almanca Tercümesiyle Karşılaştırılması" (Çağlar & Kalkan, 2021), ve "Çocuklar için Çizgi Romanla Tarih Anlatısı, Çevirisi ve

Eleştirisi" (Okyayuz & Ersözlü, 2022) gibi çalışmalar görülebilir. Bu çalışmaların ortak özelliği, kültürel unsurların çevirisinde izlenen stratejilerin tarihî kurguda geçen anlatılarda değişikliklere sebep olabileceğine yapılan vurgudur.

Tarihî anlatılarda yoğun olarak kullanılan kültürel unsurların çevirisine ilişkin olarak gerçekleştirilecek bir incelemede, Javier Franco Aixela (1996, s.61-65) tarafından kültürel öğelerin çevirisi için oluşturulan sınıflandırma kullanılabilir. Bu sınıflandırmanın ilk grubu (i) tekrarlama (yabancı bir sözcüğün erek metinde aynen tekrarlanması, örn. "çelebi" sözcüğünün "çelebi" olarak aktarılması); (ii) ortografik adaptasyon (transkripsiyon yoluyla aktarım, örn. "çelebi" sözcüğünün "chelebi" olarak aktarılması); (iii) sözcüğü sözcüğüne çeviri (yabancı sözcüğün gerçek anlamıyla çevrilmesi, örn. "badem gözlü kral" ifadesinin "the almond-eyed king" olarak çevrilmesi); (iv) metin dışı açıklama (erek metne olduğu gibi aktarılan yabancı bir sözcüğün anlaşılması için dipnot ya da sözlük gibi yanmetinlerin kullanılması) ve (v) metin içi açıklama (erek metne olduğu gibi aktarılan yabancı bir sözcük için ek bilginin metin içinde verilmesi) gibi yabancılaştırma etkisine sahip olan stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır. İkinci grup ise (i) eş anlamlılık (çeviride aynı sözcüğün tekrarının önlenmek istendiği durumlarda erek dilde eş anlamlı sözcüklerin kullanılması); (ii) sınırlı evrenselleştirme (kaynak metindeki kültürel unsurun erek kültürde daha yaygın olarak bilinen bir karşılığının kullanılarak çevrilmesi, örn. "azrail" sözcüğünün "grim reaper" olarak çevrilmesi);[7] (iii) mutlak evrenselleştirme (örn. "cihad" sözcüğünün "war" (savaş) olarak çevrilmesi); (iv) doğallaştırma (örn. "akçe" sözcüğünün "cent" olarak çevrilmesi); (v) silme (kültürel unsurların çeviriden çıkarılması) ve (vi) özerk yaratıcılık (erek okurun ilgisini çekmek için erek metne kaynak metinde olmayan bir kültürel öğrenin eklenmesi) gibi yerlileştirme etkisine sahip olan stratejiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Kaynak metindeki tarihî anlatıyı tesis eden kültürel unsurların korunmasına dayanan yabancılaştırma stratejileri ile bu unsurların erek kültür bağlamına uygun düşecek şekilde çevrilmesine dayanan yerlileştirme stratejileri arasında yapılacak seçim, tarihî anlatıların dört temel özelliğini de etkileyecektir. Aşağıdaki incelemede, *Elveda Güzel Vatanım* adlı romanın İngilizce çevirisine bu bakış açısı çerçevesinde bakılacaktır.

3. İnceleme

Elveda Güzel Vatanım, İttihat ve Terakki Cemiyetinin üyelerinden biri olan Şehsuvar Sami'nin, ülkesi uğruna vazgeçtiği sevgilisi Ester'e 1926 yılının sonbahar günlerinde sürgün nedeniyle yaşadığı korkunun etkisi altında on altı gün boyunca yazdığı mektuplardan oluşmaktadır. *Elveda Güzel Vatanım*, I. Meşrutiyet'in ilanından başlayarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına kadar geçen süreci kapsayan bir romandır. Romanda ana mekân İstanbul olsa da İttihat ve Terakki için büyük bir öneme sahip olan Selanik ve Balkan topraklarından da bahsedilmektedir.

Meşrutiyet'in 1908 yılında ilanından önce ortaya çıkan isyanları kontrol altına almaya çalışan Sultan Abdülhamit'e karşı hareket eden İttihatçı subaylar, devlet ve siyaset kavramlarını sorgulamaya açarak bu kavramların yeniden değerlendirilmesini istemiştir. Bu subaylardan biri olan Şehsuvar Sami, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde toprakların nasıl kaybedildiğini, bu topraklarla birlikte kaybedilen idealleri ve yıkılan bir imparatorluktan doğan yeni bir ülkede yaşanan siyasi olayları kendi bakış açısından anlatır. Romandaki tarihi akış, Sultan II. Abdülhamid'in son döneminden Cumhuriyet'in kuruluşunun ilk yıllarına kadar geçen sürede yaşanan olayları da içermektedir:

> Selanik'te Cemiyet'in hürriyet mücadelesi için fikri hazırlık safhası ve Makedonya'da ayaklanması, 1908 Kanun-i Esasinin ilanı, 1909 yılındaki 31 Mart Vakası, 1908-1909 arası iç siyasi çekişmeler,

[7] Grim reaper, Batılı kültürlerde siyah kapüşonlu bir giysi giyen ve tırpan taşıyan bir iskelet şeklinde gösterilen ölüm meleğini sembolize etmektedir.

> Trablusgarp ve Balkan Savaşları, II. Balkan Savaşı'nda Edirne'nin geri alınması, İttihad-ı Anasır beklentisinin çöküşü, Harb-i Umumiye doğru Avrupa ve Osmanlı Devleti'nin sürüklenmesi, İttifak görüşmeleri, Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girişi, Ermeni Tehciri ve mağlubiyet, savaş sonunda toparlanma gayretleri (Gençer, 2017, s. 132).

Bu kadar uzun bir sürece dayanan romanda, farklı kişiler konu alınmaktadır:

> Padişahlar II. Abdülhamid, Sultan Mehmet Reşat, Vahdettin ile dönemin Sadrazamları (Kâmil Paşa, Said Halim Paşa, Talat Paşa) ve Nazırları (Harbiye Nazırı Enver Paşa ve Bahriye Nazırı Cemal Paşalar) ile diğer komutanlar (Şemsi Paşa, Mahmut Şevket Paşa, Mustafa Kemal Paşa) (Gençer, 2017, s. 132).

Sürecin uzun olması, farklı dönemlerden oluşması, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin tüm kurum ve kuruluşları ile birlikte düşünce yapısı ve dilinin de Osmanlı döneminden farklı olması çeviride iki dönemin birbirinden dil düzeyinde ayrılmasını gerektirir ve bu türden bir ayrımı çeviri yoluyla oluşturmak oldukça zordur. Diğer bir sorun ise mücahitlik gibi dini içerikli bazı kavramların kaynak kültürde algılandığı şekliyle erek kültüre aktarılmasında yaşanan zorluktur.

Elveda Güzel Vatanım, Umberto Eco'nun (1994, s. 512) belirttiği gibi, okuru tarihe dayalı kanıtların içine çeken, en küçük tarihî detayın bile kurgu için büyük bir önem arz ettiği ve bu nedenle kısa bir cümlede bile çok fazla tarihî unsurun kullanıldığı bir eserdir. Tarihî kurgu okuru, bir yandan romanın sayfaları arasında bir ileri bir geri giderek romanı oluşturan parçaları birleştirmeye ve kronolojiyi zihninde canlandırmaya çalışırken; diğer yandan da anlaşılması güç sözcüklerle, kendisine yabancı bir söylemle ve geçmiş dönemlerde yazılmış metinlere yapılan göndermelerle karşı karşıya gelmektedir (Eco, 1994, s. 513). Bu nedenle, tarihî kurgu okuru, kurgusal dünyanın inşasına katılan aktif bir katılımcı gibi hareket ederek kendi tarih birikimini ve araştırma yeteneğini de okuma sürecinde kullanır (Eco, 1994, s. 513).

Elveda Güzel Vatanım romanının çevirmeni Rakesh Jobanputra 2011 yılında Ahmet Ümit'in (2010) *İstanbul Hatırası* [*A Memento for Istanbul*] ve 2018 yılında *Sultanı Öldürmek* (2012) [*To Kill a Sultan*] adlı eserlerini de çevirmiştir. Jobanputra, Perihan Mağden gibi yazarların çevirisini yaparak 2020 yılında "Edebi Çevirinin İncelikleri" ve 2021 yılında "Translating Contemporary Literature into English: A Translator's Observations" [Çağdaş Edebiyatı İngilizceye Çevirmek: Bir Çevirmenin Gözlemleri] başlıklı konuşmalar düzenlemiştir. Jobanputra'nın *Farewell, My Beautiful Country* başlıklı çevirisi, merkezi Londra'da bulunan ve 1993 yılından bu yana yayıncılık alanında faaliyet gösteren Anthem Press tarafından 2020 yılında yayımlanmıştır.

3.1 Örnekler

Jobanputra'nın çevirisinden alınan örnekler, Terestyényi'den (2011, s. 13-15) uyarlanan aşağıdaki sınıflandırmanın ışığında incelenecektir:

- Yer isimleri (örn. coğrafi bölgeler ve özellikler)
- Etnografik unsurlar (örn. mutfak kültürü, dini ayinler, kıyafet ve mimari yapılar)
- Törenler ve ritüeller
- Rütbeler, unvanlar ve hitaplar
- Siyasi ve yönetsel unsurlar (yönetim birimleri, kurum ve kuruluşlar)

3.1.1 Yer isimleri

Örnek 1	
KM	[…] İstanbul, **Cadde-i Kebir**'den ibaretti benim için, Meşrutiyet senelerinde ise **Beşiktaş** ve **Bab-ı Âli**'den ibaret oldu. Evet, güya işyerim, **Bab-ı Âli yokuşundaki** Müsavat Neşriyat'ta mütercimlikti. Müsavat Neşriyat paravandı (Ümit, 2015, s. 148).[8]
EM	[…] Istanbul for me was the ***Cadde-i Kebir*, the Grand Street**, whereas during the period of constitutional government, my life was centred around **Beşiktaş** and t**he *Bab-i Âli*. Not the Bab-ı Âli as in the seat of government but *Bab-i Âli* Street,** which is where the offices of Müsâvât Publishing, for whom I supposedly worked, was located. Of course, it was all a cover (Ümit, 2020, s. 170).

Elveda Güzel Vatanım romanının bitiminden sonra yer alan Türkçe Sözlükçe Bölümünde, "Cadde-i Kebir", kaynak metin okuru için "Büyük cadde; Taksim 'deki İstiklal Caddesi'nin uzun zaman yaygın adı" olarak tanımlanmıştır (Ümit, 2015, s. 534). "[T]he Grand Street" (Büyük Cadde) açıklaması ile birlikte verilen bu yerin Osmanlı tarihinde büyük bir öneme sahip olmasının nedeni, elçiliklerin bulunduğu bir semt olması ve kafe, tiyatro, restoran ve lüks dükkânların merkezi olmasıdır. Çeviride metin içi açıklama stratejisi kullanılarak zamansallık özelliği sağlanmıştır. "Beşiktaş" semti ise tekrarlama stratejisi ile çevrilmiştir.

"Bab-ı Âli", Ahmet Ümit (2015, s. 533-534) tarafından hazırlanan Sözlükçe Bölümünde (i) "Osmanlı Devleti'nin idare merkezi" ve "Sirkeci ile Cağaloğlu arasındaki semtin adı" olarak tanımlanmıştır. İngilizce çevirinin sonundaki Sözlükçe Bölümünde yer almayan bu sözcük, çevirmen tarafından metin içinde verilen bilgi ile açıklanmıştır. Çevirmen, "hükümetin idari merkezi olan *Bab-ı Âli* değil" açıklamasını yaparak kastedilen yerin bir cadde olduğunu vurgulamıştır. Birinci örnekte kullanılan strateji ile birlikte kaynak metin anlatısının zamansallık özelliği çeviride yeniden oluşturulmuştur.

Örnek 2	
KM	Vahdeddin […] **Topkapı Sarayı**'nda **Bâbüsaade** önünden **Bağdat Köşkü**'ne yürürken […] (Ümit, 2015, s. 486-487).
EM	As Vahdeddin was walking past the ***Bâbüsaade,* `the Gate of Felicity'**, on the grounds of **Topkapı Palace** towards the **Bağdad Köşkü mansion**, […] (Ümit, 2020, s. 578).

Yukarıdaki örnekte geçen "Bâbüsaade" (Saadet Kapısı), Topkapı Sarayı'nın üçüncü avlu girişinde bulunur ve özel günlerde padişahın bu kapının önünde oturması nedeniyle Osmanlılar için simgesel bir öneme sahiptir. Osmanlı tarihinde bu kapının taşıdığı değer nedeniyle, sözcük İngilizceye metin içi açıklama stratejisi yoluyla aktarılmıştır. Bu şekilde, anlatının zamansallık özelliği çeviride yeniden

[8] Çalışmada, kaynak metin için KM ve erek metin için EM kısaltmaları kullanılmaktadır.

sağlanmıştır. "Bağdat Köşkü" ise aynı şekilde metin içinde bir açıklama ile "Bağdad Köşkü mansion" olarak çevrilmiştir.

3.1.2 Etnografik unsurlar

Romanda mutfak kültürü ile ilgili olarak geçen örneklerin çevirisinde, bazı durumlarda tekrarlama stratejisi, bazı durumlarda ise metin dışı ya da metin içi açıklama stratejisinin kullanıldığı görülmektedir.

Örnek 3	
KM	"Hoş bulduk Hristo, ben **eski usûl sakız rakısı** içeyim," diyerek bana baktı Basri Bey. (Ümit, 2015, s. 243)
EM	I'll have some ***sakız rakısı***, old boy, thanks', he said and looked at me. (Ümit, 2020, s. 287)

Bu örnekte, "sakız rakısı" metin dışı açıklama stratejisi doğrultusunda, İngilizce Sözlükçe Bölümünde "rakı flavoured with mastic" açıklaması yapılarak aktarılmıştır (Ümit, 2020, s. 630) ve kaynak metinde bu içeceği tanımlayan "eski usûl" ifadesi erek metinden çıkarılmıştır. Sözcüğe Türkçe Sözlükçe Bölümünde yer verilmezken İngilizce Sözlükçe Bölümünde yer verilmesi, anlatının seçici kullanım özelliğine işaret etmektedir.

Örnek 4	
KM	Dur, meraklısındır, menüyü de sıralayayım sana. Önce bir **düğün çorbası**, ardından **paça böreği**, salçalı sığır filetosu, jelatinli sülün ve kestane tatlısı (Ümit, 2015, s. 156).
EM	And yes, I know you're curious as to what we ate – we started with ***düğün çorbası***, followed by ***paçanga böreği***, beef fillets in a thick tomato sauce, roasted jellied pheasant and a chestnut dessert (Ümit, 2020, s. 180).

Yukarıdaki örnekte, Osmanlı mutfak kültürü için önem taşıyan "düğün çorbası" ve "paça böreği" yer almaktadır. Bu sözcükler, metin dışı açıklama stratejisi ile İngilizce Sözlükçe Bölümünde sırasıyla "soup made from meat, flour and fat, served traditionally at weddings" ve "deep-fried pastry filled with pastrami, cheese and tomato" açıklamaları ile verilmiştir (Ümit, 2020, s. 629). Ancak, Osmanlı kültüründe koyun paçası ile yapılan "paça böreğinin", kaynak kültürde daha sık yapılan ve daha iyi bilinen bir börek çeşidi olan "paçanga böreği" olarak aktarılması, ikinci sözcüğün erek okur için daha tanıdık olduğunun düşünülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Sözcüklerin, Türkçe Sözlükçe Bölümünde yer almazken İngilizce Sözlükçe Bölümüne taşınması, çeviride anlatının seçici kullanım özelliğine işaret etmektedir.

Kılık ve kıyafet ile ilgili örneklere bakacak olursak, çeviride bir denge unsuru gözetilerek bazı durumlarda yabancılaştırma etkisi yaratan ortografik adaptasyon, bazı durumlarda ise yerlileştirme etkisi yaratan mutlak evrenselleştirme stratejilerinin kullanıldığını görmekteyiz:

Örnek 5	
KM	Başında toprak rengi bir **kefiye**, yüzünde kapkara bir peçe (Ümit, 2015, s. 297)
EM	A sandy ***keffiyeh*** covers his head and a black veil covers his face (Ümit, 2020, s. 348).

Örnek 6	
KM	Merkez-i Umumi'nin verdiği zarfı, **mintanımın** içinden çıkardım, isyanın gözdesi olan bu kolağasına uzattım (Ümit, 2015, s. 65).
EM	From under my **shirt** I took out the letter given to me by the Central Committee and handed it over to the man who was at the epicentre of the rebellion (Ümit, 2020, s. 64)

Beşinci örnekte, Osmanlı İmparatorluğu'nda Lübnan, Suriye, Filistin ve Irak'ta görevlendirilen devlet memurları tarafından kullanılması için resmi izin verilen yöresel kefiyenin taşıdığı tarihî önem nedeniyle Türkçe Sözlükçe Bölümünde bu sözcüğe yer verilmiştir. İngilizce çeviride, bu sözcük ortografik adaptasyon stratejisi ile "keffiyeh" olarak aktarılmıştır. Altıncı örnekte ise, Osmanlı günlük yaşamında geleneksel bir kıyafet olan "mintan" taşıdığı kültürel önem nedeniyle Türkçe Sözlükçe Bölümünde "[y]akasız, uzun kollu bir çeşit erkek gömleği" olarak tanımlanmıştır (Ümit, 2015, s. 541). Sözcüğün İngilizce çevirisinde ise mutlak evrenselleştirme stratejisi kullanılarak "shirt" [gömlek] sözcüğü tercih edilmiştir.[9] Bu örnekler, çeviri anlatısının zamansallık özelliği tesis edilirken bir denge gözetildiğini göstermektedir.

İslamiyet'te özel bir anlama sahip olan ve tarihî bir boyutu bulunan sözcüklerin çevirisinde bir yandan yerlileştirme etkisi yaratan mutlak evrenselleştirme, diğer yandan yabancılaştırma etkisi yaratan metin içi açıklama stratejileri kullanılmıştır:

Örnek 7	
KM	"[…] **kâfirlerin** hepsini yerle yeksan edeceğiz […]" (Ümit, 2015, s. 185).
EM	[we shall] grind these **infidels** into dust' (Ümit, 2020 , s. 216).

[9] İngilizce sözcüklerden sonra köşeli parantez içinde verilen Türkçe çeviriler makale yazarına aittir.

"Kâfir" sözcüğü erek dile "infidel" (inançsız) olarak mutlak evrenselleştirme stratejisi doğrultusunda çevrilmiştir. Burada dikkat çeken bir nokta, "kafir" sözcüğünün ortografik adaptasyon ile oluşturulan bir karşılığının ("kaffir") bulunmasına rağmen kullanılmamasıdır.[10]

Örnek 8	
KM	Kendilerini, Haçlılara karşı kutsal harbe katılmış **mücahitler** gibi hissediyor olmalılardı (Ümit, 2015, s. 164).
EM	[...] many of whom probably felt like **holy warriors** in an army about to wage battle against the **hated** western Crusaders (Ümit, 2020, s. 191)

İslamiyet'e göre "inançları için savaşan kimse" anlamına gelen "mücahit" sözcüğü, mutlak evrenselleştirme stratejisi doğrultusunda "holy warriors" (kutsal savaşçılar) olarak çevrilmiştir. Burada dikkat çeken başka bir nokta ise "Crusaders" (Haçlılar) sözcüğünden önce metnin anlamını güçlendirmek üzere eklenen "hated" (iğrenç, nefret edilen) sözcüğü ile metin içinde bir açıklama yapılmış olmasıdır. Bu açıklamanın çeviriye eklenmesi, anlatının nedensel olay örgüsü özelliğini güçlendirerek savaşın neden gerçekleştirildiğine açıklık getirmektedir.

Dikkat çeken diğer bir nokta ise, "mücahit" sözcüğünün ortografik adaptasyonla üretilen sözlük karşılığının (mujahidin), çevirinin başka bir bölümünde metin içi açıklama ile kullanılmasıdır. Aşağıdaki örnekte, "mujahidin" sözcüğünün tercih edilmesi, anlatının zamansallık özelliğinin çeviride tesis edildiğini ve bir önceki örnekte mutlak evrenselleştirme nedeniyle oluşan durumun telafi edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Ayrıca, "[w]e are fighters" [biz savaşçıyız] ifadesinin erek metne eklenmesi, "mujahidin" sözcüğünün kullanımı ile birlikte çeviri anlatısının bağlantısallık özelliğini tesis etmekte ve erek okurun yabancı kökenli sözcüğe ilişkin olarak bir bağlantı kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Örnek 9	
KM	**Ama biz mücahidiz** Şehsuvar, dövüştüklerimiz de öyle. Ecnebi ya da kendi askerimiz olması fark etmez. Düşman, düşmandır (Ümit, 2015, s. 205).
EM	**We are fighters**, Şehsuvar. **We are *mujahidin***, as are those we fight against. It matters not whether they are our soldiers or foreigners – the enemy is still the enemy (Ümit, 2020, s. 242).

Örnek 10	
KM	Almanlar, Sultan Reşad'ın "kutsal **cihad"** çağrısıyla Hindistan'daki Müslümanların ve Arapların, İngiltere ve Fransa'ya karşı ayaklanmasını umut ediyorlardı [...] (Ümit, 2015, s. 457).
EM	[...] the Germans hoped that by calling for a **jihad**, **a 'holy war',** the sultan would inspire the Arab world and the Muslims of India to rise up in revolt against England and France (Ümit, 2020, s. 543).

[10] https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/kaffir

Onuncu örnekte, anlatının bağlantısallık özelliğinin erek metinde tesis edilebilmesi için "cihad" sözcüğünün çevirisinde ortografik adaptasyon ve metin içi açıklama stratejileri kullanılmıştır. Mona Baker (2006, s.71), "cihad" sözcüğünün medyadaki İngilizce çevirilerini ele aldığı çalışmasında, bu sözcük için kullanılan farklı çeviri stratejilerinin anlatının bağlantısallık özelliğini etkileyebileceğini belirtmiştir. Yahudi ve Hristiyanlara karşı Müslümanların savaşını simgeleyen bu sözcük, medeniyetler çatışmasına gönderme yapan "üst anlatıları" da çağrıştırdığından (Baker, 2006, s. 47); "savaş" [war], "jihad" [cihad] ve "holy war" [kutsal savaş] sözcüklerinden birinin seçimine ilişkin olarak verilecek karar çevirinin anlamını da etkileyebilir.

Etnografik özellikler kategorisine giren son örnek ise tarihî bir romanda geçen resmi yazı, mektup ve dilekçe gibi metinlerde kullanılan tarihî söylemin çeviride nasıl temsil edildiğini göstermektedir. Aşağıdaki örnekte, Türk okurların bile anlamakta güçlük çekeceği ve diliçi çeviriye ihtiyaç duyacağı bir yazı yer almaktadır. Bu yazının çevirisinde doğallaştırma stratejisi kullanılarak İngilizce metnin hitap ettiği okurun anlayabileceği şekilde bir aktarım gerçekleştirilmiştir:

Örnek 11	
KM	"Şimdi oldu," dedikten sonra hepimizin duymasını istiyormuş gibi yüksek sesle okumaya koyuldu. "**Huzur-ı Âlî-i Hazret-i Padişahı Ahali ve cihet-i askeriyeden vuku bulan teklif üzerine huzur-ı şahanelerine istifanâme-i acizanemin arzına mecbur olduğum muhat-i ilm-i âlî buyuruldukta ol babda ve kâtibe-i ahvalde emr-ü ferman hazret-i veliyyü'l-emr efendimizindir**" (Ümit, 2015, s. 347).
EM	'That's better'. He then turned and raised his voice so wecould all hear. '**To His Most Exalted Majesty**; At the request of the people and the army, **I do hereby** comply with their demands and tender my resignation. **All authority and command reside in the most exalted and sublime office and person of His Majesty, the Sultan**' (Ümit, 2020, s. 407).

Ümit, kaynak metin okurunun mutlaka anlamasını istediği her Osmanlıca kökenli sözcüğü Sözlükçe Bölümünde açıklamaktadır. Yukarıdaki sözcüklerin arasından sadece "cihet" Sözlükçe Bölümünde yer almıştır (Ümit, 2015, s. 534). Bu nedenle, yukarıdaki paragrafta geçen ifadeler ile kaynak metinde sadece söylem düzeyinde tarihî bir etki oluşturulmasının hedeflendiğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

İngilizce metinde ise her ne kadar Osmanlıca sözcükler kullanılmamış olsa da "[t]o His Most Exalted Majesty" [en Ulu Majestelerine], "I do hereby comply with their demands" [işbu belge ile onların taleplerine uyduğumu ifade ederim] ve "[h]is Majesty, the Sultan" [Majesteleri, Sultan] gibi ifadelerle oluşturulan söylemin günlük dile yansıyan söylemlerden farklı olması nedeniyle, kaynak metne benzer bir etkinin yaratıldığından bahsetmek mümkündür. On birinci örnekte, çevirinin erek okur tarafından daha rahat okunması için anlatının zamansallık özelliğinin bir parçasını oluşturan biçemsel özelliklerden feragat edilirken "His Majesty, the Sultan" gibi ifadelerle erek okur için bağlantısallık özelliğinin tesis edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

3.1.3 Tören ve ritüeller

Örnek 12	
KM	Şemso'nun tedarikleri sürerken saraydan ikinci bir telgraf daha geldi. Bu ikinci telgrafta emir tekrarlanıyor ve Abdülhamit'in öyle her kuluna bahşetmeyeceği **"selam-ı şahane"** ekleniyordu en alta (Ümit ,2015, s. 32)
EM	As Şemso's preparations continued in earnest, a second telegraph from the palace arrived reiterating the commands of the first and bearing **the personal greetings and blessings of the sultan himself** (Ümit, 2020, s. 22).

Geçit ve tören gibi organizasyonların, sanat eserlerinin ve halk dansları gibi kültürel unsurların içinde tarihî bir boyut barındırması, çeviride zorluk yaratabilecek etkenlerden biridir. Yukarıda yer alan örnekte, "padişah selamı" anlamını taşıyan "selam-ı şahane", müjde ile belirli kişilere (örn. elçilere ve devlet başkanlarına) gönderilen bir selam şekli olduğundan Osmanlı tarihi için özel bir öneme sahiptir. İngilizce çeviriye baktığımızda, sözcüğün mutlak evrenselleştirme stratejisi ile erek metne "personal greetings and blessings" [kişisel selam ve duaları] olarak aktarıldığı görülmektedir. Bu örnekte, tarihî anlatının zamansallık özelliğinin parçalarından birini oluşturan bir sözcükten feragat edilirken erek okur tarafından daha iyi anlaşılacağı düşünülen bir açıklamanın bağlantısallık özelliği doğrultusunda çeviriye eklendiği görülmektedir.

Örnek 13	
KM	İbrahim Paşa, bu kıymetli misafiri **alay-ı vâla** ile karşıladı [...] (Ümit, 2015, s.34)
EM	Ibrahim Paşa greeted this honoured guest **with all the requisite pomp and ceremony** [...] (Ümit, 2020, s. 24).

Ümit (2015, s. 533) tarafından Sözlükçe Bölümünde "gösterişli, törenli, tantanalı bir şekilde" olarak tanımlanan "alay-ı vâla", mutlak evrenselleştirme stratejisi doğrultusunda "with all the requisite pomp and ceremony" [gerekli olan tüm ihtişam ve törenle] olarak çevrilmiştir. Bu örnekte de erek metin okuru tarafından daha iyi anlaşılabilecek bir açıklama ile anlatının bağlantısallık özelliğine katkıda bulunulmuştur.

Örnek 14	
KM	Vahdeddin, **cülus töreni** için [...] yürürken birden durmuş ve maiyetine sormuştu: "Bastonum nerede?" (Ümit, 2015, s. 486-487).
EM	[...] on **the day of his coronation**. As Vahdeddin was walking [...] he suddenly stopped and asked one of his aides, 'Where is my walking stick?' (Ümit, 2020, s. 578)

Ümit (2015, s. 534) tarafından Sözlükçe Bölümünde "[h]ükümdarlık tahtına çıkma, tahta oturma" olarak açıklanan "cülus" sözcüğü, doğallaştırma stratejisi doğrultusunda Batılı toplumların kültürel bir

töreni olan "coronation" [taç giyme töreni] olarak çevrilmiştir. Bu örnek de yukarıdaki örnekte olduğu gibi, çeviri anlatısının bağlantısallık özelliğini ön plana çıkarmıştır.

3.1.4 Rütbe, unvan ve hitaplar

Örnek 15	
KM	İlk görüşmede kanım ısınmıştı o zamanlar **kolağası** rütbesinde olan Basri Bey'e (Ümit, 2015, s. 93).
EM	I took to him immediately, this Basri Bey, whose rank in our movement was equivalent to that of **captain** (Ümit, 2020, s. 100).

Örnek 16	
KM	"Biraz geç kalmış. Enver Bey iktidarı ele geçirmeden yapması lazımdı o işi, **paşalık** unvanına ulaşmadan evvel..." (Ümit, 2015, s. 495).
EM	'He should have done it before Enver Bey assumed power. Before he had been awarded the title of ***paşa***' (Ümit, 2020, s. 589).

Örnek 17	
KM	Evet, sonunda muradıma ermiştim, cemiyet nihayet **fedaileri** arasına almıştı beni. Bu, çok büyük bir şerefti (Ümit, 2015, s. 91).
EM	So yes, my dream had finally come true and I had been accepted into the ranks of **the *fedai***, the armed wing of the movement (Ümit, 2020, s. 97).

Yukarıda yer alan on dördüncü örnekte, "kolağası", romanın sonuna eklenen Sözlükçe Bölümünde "[e]skiden orduda yüzbaşı ile binbaşı arasındaki subay rütbesi ve bu rütbedeki subay" olarak tanımlanmıştır (Ümit, 2015, s. 539). İngilizce çeviride yer alan "captain" rütbesi, Birleşik Devletler Ordusunda Üsteğmen'in üstünde ve Binbaşı'nın altında yer almaktadır.[11] Rütbenin sıralaması, Britanya ordusunda da aynıdır.[12] Bu nedenle, çeviride mutlak evrenselleştirme stratejisi kullanılmıştır ve anlatıda bağlantısallık özelliği tesis edilmiştir.

On altıncı örnekte geçen "paşalık" sözcüğü, erek dile metin dışı açıklama stratejisi ışığında "the title of paşa" (paşa ünvanı) olarak çevrilmiş ve romanın sonuna eklenen İngilizce Sözlükçe Bölümünde "pasha or general" (paşa veya general) olarak tanımlanmıştır (Ümit, 2020, s. 629). Bu şekilde, erek metin içinde

[11] https://www.google.com/search?q=captain+military+rank&rlz=1C1CHZN_trTR958TR958&oq=captain+military+ran&aqs= chrome. 0.0i512j69i57j0i512l2j0i22i30l4j0i15i22i30j0i22i30.5332j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

[12] https://www.army.mod.uk/who-we-are/our-people/ranks/

anlatının zamansallık özelliği tesis edilirken Sözlükçe Bölümünde "paşa" ve "general" sözcüklerinin yan yana kullanılması ile anlatının bağlantısallık özelliği oluşturulmuştur.

On yedinci örnekte ise, Sözlükçe Bölümünde "[b]ir amaç uğruna canını vermeye, her türlü tehlikeye atılmaya hazır kimse, kendini kurban olarak öne atan kimse, ölüm eri, serdengeçti" olarak açıklanan "fedai" sözcüğü (Ümit, 2015, s. 535), çeviride metin dışı açıklama stratejisine dayanılarak aynen tekrarlanmış ve İngilizce Sözlükçe Bölümüne "a member of an armed group or armed wing of a political organisation; paramilitary" [silahlı bir grubun üyesi veya siyasi bir örgütün silahlı kanadı; paramiliter] açıklaması eklenmiştir. Ayrıca, metin içi açıklama stratejisi doğrultusunda metne "the armed wing of the movement" [hareketin silahlı kanadı] ifadesinin eklenmesi ile birlikte açıklama yapıldığı görülmektedir. Anlatının zamansallık özelliğinin çeviride tesis edilmesi için erek metne yabancılaştırılarak aktarılan "fedai" sözcüğü için verilen metin içi ve metin dışı açıklamalar çevirideki anlatının bağlantısallık özelliğine katkıda bulunmaktadır.

Bu örneklere ek olarak, "[d]erviş" (Ümit, 2015, s. 159) ve "sallallahu aleyhi vesellem" (Ümit, 2020, s. 185) gibi ifadeler için yabancılaştırıcı bir etki oluşturulmuştur. Bu örnekler, tekrarlama stratejisi doğrultusunda sırasıyla "[d]erviş" (Ümit, 2020, s. 242) ve "sallallahu aleyhi vesellem" olarak erek metne aktarılmıştır (Ümit, 2020, s. 216). Yabancılaştırma etkisi sağlayan bu stratejinin amacı, çeviri anlatısında zamansallık özelliğini tamamlamaktır.

3.1.5 Siyasi ve yönetsel unsurlar

Örnek 18	
KM	"Aralarında ordu mensuplarının da bulunduğu kendini bilmez bir çete ayaklanarak dağa çıkmış, **Devlet-i Aliyye'ye** isyan etmiştir [...]" (Ümit, 2015, s. 32)
EM	'A band of ignorant upstarts including members of the military has taken to the mountains and dared to defy **the authority of the Ottoman state** [...]' (Ümit , 2020, s. 21).

"Devlet-i Aliyye", Türkçe Sözlükçe Bölümünde, "[b]üyük, yüce devlet" şeklinde tanımlanmış ve sözcüğün sadece Osmanlı devleti için kullanıldığı belirtilmiştir (Ümit, 2015, s. 535). Yukarıdaki örnekte, mutlak evrenselleştirme stratejisi ile "the authority of the Ottoman state" [Osmanlı Devleti'nin hakimiyeti] olarak çevrilen bu sözcük, çevirinin diğer bölümlerinde "rule" [saltanat] (Ümit, 2020, s. 76) ve "empire" [imparatorluk] olarak çevrilmiştir (Ümit, 2020, s. 33). "Devlet-i Aliyye", farklı karşılıklarla da olsa sistematik bir şekilde yerlileştirme etkisi yaratan mutlak evrenselleştirme stratejisi ile erek metne aktarılmıştır. Bu strateji ile erek metin anlatısının bağlantısallık özelliği tesis edilmeye çalışılmıştır.

Örnek 19	
KM	"O yüzden **payitahta** gitmeliyiz," diyerek sürdürdü Talat Bey. "**Dersaadet** bizi çağırıyor." Kestane rengi iri gözlerini bana çevirdi (Ümit, 2015, s. 122).
EM	'That is why we need to go to the **capital'**, Talat Bey said. '**The palace awaits us. Dersaadet awaits us'**. He turned his chestnut eyes towards me (Ümit, 2020, s. 137).

Örnek 20	
KM	**Kanun-i Esasi** yürürlüğe girecek, meclis açılacaktı, daha ne olsundu? (Ümit, 2015, s. 122).
EM	**The *Kanun-i Esasi*, the Law of Fundamental Principles**, was about to be passed and a new parliament was to be inaugurated – what more could we want? (Ümit, 2020, s. 137).

Örnek 21	
KM	**İttihad-ı Muhammedî** adında bir de cemiyet kurmuşlardı (Ümit, 2015, s. 159).
EM	Together, they formed **a reactionary movement known as the *İttihad-i Muhammedî*, or Party of Islamic Unity** (Ümit, 2020, s. 184).

On dokuzuncu örnekte yer alan "payitaht" sözcüğü, Türkçe Sözlükçe Bölümünde "[b]aşkent, başşehir, hükümet merkezinin bulunduğu yer" olarak açıklanmıştır (Ümit, 2015, s. 543). Bu sözcük, erek dile mutlak evrenselleştirme stratejisi doğrultusunda "capital" [başkent] olarak çevrilmiştir. Bu durumun nedeni, aynı paragraf içinde birden fazla kültürel unsurun yer alması ve çevirmenin yabancılaştırma etkisi yaratan çeviri stratejilerini ardı ardına kullanmak istememesi olabilir. "Dersaadet" (Saadet Kapısı) ise İngilizceye metin içi açıklama stratejisi ile birlikte "[t]he palace awaits us. Dersaadet awaits" [saray bizi bekler. Dersaadet bizi bekler] şeklinde yabancılaştırma etkisi yaratılarak çevrilmiştir. Bu örnekte, yabancılaştırma etkisi yaratan stratejilerin üst üste kullanımından kaçınılması anlatının seçici kullanım özelliğine, metin içi açıklama stratejisinin kullanımı ise anlatının bağlantısallık özelliğinin tesis edilmeye çalışıldığına işaret etmektedir.

Yirminci örnekte yer alan ve Osmanlı anayasası anlamına gelen "Kanun-i Esasi" (Temel Kanun) de metin içi açıklama stratejisi doğrultusunda "The *Kanun-i Esasi*, the Law of Fundamental Principles" olarak çevrilmiştir. Bu örnekte verilen metin içi açıklama stratejisi de çevirideki anlatının bağlantısallık özelliğine yönelik olarak kullanılmıştır. Bölümün son örneğini teşkil eden "İttihad-i Muhammedî" (Muhammedçi Birlik Partisi), Osmanlı İmparatorluğu'nda İkinci Meşrutiyet döneminde faaliyet gösteren bir siyasi partidir; ve erek metin anlatısında bağlantısallık sağlamak amacıyla metin içi açıklama stratejisinin kullanılması yoluyla çeviriye aktarılmıştır.

4. Sonuç

Bu çalışma, Ahmet Ümit'in *Elveda Güzel Vatanım* adlı eserinin İngilizce çevirisinde tarihî bir etki yaratan kültürel unsurların aktarımını incelemeyi amaçlamıştır. Eser, tarihî romanlar bağlamında ele alınmıştır. Tarihî anlatıda belirlenen kültürel unsurların hangi stratejilerle çevrildiği incelenerek bu stratejilerin çeviri anlatısında hangi özelliklerin tesis edilmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen örneklerin ışığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Osmanlı tarihinde önemli bir yere sahip olan yer isimleri metin içi açıklama stratejisi ile, semt isimleri gibi diğer yer isimleri ise tekrarlama stratejisi ile erek metne aktarılmıştır. Bu nedenle, yer isimlerinin çevirisinde yabancılaştırıcı bir etki görülmektedir.
- Osmanlı tarihinde mutfak kültürü kapsamında önemli bir yeri bulunan ve tarihî bir öneme sahip ziyafetlerin bir parçası olan yiyecek ve içecek isimleri metin dışı açıklama stratejisi doğrultusunda yabancılaştırıcı bir etki oluşturularak erek metne aktarılmıştır. Bu tür açıklamalar, İngilizce Sözlükçe Bölümünde yer almıştır.
- Osmanlı tarihinde önemli bir yer edinen yöresel kıyafetler, bazı durumlarda ortografik adaptasyon stratejisi ile yabancılaştırıcı bir etki oluşturularak; bazı durumlarda ise mutlak evrenselleştirme stratejisi ile yerlileştirici bir etki yaratılarak erek metne aktarılmıştır. Bu noktada belirleyici olan unsur, erek metin boyunca yabancılaştırma ve yerlileştirme arasında bir denge gözetilmesi ve sözcük anlamının okur tarafından erek metin bağlamından çıkarılıp çıkarılamayacağına ilişkin kararın çeviri eyleyicileri (çevirmen, editör, vb.) tarafından verilmesidir.
- İslamiyet'te özel bir anlama sahip olan ve tarihî bir boyutu bulunan sözcüklerin çevirisinde; bazı durumlarda mutlak evrenselleştirme stratejisi doğrultusunda yerlileştirme, bazı durumlarda ise metin içi açıklama ve ortografik adaptasyon stratejileri doğrultusunda yabancılaştırma etkisi oluşturulmuştur. Bu noktada belirleyici olan unsur, yukarıda belirtilen kararın verilmesidir.
- Osmanlıca kökenli sözcüklere yoğun bir şekilde yer veren dilekçe ve mektup gibi yazılar, Osmanlıca bilmeyen kaynak metin okuru tarafından da anlaşılamadığı ve diliçi çeviriyi zorunlu kıldığı için çeviride doğallaştırma stratejisi kullanılmış ve yerlileştirici bir etki oluşturulmuştur.
- Tören ve ritüel isimlerinin çevirisinde yerlileştirme etkisi gözetilerek mutlak evrenselleştirme ve doğallaştırma stratejileri kullanılmıştır.
- Rütbe, unvan ve hitaplar, erek metinde yabancılaştırıcı bir etki oluşturan tekrarlama ve metin içi açıklama stratejileri doğrultusunda çevrilmiş olmakla birlikte; yabancılaştırma etkisinin, unvanların anlaşılmasında karışıklığına sebep olabileceği bazı durumlarda yerlileştirme etkisi yaratan mutlak evrenselleştirme stratejisi kullanılmıştır.
- Siyasi ve yönetsel unsurlar, erek metinde yabancılaştırıcı bir etki oluşturan metin içi açıklama stratejisi ile çevrilmiştir. Ancak, çeviride metin içi ek açıklamaların fazla olduğu paragraflarda ya da aynı cümlede birden fazla tarihî unsurun yer aldığı durumlarda, yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejileri ardı ardına kullanılmıştır. Bu durum, tarihî roman çevirisinde yerlileştirici ve yabancılaştırıcı çeviri stratejileri arasında kurulan dengenin en önemli göstergesidir.

Bu noktalardan hareketle; tekrarlama, ortografik adaptasyon, metin içi açıklama ve metin dışı açıklama gibi yabancılaştırma etkisi yaratan çeviri stratejileri ile zamansallık özelliği oluşturularak çevirinin kaynak metin anlatısına özgü zaman ve mekânda konumlandırılması sağlanmıştır. Okurun, metinde geçen birbirinden farklı tarihî olayı ve kişiyi bir arada düşünerek bağlantı kurabilmesi için anlatının kültürel, dini ve tarihî boyutları arasında bağlantı kurması gerekmektedir. Erek okurun kendi tarihine yabancı olan bir metni okurken bu bağlantıyı kurmasını sağlamak için bazı durumlarda yerlileştirme etkisi yaratan mutlak evrenselleştirme ve doğallaştırma stratejileri kullanılmıştır. Yerlileştirmenin bir sonucu olarak erek kültürün anlatı dünyasına özgü kültürel unsurların çeviride kullanılması, kaynak

metnin bağlamını etkileme riski bulunsa da bağlantısallık özelliğinin başka bir şekilde oluşturulamadığı durumlarda yerlileştirme sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımdır.

Nedensel olay örgüsünün çeviride yeniden oluşturulabilmesi için erek okurun kaynak metin anlatısına ilişkin tarihî olaylarda neden-sonuç ilişkisi kurabilmesini sağlamak üzere çeviriye metin içi veya metin dışı kısa eklemelerde bulunulmuştur. Seçici kullanıma bakıldığında ise, kaynak metin yazarı ve çevirmen tarafından Sözlükçe düzeyinde ayrı seçimler yapıldığı görülmüştür. Kaynak metinde tarihî olaylara ve savaşlara verilen adlara ek olarak, "beynelmilel" (uluslararası) ve "nafia" (bayındırlık işleri) gibi günlük dilde artık çok fazla kullanılmayan bazı Arapça kökenli sözcüklere sıklıkla yer verildiğinden; Türkçe Sözlükçe Bölümünde de bu kelimelerin açıklamaları bulunmaktadır. Yazarın tarihî önem atfettiği birçok sözcük, erek dile yabancılaştırma etkisi yaratan metin içi açıklamalarla aktarıldığından bu tür sözcüklere İngilizce Sözlükçe Bölümünde yer verilmemiştir. Bu da çeviri anlatısında seçici kullanıma işaret etmektedir. İngilizce Sözlükçe Bölümünde genellikle "rakı", "lokum", "ayran" ve "çörek" gibi mutfak kültürüne ait sözcükler ile birlikte "sadrazam", "muallim" ve "usta" gibi unvanların yer aldığı görülmektedir.

Çalışmanın başında, küreselleşen çeviri piyasasında gerçekleştirilen faaliyetlerin, küresel beklentilere uygun olarak -özellikle de hiper merkezi dil konumunda yer alan İngilizceye yapılan çevirilerde- yerlileştirici bir etki yarattığı ve kültürel çeşitliliği korumak yerine "tektipleştirme" eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Tymoczko, 2021, s. 226). İncelenen çeviride, bu eğilimden uzaklaşıldığı görülmüştür. Ayrıca, çalışmanın başında, tarihî roman yazarlarının tarihî dil ve yazın dili arasında bir denge kurmaya çalıştığı belirtilmiştir. Bu yazarlar, olayları tarihî bir dil ve söylem ile aktarırken okuma sürecinin sık sık kesintiye uğramaması için de birtakım önlemler almaktadır (Tod, 2015). Aynı denge, *Elveda Güzel Vatanım*'ın İngilizce çevirisinde kullanılan farklı yerlileştirme ve yabancılaştırma stratejileri ile gözetilmiştir. Bu durum, tarihî roman yazarları ve çevirmenlerin karar verme ve üretim süreçlerinde benzer zorluklar yaşadığını ve birbirine benzer çözümler ürettiğini göstermektedir.

Kaynakça

Adıvar, H. E. (1999). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Ahmet Mithat. (2001). *Letaif-i Rivâyat, Yeniçeriler*. (F. Gökçek ve S. Çağın, Yay. Haz.). İstanbul: Çağrı Yayınları.

Adil, A. (2006). Western Eyes: Contemporary Turkish Literature in a British Context. G. Maclean (Yay. Haz.), *Writing Turkey: Explorations in Turkish History, Politics, and Cultural Identity* içinde (ss. 129-143). Middlesex University Press.

Aixelá, J., F. (1996). Culture-Specific Items in Translation. R. Lvarez & M. C. Vidal (Yay. Haz.), *Translation, Power, Subversion* içinde (ss. 52-77). Clevedon: Multilingual Matters.

Anar, İ. O. (1995). *Puslu Kıtalar Atlası*. İstanbul, İletişim Yayınları.

Araboğlu, A. (2020). İhsan Oktay Anar'ın *Kitab-ül Hiyel* Adlı Eserinin İngilizce Çevirisindeki (*The Book of Devices*) Özel İsimler ve Çeviri Stratejileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 699-708. DOI: 10.29000/rumelide.706494

Baker, M. (2006). *Translation and Conflict: A Narrative Account*. London: Routledge.

Bianchi, D. & D'Arcangelo, A. (2015). Translating History or Romance? Historical Romance Fiction And Its Translation in a Globalised Market. *Linguistics and Literature Studies*, *3*(5), 248–253.

Bielsa, E. (2018). Cosmopolitanism and Translation. G. Delanty (Yay. Haz.), *Routledge International Handbook of Cosmopolitanism Studies* içinde, (ss. 167-176). London: Routledge.

Brisset, A. & Rodrīguez, R. E. C. (2020). World Translation Flows: Preferred Languages and Subjects. E. Bielsa & D. Kapsaskis (Yay. Haz.), *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* içinde (ss. 230-250). London: Routledge.

Çağlar, E. & Kalkan, H. K. (2021). Kültürel Unsurların Aktarımı Bağlamında Ahmet Ümit'in *İstanbul Hatırası* Adlı Romanının Almanca Tercümesiyle Karşılaştırılması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11 (2), 458-480. DOI: 10.30783/nevsosbilen.898557

Özcan Dost, B. & Güvendi Yalçın, E. (2020). Kültürü Çevirmek: Ayşe Kulin'in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* Romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* Başlıklı Çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1017-1030. DOI: 10.29000/rumelide.843739

Dukes, J. (2020). What is Historical Fiction? https://celadonbooks.com/what-is-historical-fiction/

Eco, U. (1994). *The Name of the Rose*. (W. Weaver, Çev.). New York: Harcourt Brace.

Erguvan, M. (2016). Turkish Literature on the Move: Tracing the Itinerary of Ahmet Ümit. *mTm,* 8, 331-350.

Fleishman, A. (1971) *The English Historical Novel: Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

Gabaldon, D. (1992). *Outlander*. New York: Bantam Dell.

Gençer, M. (2017). *Elveda Güzel Vatanım*: Devletin derinlikleri, toprağın derinliklerinden daha karanlıktır. *Tarih Kritik Dergisi*, 3 (1), 131-146.

Gürsel, N. (2004). *Resimli Dünya*. İstanbul: Doğan Kitap.

Heilbron, J. & Sapiro, G. (2007). Outline for a Sociology of Translation: Current Issues and Future Prospects. M. Wolf & A. Fukari (Yay. Haz.), *Constructing a Sociology of Translation içinde* (ss. 93-108). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Heilbron, J. (2010). Towards a Sociology of Translation: Book Translations as a Cultural World System. M. Baker (Yay. Haz.), *Critical Readings in Translation Studies* içinde, (ss. 304–316). London and New York: Routledge.

Jobanputra, R. (2020, Mart 13). *Edebi Çevirinin İncelikleri*. http://mucev.kulup.marmara.edu.tr/

Jobanputra, R. (2021, Nisan 25). *Translating Contemporary Literature into English: A Translator's Observations*. https://edebiyat.ege.edu.tr/files/edebiyat/icerik/25_04_2021.pdf

Kahf, M. (2000). Packaging "Huda": Sha'rawi's Memoirs in the United States Reception Environment. A. Amireh & L. S. Majaj (Yay. Haz.), *Going Global: The Transnational Reception of Third World Women Writers* içinde, (ss. 148–72). New York and London: Garland Publishing.

Karaosmanoğlu, Y. K. (2019). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kearns, C. (1990). Dubious Pleasures: Dorothy Dunnett and the Historical Novel. *Critical Quarterly*, 32(1), 36–43.

Kemal, N. (2007). *Cezmi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kula, O. B. (2016). *Yazınsal Yapıt ve Ahmet Ümit Nasıl Okunabilir?* İstanbul: Everest Yayınları.

Lukács, G. (1962). *The Historical Novel*. London: Merlin Press.

Okyayuz, A. Ş. & Ersözlü, E. (2022). Çocuklar için Çizgi Romanla Tarih Anlatısı, Çevirisi ve Eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 1086-1106. DOI: 10.29000/rumelide.1164917

Özakman, T. (2015). *Şu Çılgın Türkler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Pablé, A. (2003). The Goodman and His Faith: Signals Of Local Colour in Nathaniel Hawthorne's Historical Fiction with Reference to Cultural Translation. *Babel*, 49(2), 97–130.

Pamuk, O. (1998). *Benim Adım Kırmızı*. İstanbul: İletişim Yayınları

Rozett, M. T. (2003). *Constructing a World: Shakespeare's England and the New Historical Fiction*. New York: State University of New York Press.

Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London: Routledge.

Sapiro, G. (2010). Globalization and Cultural Diversity in The Book Market: The Case of Literary Translations in the US and in France. *Poetics*, 38, 419–439.

Schiffrin, A. (2000). *The Business of Books: How International Conglomerates Took Over Publishing and Changed the Way We Read*. New York: Verso.

Scott, W. (1814). *Waverley*. London: Caxton.

Somers, M. & G. Gibson. (1994). Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the Social Constitution of Identity. C. Calhoun (Yay. Haz.) *Social Theory and the Politics of Identity* içinde, (ss. 37-99). Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Tahir, K. (1995). *Esir Şehrin İnsanları*. İstanbul: Adam Yayınları.

Tekgül, D. & Akbatur, A. (2013). Literary Translation from Turkish into English in the United Kingdom and Ireland, 1990-2012. *Literature Across Frontiers*. https://www.lit-across-frontiers.org/wpcontent/uploads/2013/03/Literary-Translation-from-Turkish-into-English-in-the-UKand-Ireland-NEW-UPDATE-final.pdf

Tekgül Akın, D. (2020). Translating Narratives and Counter-Narratives in Ahmet Ümit's *When Pera Trees Whisper*. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, *15*(2), 203-222.

Terestyényi, E. (2011). Culture-specific Items in Tourist Brochures. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 5 (2),13-22.

Tod, M. (2015). "Seven Elements of Historical Fiction". https://awriterofhistory.com/2015/03/24/7-elements-of-historical-fiction/

Tymoczko, M. (2021). Globalization, Cultural Hegemony and Translation: The Paradoxical Complexity of Translation Theory and Practice In The Emerging World Order. E. Bielsa & D. Kapsaskis (Yay. Haz.), *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* içinde, (ss. 219-229). London: Routledge.

Ümit, A. (2010). *İstanbul Hatırası*. İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2012). *Bab-ı Esrar*. İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2012). *The Dervish Gate*. (E. Dixon, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2012). *Sultanı Öldürmek*. İstanbul: Everest Yayınları

Ümit, A. (2015). *Elveda Güzel Vatanım*. İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2017). *A Memento for Istanbul*. (R. Jobanputra, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2018). *To Kill a Sultan*. (R. Jobanputra, Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.

Ümit, A. (2020). *Farewell, My Beautiful Country*. (R. Jobanputra, Çev.) London: Anthem Press

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. London and New York: Routledge.

Vlahov, S. & Florin, S. (1980). *Neperevodimoje v perevode*. Moskova: Meẓdunarodnyje otnoṭenija

Yourcenar, M. (1992). Tone and Language in the Historical Novel. *That Mighty Sculptor, Time*. (W. Kaiser, Çev.). New York: Farrar.

107. Türkçede *Frankenstein* çevirileri ve bir kültürel aracı olarak yazar – çevirmen Giovanni Scognamillo

Ayşe AYHAN[1]

APA: Ayhan, A. (2022). *Elveda Güzel Vatanım*'ın İngilizce çevirisi ışığında tarihî roman çevirisinde kültürel unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1731-1747. DOI: 10.29000/rumelide.1222092.

Öz

Bu çalışma, Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern Prometheus* romanının Türkçedeki yolculuğu bağlamında, Türkçe çeviri edebiyat dizgesinde ilk *Frankenstein* çevirmeni olarak sunulan Giovanni Scognamillo'yu incelemeyi amaçlamaktadır. Çevirmen-yazar Giovanni Scognamillo bu çalışmada, çevirinin toplumsal olgular tarafından düzenlenen bir pratik olarak kavramsallaştırıldığı ve toplumsal dizgeye ait eyleyicilerin merkeze taşındığı çeviri sosyolojisi çerçevesinde ele alınmış, bununla birlikte, kültürlerarası aktarım etkinlikleri, eyleyiciler ve kültürel aracılar kavramları çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma, kültürel aktarım etkinlikleri gerçekleştiren eyleyicilerin kültürel aracılık rolleri bağlamında Giovanni Scognamillo'nun kültürel ve sanatsal etkinliklerini gözden geçirerek Scognamillo'yu çevirmen rolüyle birlikte edebiyat, sanat, resim, müzik, tasarım gibi çeşitli kültürel ve sosyal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren bir kültürel aracı (Meylaerts & Gonne, 2014) olarak da konumlandırmıştır. Çalışma aynı zamanda, çeviri metnin üretiminde kültürlerarası aktarımın eyleyicisi olan çevirmenin tüm çeviri ve alımlama süreçlerinin merkezi konumdaki bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Çevirmen-yazar Giovanni Scognamillo'nun, çeşitli kültürlerarası aktarım etkinliklerinde bulunan bir kültürel aracı olarak edebiyat ve sinema dünyasını biçimlendirmedeki katkısını sahip olduğu habitus ve çeşitli sermayelere de odaklanarak incelemiştir. Çalışma, Scognamillo'nun *Frankenştayn* çevirisini kendi habitus'u ve sermayeleri doğrultusunda biçimlendirdiğini ve çeviri metni, çevirinin alımlanma koşullarına uygun olacağını öngördüğü biçimde bir sinemacı yatkınlığıyla üretmiş olduğunu öne sürmektedir.

Anahtar kelimeler: Frankenstein, kültürel aracı, habitus, sermaye, çevirmen Giovanni Scognamillo

Frankenstein translations in Turkish and the writer – translator Giovanni Sconamillo as a cultural mediator

Abstract

Within the context of the publication journey of Mary Shelley's Frankenstein or the Modern Prometheus in Turkish, this study aims to analyze Giovanni Scognamillo, who is presented as the first Frankenstein translator in Turkish. This study discusses the translator-author Giovanni Scognamillo within the context of the sociology of translation which conceptualizes translation as a practice organized by social facts and brings the agents of the social system to a central position. Giovanni Scognamillo is also investigated within the framework of intercultural transfer activities and the roles of agents and cultural mediators. The discussion benefited from the approach that translators, as the

[1] Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), ayseayhan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-5997-5385 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222092]

actors of intercultural transfer, hold a central role in the translation and reception processes. The study also examines Giovanni Scognamillo as a cultural mediator who develops a broad range of partly overlapping transfer activities through different fields (like literature, painting, and music), languages, and spatial frontiers (Meylaerts & Gonne, 2014). The translator-writer Giovanni Scognamillo's contribution to shaping the world of literature and the cinema scene was explored by engaging in numerous intercultural transfer activities focusing on his habitus as a cultural mediator.

Keywords: Frankenstein, cultural mediator, habitus, capital, translator Giovanni Scognamillo.

Giriş

Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern Prometheus* başlıklı romanı, ilk olarak 1818 yılında anonim olarak yayımlanmıştır. Roman, anonim baskıya yapılan değişikliklerle ve yazar olarak Mary Shelley adıyla 1831 yılında yeniden yayımlanır. *Frankenstein or the Modern Prometheus*, tüm dünyada başlıca korku edebiyatı örneklerinden biri olarak kabul edilirken döneminin en önemli ve yenilikçi bilimkurgu romanları arasında da sayılabilmektedir. Mary Shelley'nin sıradışı ve şaşırtıcı kurgusu, canavarın nasıl hayat bulduğunun ayrıntılarını belirsiz bırakarak bilimkurgusal bir bakış açısıyla aktarmıyorsa da o dönemde Shelley'nin Luigi Galvani ve Giovanni Aldini'nin gerçekleştirdiği canlıların kas ve sinir hücrelerinin elektrik ürettiğini ortaya koyan canlı elektriği deneyleri konusunda bilgi sahibi olduğu bilinmektedir.

Zaman içerisinde Mary Shelley'nin yaratımı, edebiyat alanından çıkıp bir efsaneye dönüşerek birçok alanda çeşitli uyarlamaların esin kaynağı haline de gelmiştir. Edebiyat, sinema, gösteri sanatları ve çeşitli sanatsal performanslara konu olan *Frankenstein,* uzun bir süredir Shelley'in *Frankenstein or the Modern Prometheus* romanının sınırlarını aşarak bağımsız bir beden halinde metinlerarası ve göstergelerarası bir yolculuğa çıkmış halde uluslararası ve kültürlerarası bir dolaşım halindedir. J. Searle Dawley tarafından 1910 yılında çekilen ve Mary Shelley'nin ünlü hikayesinin serbest bir uyarlaması olarak sunulan ilk film Frankenstein'dan bu yana konu, çeşitli alanlarda birçok şekilde ele alınmıştır. Romanın konusunun ve yarattığı canavar imgesinin korku edebiyatı, gotik edebiyat, bilimkurgu edebiyatı ve korku sineması açısından sahip olduğu cazibeyle birlikte *Frankenstein*'ın özellikle de Hollywood sinemasının vazgeçilmez karakterleri arasına girmesi çok da uzun bir zaman almaz. Bununla birlikte, romanın, canavarın Boris Karloff tarafından canlandırıldığı 1931 yapımı film uyarlaması, canavar için arketipik bir imge de yaratır. Özellikle sinemadaki uyarlamalarıyla romanda isimsiz olan yaratık/canavar artık kendisini yaratan doktorun adını almış ve 'Frankenstein' olarak anılır olmuştur. Böylece zeki, hırslı ve kendinden emin bilim insanı Doktor Frankenstein ile korkunç ve dışlanmış yaratığı arasındaki iyi kötü karmaşası, 'Frankenstein' isminde de kendini göstermiş olur.

Frankenstein temel olarak iki ana temaya odaklanmaktadır. Faust ve Prometheus ruhunu yansıtan kibirli ve tutkulu bilim insanı Frankenstein, yaratığının insanlığa ait erdem ve özelliklerini yitirmesine sebep olarak başta kendisini ve tüm sevdiklerini felakete sürükler. Bir yaratıcı rolü üstlenmiş kibirli bilim insanının sebep olduklarına bakıldığında romanın başlığındaki "Modern Prometheus" kısmının öneminin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmalıdır. Dolayısıyla romanın Türkçedeki çevirilerinde başlığın ne şekilde aktarılmış olduğu da bu bakımdan önem taşımaktadır. Victor Frankenstein'ın yaratığı bireyin soyutlanması ve yabancılaştırılmasına ilişkin romantik üzüntü ve endişeleri temsil etmektedir. Dış dünyayla tüm bağlantısı kopmuş olan yaratığın hümanist aşk ve sevgisi bir katilin nefretine dönüşür. Yarattığı şeyden dehşete düşen Victor'un onu terk etmesiyle toplum dışına itilen ve

insanlığa yabancı, dışlanmış bir hayat süren canavar sonunda kendi savaşını vermeye ve yaratıcısından bu yalnızlığın öcünü almaya karar verir.

Mary Shelley'nin romanı, gotik ve korku edebiyatı geleneğinin edebiyattan mitolojiye uzanan en önemli karakterlerden birini yaratmıştır. 2018'de romanın ilk yayımlanışın 200. yıldönümü kutlanırken tüm dünya sayısız sergi, performans, gösteri ve etkinliklere sahne olur. 200. yıldönümü nedeniyle yeniden gündeme gelerek çeşitli disiplinlerce farklı tema ve bakış açılarıyla düzenlenen konferans, seminer ve etkinliklerin merkezine taşınan Frankenstein, Türkçe de dahil olmak üzere çeşitli dillerde yapılan bir dizi yeni çevirisinin yayımlanmasıyla da yeniden gündeme gelmiştir. *Frankenstein*, ilkin 1944 yılında Nazmi Erman'ın *Canavar Frankeştayn* serisi ile uyarlama ve tel'if eser şeklinde Türkçeye girmiştir (Altıntaş, 2020). Giovanni Scognamillo'nun ilk çevirmen olarak sunulduğu 1971'de yayımlanan *Frankenştayn*'ın ardından ilk olarak 1996'da Türkçedeki ilk *Frankenstein Ya Da Modern Prometheus* başlığı ve Yeşim Seber çevirisiyle Mitos Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Söz konusu çeviri, kaynak roman başlığının "or the Modern Prometheus" kısmıyla birlikte bütün haliyle aktarıldığı ilk çeviri olması bakımından da dikkate değerdir. Romanda yaratıcı rolü üstlenmiş kibirli bilim insanına gönderme yapıyor olması bakımından romanın başlığı açısından önemli olan kısım, anlatılan olaylar da düşünüldüğünde önemli bir vurguya sahiptir. Bu çevirinin ardından 2000'li yıllarla birlikte romanın yeniden çevirilerinin sayısı artmaya başlar. 2002 yılında *Frankenstein* Orhan Yılmaz çevirisiyle İthaki tarafından yayımlanır. Duygu Akın tarafından çevrilen *Frankenstein Ya Da Modern Prometheus*, 2012'de Can Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Sonraki yıllarda Yiğit Yavuz tarafından çevrilmiş olan *Frankenstein Ya Da Modern Prometheus* İş Bankası Yayınları tarafından yayımlanır. Bu çevirinin ardından 2017 yılında Serpil Çağlayan'ın çevirdiği ve İletişim tarafından yayımlanan *Frankenstein* ve Hande Yazıcı tarafından çevrilerek yine aynı yıl Ayrıntı Yayınları tarafından yayımlanan *Frankenstein* ile yeniden çeviriler devam etmiştir. Yeniden çeviri olgusunun edebiyatta kanon oluşumuna katkı sağlayan bir yönü bulunmaktadır. Bu nedenle bir kaynak eserin ne kadar çok yeniden çevirisi yapılmışsa söz konusu eserin klasik olarak nitelenmesi olasılığı da artar, birbirini besleyen bu döngüyle birlikte eser klasikleştikçe daha fazla yeniden çevirisi yapıldığı görülmektedir. Türkçe *Frankenstein* çevirilerinin de hem romanın klasik korku edebiyatının başlıca eserlerinden biri kabul edilmesi ama aynı zamanda Mary Shelley'nin yarattığı hikâyenin sayısız uyarlamasıyla birlikte edebiyatın sınırlarını aşıp bir mit haline gelmesi nedenleriyle çok sayıda olduğu söylenebilir. Yukarıda birkaç tanesi belirtilen yeniden çevirilerin de arasında olduğu Türkçede *Frankenstein* çevirileri aşağıdaki tabloda görülebilmektedir.

Tablo 1

Türkçede Frankenstein Çevirileri

Yıl	Başlık	Çevirmen	Yazar	Yayınevi
1971	Frankenştayn	Giovanni Scognamillo	Mary W. Shelley	Milliyet Yayınları
1996	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Yeşim Seber	Mary Shelley	Mitos
2000	Frankenştayn'ın Laneti	Giovanni Scognamillo	Jean Gennaro	Beyaz Balina
2002	Frankenstein	Elif Özsayar	Mary Shelley	Arion
2004	Frankenstein	Gökçe Köse	Mary Shelley	Şûle Yayınları
2004	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Pınar Güncan	Mary Shelley	Bordo Siyah
2009	Frankenstein	Neslihan Güler	Mary Shelley	Lacivert

2009	Frankenstein: Çizgi Roman	Duygu Akın	Mary Shelley	NTV Yayınları
2009	Frankenstein: Çizgi Roman	Nur S. Danışman	Mary Shelley	Everest
2012	Frankenstein	Gökçe Köse	Mary Shelley	İthaki
2012	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Duygu Akın	Mary Shelley	Can Yayınları
2012	Frankenştayn'ın Laneti	------	Giovanni Scognamillo	Bilge Karınca
2013	Frankenstein	Elif Yıldırım	Mary Shelley	Oda Yayınları
2016	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Yiğit Yavuz	Mary Shelley	İş Bankası Kültür Yayınları
2016	Frankenstein	Yeşim Seber	Mary Shelley	Notos Kitap İletişim
2017	Frankenstein	Serpil Çağlayan	Mary Shelley	
2017	Frankenstein	Hande Yazıcı	Mary Shelley	Ayrıntı Yayınları
2019	Frankenstein	Oğuzhan Aydın	Mary Shelley	Ren Kitap
2020	Frankenstein	Sezen Kiraz	Mary Shelley	Bilgi Yayınevi
2021	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Gülsüm Canlı	Mary Shelley	Ötüken Neşriyat
2021	Frankenstein Ya Da Modern Prometheus	Can Kantarcı	Mary Shelley	YKY

Bu çalışmanın genel çerçevesi, çeviri araştırmalarında eyleyicilere daha çok odaklanan bir bakış açısıyla, çeviri metin üretiminde çevirmenlerin kültürlerarası aktarımın eyleyicileri olarak tüm çeviri ve alımlanma süreçlerinin oldukça önemli ve merkezi konumdaki bir parçası olduğu yaklaşımıyla oluşmaktadır. Çevirmenler, kültürlerarası aracılar olarak kültürel ve sosyal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren eyleyicilerdir. Bu nedenle çevirmenlerin çeviri süreçlerindeki kararlarını belirleyen, etkileyen ya da dönüştüren etkenler incelenirken; çevirmenin yazın dizgesinde almış olduğu konum ve çevirmeni çevreleyen koşulları tartışmak önem kazanır. Çeviri araştırmalarında kültürel ve toplumsal yaklaşımların gelişmesiyle birlikte çeviri ediminin toplumsal dizgeye ait ve söz konusu etkinlikle ilişkili eyleyicilere odaklanmadan tam olarak anlaşılamayacağı vurgulanmıştır. Bu yaklaşımla birlikte çevirinin hem süreç hem de ürün olarak bir inşa olduğuna işaret edilirken aynı zamanda da sürece ve ürüne etki eden tüm eyleyicilerin, eyleyicilerin mevcut ilişkileriyle birlikte bu ilişkilerin meydana gelmesindeki koşulların değerlendirilmesi önemli bir noktaya taşınmış olur. Çeviri araştırmalarında çok biçimli çeviri edimlerinin orta çıkmasıyla birlikte eyleyici odaklı yaklaşımlar, çevirmenleri kültürel aracılar olarak kültürlerarası aktarım etkinliklerinin eyleyicileri şeklinde tartışmaya başladı. Böylece çok biçimli kültürlerarası aktarım etkinlikleri ve kültürel aracılar dilsel, sanatsal ve uzamsal sınırları aşan karmaşık rolleriyle birlikte bir yandan çokdilli bağlamların özelliklerini betimlerken diğer yandan da aracılık etkinliklerinin karmaşık ve katmanlı yapısını ortaya çıkaran etkileriyle incelenmektedir.

Bu çalışma, Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern* Prometheus başlıklı romanının Türkçedeki yolculuğuna odaklanarak romanın Türkçede ilk çevirmeni olarak sunulan Giovanni Scognamillo'yu, kültürel aracılık ve kültürlerarası aktarım yaklaşımları çerçevesinde incelemektedir. Çalışma öncelikle *Frankenstein* romanının Türkçedeki ilk örneklerine değinerek ilk *Frankenstein* çevirmeni olarak sunulan Giovanni Scognamilllo'nun yaşamına odaklanmakta ve Sognamillo'yu Levanten bir kültürel

aracı olarak tanımlamaktadır. Bu noktada Scognamillo'nun yaşamı, yaşamını Beyoğlu'nda geçirmiş bir Levanten olması, bir eyleyici olarak yazınsal ve söylemsel üretimlerinin merkezinde yer alan sinemayla olan ilişkisi irdelenmektedir. Edebiyat, sanat, resim, müzik, tasarım gibi çeşitli kültürel ve sosyal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren Scognamillo'nun kültürel aracılık rolleriyle edebiyat ve sinema dünyasını biçimlendirdiği varsayımı da çalışmanın tartışacağı noktalardan biridir. Son olarak kültürel bir aracı olarak Scognamillo'nun Türkçedeki ilk çeviri olan *Frankenştayn*'ı bir çeviri metin olarak nasıl ürettiği sahip olduğu habitus ve sermayeler çerçevesinde incelenecektir.

Türkçede ilk Frankenstein

Frankenstein or the Modern Prometheus romanının tüm dillerdeki ilk çevirisi Jules Saladin tarafından yapılan ve 1821 yılında yayımlanan Fransızca *Frankenstein, ou, Le Prométhée Moderne*'dir. Anne Rouhette'in aktardığına göre bu çevirinin ilk çeviri olmakla birlikte ayırt edici diğer özellikleri de 19. yüzyılda yayımlanmış ilk çeviri olmasıyla birlikte Frankenstein romanının 1818 yılında yayımlanan ilk baskısından yapılan tek çeviri olmasıdır. Bir diğer önemli nokta da bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla aktarıldığı kadarıyla romanın ilk Almanca çevirisinin 1912'de, ilk İtalyanca çevirisinin de 1944'te yayımlanmış olmasıdır (Rouhette, 2020).

Türkçede ise *Frankenstein*'a ilişkin ilk örnek 1944 yılında N. Erman tarafından kaleme alınan ve Işık Kitap ve Basımevi tarafından basılan *Canavar Frankeştayn*'dır. Türkçe korku edebiyatı dizgesinin ilginç örneklerinden biri olarak kabul edilen *Canavar Frankeştayn*, altı fasikülden oluşan bir seri halinde yayımlanmıştır. Serinin kitapları, Kaçırılan Ölü, Korkunç Bir Gece, Ölüm Ekspresi, Gizli Oda, Mezardan Gelen Ses, İsimsiz Ada, İkinci Dünya ve İgor'un Şeytaniyeti'dir. Bu serinin kitaplarının ön kapaklarında bir yazar ya da çevirmen ismi bulunmamaktadır. Kapağın üst kısmında "Frankenştayn: Her Kitap Tam Bir Romandır' ifadesiyle yayımlanan kitaplar, *Frankenştayn* başlığı nedeniyle bir çeviri olarak düşünülebilirken, her biri ayrı bir alt başlığa sahip olan ayrı uyarlamalar ve/veya te'lif eserler olarak da anlaşılabilir. *Frankenstein* romanının Türkçe çeviri edebiyat dizgesine girişinin incelendiği "Bir Çeviri Eylemi Olarak Romanlaştırma Yoluyla Frankenstein'ın Türk Okurlarla Buluşması" başlıklı çalışmasında Altıntaş, Türk okurun *Frankenstein* ile tanışmasını sağlayan eserlerin romanlaştırma yoluyla üretilen eserler olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında, Erman'ın *Canavar Frankenştayn* eserinin Shelley'nin *Frankentesin or the Modern Prometheus* romanının bir çevirisi olmadığını ancak romanın film uyarlamalarının sinema romanına çevrildiğini belirtmektedir (2020, s.14).

Erman'ın kitaplarına bakıldığında hem birbirini izleyen hem de ayrı kurgulara sahip ancak ana tema olarak canavar Frankenştayn ve Shelley'nin *Frankenstein*'ında yer almadığı halde bu kitaplarda karşımıza çıkan İgor karakterinin bir polisiye serüven içerisindeki hikayelerine odaklandığı görülmektedir. Söz konusu İgor karakteri ise, *Erman'ın Canavar Frankenştayn* serisine ilişkin bir kaynak metin ve/veya esin kaynağı ararken yol gösterici olur. Igor (Ygor) karakteri ilk kez Universal Pictures'a ait ve Rowland V. Lee'nin yönetmenliğindeki 1939 yapımı Son of Frankenstein filminde karşımıza çıkmaktadır. Bunun ardından İgor, bir kez daha yine Universal Pictures'ın yapımcılığında ve Erle C. Kenton tarafından yönetilen 1942 yapımı The Ghost of Frankenstein filminde görünür. İgor karakterinin izini sürmek de bizi Altıntaş'ın (2020) tespit ettiği noktaya, Erman'ın *Canavar Frankenştayn*'ının *Frankentesin or the Modern Prometheus* romanının bir çevirisi değil ancak söz konusu film uyarlamalarından kurgulanan bir roman olduğu sonucuna taşımaktadır. Konunun bu çalışmanın bağlamındaki önemine ilişkin vurgulanması gereken nokta, *Canavar Frankenştayn*'ın bir

çeviri eser olarak sunulmamış olması ve dolayısıyla N. Erman'ın da hiçbir zaman bir çevirmen olarak nitelendirilmemesidir.

Türkçede ilk çeviri ve kültürlerarası bir aracı olarak ilk *Frankenstein* çevirmeni

Frankenstein Türkçe edebiyat dizgesinde bir kez daha 1971 yılında ortaya çıkar. *Frankenştayn* başlığıyla Milliyet Yayınları tarafından Kara Dizi içerisinde yayımlanan romanın çevirmeni Giovanni Scognamillo olarak belirtilmiştir. Bu ifadeyle birlikte Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern Prometheus* romanının Türkçe çeviri edebiyat dizgesinde yer alan ilk çevirisi *Frankenştayn* ve ilk çevirmen de Giovanni Scognamillo olarak tanımlanmış olur. Bu bölümde, Giovanni Scognamillo kimdir? sorusuyla devam ederek, Scognamillo'nun kültürel bir aracı olarak konumlandırılabileceği tartışılacak ve ardından Scognamillo'nun bir çevirmen ve yazar olarak *Frankenstein* yolculuğuna odaklanılacaktır.

Kültürel aracılık kavramı ve kültürlerarası aktarım

Toplumsal alan ve dizgelerde meydana gelen çeviri uygulamaları ve süreçlerine katılmış olan eyleyicileri çevreleyen koşullar ve değişkenler çeviri sosyolojisi alanında kavramsallaştırılmaktadır (bkz. Simeoni, 1998; Heilbron, Sapiro, 2002; Inghilleri, 2003, 2005, 2009; Wolf, 2007). Çevirinin toplumsal olgular tarafından düzenlenen bir pratik olarak kavramsallaştırıldığı bu çerçevede ilk olarak hem çeviri ediminin toplumsal dizgeye ait eyleyiciler tarafından meydana getirildiği hem de çeviri olgusunun kaçınılmaz biçimde toplumsal kurumlarla ilişkide olduğu vurgulanır (Wolf, 2007,1). Çeviri, toplumsal bir eylem ve uluslararası bir değişim aracıdır dolayısıyla çeviri olgusuna etki eden tüm eyleyicilerin, eyleyicilerin kurduğu ilişkilerin ve bu ilişkilerin oluşmasındaki koşulların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Kültürel aktarım etkinliklerini başlatan ve/veya bu etkinliklere katılan eyleyiciler, kendi iki kültürlü 'habitus'unda cisimlenen çevirmenin, yabancı metni erek kültüre taşıdığı ve böylece bu kültürü yeni bir toplumsal geleceğe doğru yönlendirmiş olduğu (Gouanvic, 2005, s. 147) yaklaşımıyla da değerlendirilebilir. Meylaerts ve Gonne, çokdilli bağlamlarda etkileşimin birçok karmaşık yapısı bulunduğunun, çevirinin de diğer birçok aktarım etkinliğiyle birlikte bunlardan biri olduğunun altını çizer (2014, s. 133) ve çokdilli bağlamlardaki söz konusu aktarım etkinliklerinin anlaşılabilmesinin bu etkinliklere dahil olan kişilere odaklanmakla mümkün olabileceğini vurgular (2014, s. 136).

Kültürlerarası aracılık rolleri ve kültürel aktarım etkinliklerinin bağlamı ve kapsamı tartışılırken sorulabilecek iki temel soru kültürlerarası eyleyicilerin aktarım etkinliklerinin amacı, biçimi ve işlevinin ne olduğu ve yeni yazınsal çalışma ve çeviri biçimleri ile yeni yazarlık ve çevirmenlik rollerini nasıl yarattıklarıdır (Gonne & Meylaerts, 2014, s. 133). Kültürlerarası aktarım etkinliklerinin aracılarının dilsel, sanatsal ve uzamsal sınırları aşan karmaşık rolleri önemli kültürel pratiklerdir ve çokdilli bağlamların özelliklerini belirleyip betimlerken aracılık etkinliklerinin karmaşık ve katmanlı yapısını da ortaya çıkarır. Kültürlerarası aracılık rollerinin incelenmesine yönelik olarak bir yöntem öneren Meylaerts ve Gonne'a göre bu çalışmalar, ilk olarak aracıların sosyo-biyografik yönlerini ve yörüngelerini ve kültürlerarası habitus'larını yeniden oluşturacak biçimde yürütülmelidir. Söz konusu çalışmalar aynı zamanda aracıların içerisinde bulunduğu iletişim ağlarını da incelemelidir. Bununla birlikte, aracıların bu ağlardaki rollerinin neler olduğu, söz konusu ağların aracıların aktarım etkinliklerine nasıl olanak sağladığı ya da bu etkinlikleri nasıl denetlediği sorularını da sormalıdır. Son olarak, aracıların söylemsel aktarım etkinliklerinin kendi bağlamlarında ve içerisinde bulundukları ağlarla ilişkisellikleri göz önünde bulundurularak hem ürün olarak incelenmesi hem de içinde üretildikleri alanın hareket halindeki repertuarının yeniden inşa sürecine yaptığı etkilerle birlikte tartışılması önemlidir (Gonne & Meylaerts, 2014, s. 133). Bireysel ve kurumsal olabilen kültürel aracılar,

edebiyat, sanat, resim, müzik, sinema, tasarım gibi çeşitli kültürel, sosyal ve sanatsal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren eyleyiciler olarak tanımlanabilir. Kültürel aracılar, aynı zamanda söylemsel ve söylemsel olmayan aktarım hareketlerinde bulunan eyleyicilerdir. Söylemsel aktarım etkinlikleri gerçekleştiren eyleyiciler, her türde yazınsal etkinlik ve çeviri üretiminde bulunarak çoklu dil toplulukları arasında söylemsel bağlantılar kuran "çokdilli yazarlar, çevirmenler ve özçevirmenlerdir" (Gonne & Metlaerts, 2014, s. 136). Meylaerts ve Gonna'a göre "bir kültürel aracı birçok jeo-kültürel uzamda, kendi kültürlerarası ve uluslararası bilincini geliştiren aktarım etkinlikleri ortaya çıkaran gerçek bir göçmen, melez kişi olarak düşünülebilir" (2014, s. 136).

Çevirmenler, kültürel ve sosyal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren kültürel aracılardır. Çevirmenlerin konumu ve çeşitli aktarım etkinliklerindeki kararlarını belirleyen, etkileyen ya da dönüştüren etkenlerin söz konusu aktarımı çevreleyen koşullar olarak incelenmesi de ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Çeviribilim araştırmalarında sosyolojik yaklaşımlarla birlikte çeviri sosyolojisi bağlamında alana girmiş olan 'habitus' ve 'sermaye' (Bourdieu, 1990; 2005) kavramları, çeviri kararları ve çevirmenin konumu bağlamında kavramsal yaklaşımlar sunar. Habitus, "pratikte işleyen yatkınlıklar sistemi [...], düzenli davranışların, yani davranışların düzenliliğinin nesnel bir temeli"dir (Bourdieu, 2014) ve eyleyicinin toplum içindeki konumu ve hareket biçimi/habitus'u ile nesnel yapılar/alanlar arasında süren karşılıklı bir ilişki vardır (Bogenç-Demirel, 2014, ss. 412-13). Habitus, "kişiselleşmiş toplumsal ve kültürel tarih"in (Bourdieu, 1990; Gouanvic, 2005) bir ürünü, bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bir eyleyici olarak çevirmen bir habitus'a sahiptir ve habitus, yaşamının birçok alanındaki davranışlarında etkili olduğu gibi çeviri edimi ve kararlarında da kendini gösterecektir. Habitus, içselleştirilmiş toplumsallık olarak ele alındığında çevirmen habitus'unun çeviri süreçlerini, seçim ve çeşitli kararlar bağlamında şekillendirdiği görülmektedir. Çeviri edimi, çevirmenin parçası olduğu toplumun kolektif deneyimleriyle birlikte kendi bireysel deneyimlerinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Sermaye kavramı da çevirmenlerin konumlanması ve yazın dizgelerindeki ilişkiler bağlamındaki etkinliği bakımından önemlidir. Sermaye, birikmiş bir emek olarak anlaşılabilirken, aynı zamanda eyleyicilerin içerisinde bulundukları farklı toplumsal yapılardaki eylemleri ve aktarım etkinliklerinde kullandıkları bir koz gibi de düşünülebilir. Sermaye, ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel olabilir. Eyleyicilerin her an paraya dönüşebilecek kaynaklara sahip olması ekonomik, içerisinde bulundukları ilişki-iletişim ağları sosyal, somutlaşmış haldeki bilgi sermayesi de kültürel sermaye olarak tanımlanmaktadır. Simgesel sermaye ise tüm sermaye türlerini içerisinde barındırabilen ve böylece eyleyicilerin çeşitli alanlarda söz sahibi ve etkin olmasını sağlayan bir tür sermaye olarak ifade edilebilir. Kültürel aracının habitus'u ve sahip olduğu sermaye, çevirmenin de bir aracısı olduğu kültürlerarası aktarım etkinliklerinin gerçekleşmesinde ve aktarımın şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Sermaye kavramı yayıncılık, edebiyat, sinema ve gösteri sanatları bağlamlarında kültürlerarası aktarım etkinlikleri gerçekleştiren kültürel aracıların söz konusu dizgelerdeki etkilerinin ekonomik ya da kültürel olması bağlamında öne çıkmaktadır ve ekonomik ya da kültürel olsa da bireylerin üretimi ve toplumsal etkinliğinde belirleyicidir.

Giovanni Scognamillo: Levanten bir kültürel aracı

Giovanni Scognamillo 25 Nisan 1929'da İstanbul Şişli'de dünyaya geldi. Scognamillo'nun, "Beyoğlu'nda Bir Levanten: Giovanni Scognamillo" başlıklı belgeselde aktardığına göre, aşçıbaşı olarak çalışan büyükbabası Gennaro Scognamillo, 19.yüzyılın ikinci yarısında Napoli'den İstanbul'a göçmen olarak gelir ve İstanbul'da Napoli'li bir göçmen ile evlenerek Scognamillo ailesini kurar. Yine aynı dönemde,

aslen Ceneviz kökenli olan ve Yunan Tenos adasında yaşayan Yunan uyruklu Yorgo Filipucci de göçmen olarak İstanbul'a gelmiştir. Zaman içerisinden Gennaro Scognamillo'nun oğlu Leone ve Yorgo Filipucci'nin kızı Elisabetta tanışıp evlenirler ve Giovanni bu Levanten ailenin tek çocuğu olarak dünyaya gelir. Scognamillo'nun bir otobiyografi olarak kaleme aldığı *Bir Levanten'in Beyoğlu Anıları* (2019) kitabında aktardığına göre, İstanbul Yunanistan Konsolosluğu tarafından 1924 yılında düzenlemiş olan bir belgede 1860 doğumlu büyükannesi Mari Anna Filipucci'nin adı geçmektedir. Balıklı Rum Hastanesi tarafından büyükbabası Yorgo Filipucci için 1919 yılında düzenlenen ölüm belgesi, Feriköy Latin Katolik mezarlığından büyükannesi Paolina Scognamillo adına alınana mezar yerine ilişkin 1910 tarihli satış belgesi, büyükbabası Gennaro Scognamillo'nun 1910 tarihindeki ölümüne ilişkin ölüm ilanı gibi annesinin vefatının ardından ortaya çıkan diğer bazı resmî belgeler de Scognamilllo'nun Levanten köklerine dair bilgiler vermektedir.

Levantenler, aslen Batılı olup, doğuda yaşayan, doğuya yerleşip orada çalışan yabancı uyruklu kişiler olarak tanımlanabilir. Osmanlı döneminde Fatih Sultan Mehmet'in özellikle ticari çıkarlar ön planda tutularak yabancılara Osmanlı liman ve şehirlerini açmak, ikamet ve vergi düzenlemeleri yapmak üzere tanımış olduğu kapitülasyonlarla birlikte Levantenler ağırlıklı olarak İstanbul'da yerleşmeye başlamıştır. Sonraki yüzyıllarda devam eden kapitülasyonlarla da Levanten yerleşimi artarak devam etmiştir. Hali hazırda yerleşmiş olan Avrupalılar'a 18. ve 19. yüzyıllarda Ede Adaları'ndan göçen Latinler de eklenir (Marmara, 2006). Marmara, "Ege Adaları'ndan gelen göçmenlerin, geldikleri yerdeki ortamdan dolayı İstanbul'daki Rum ailelerle daha kolay ilişki kurduklarını" ve bu yakınlığın da bir ortak dil haline gelen "Levanten Rumcası"nın oluşumuna katkı sağladığını ifade ediyor (Marmara, 2006, s. 73). İlk Levantenler genellikle Fransız ve İtalyan uyruklu yabancılardan oluşmaktaydı. Dolaysıyla, Fransızca ve İtalyanca en çok konuşulan yabancı dillerden sayılırdı. Bununla birlikte, Ege Adaları'ndan gelen Levanten göçmenlerle birlikte Rumca da Levantenler arasında konuşulan diller arasında girmiştir.

İstanbul'daki Latin Cemaati'nin altın çağı denebilecek olan dönem on dokuzuncu yüzyılın ortasından yirminci yüzyılın başına dek geçen zamandır. Bu dönemde özellikle iş bulmak ve yabancılara sunulan imkanlarla birlikte refah bir hayat sürmek için Osmanlı İmparatorluğu'na gelen göçmenlerden söz etmek mümkündür. Bu dönemde Levantenler 'in Osmanlı topraklarında İstanbul, İzmir gibi kentlere yerleşmeleriyle birlikte yeni ilk ve orta dereceli okullar, kiliseler, vakıf, dernek ve hayır kurumları da kurulur. Böylece kültürlerarası kurumsal aktarım etkinliklerinin gerçekleşmesi için çeşitli ortamların sağlanmış olduğunu söylemek de mümkündür.

Scognamillo, hayatının yetmiş yedi yılını gerek İstanbul gerekse Türkiye tarihinde önemli bir yeri bulunan Beyoğlu semtinde geçirir. Bu noktada, Beyoğlu'nun aynı zamanda İstanbul'da yaşayan Levantenler 'in başlıca yerleşim bölgesi olduğunu da vurgulamak anlamlı olacaktır. Scognamillo, belgeselde Beyoğlu'nun dünyada da benzeri olmayan, bir ticaret, eğlence ve kültür merkezi olarak da farklı bir konumda bulunan bir semt olduğunu vurgulayarak semtin çokdilli, çok kültürlü kozmopolit yapısına işaret ederken, semtte hem yabancıların, yabancı uyruklu olup Türkiye'ye yerleşmiş olan Levantenler'in, Ermeni, Yahudi ve Rumlar ve Türkler' in yaşadığını belirtiyor. Söz konusu çoklu yapının kiliseler, camiler, sinagoglar ve elçiliklerle de kendisini göstermekte olduğunu ve Levantenler'in Beyoğlu'yu inşa eden başlıca faktör olarak ortaya çıktığını da sözlerine ekliyor. Hayatının ilk yedi yılını Beyoğlu'nda Asmalımescit Sokağı'nda geçiren Scognamillo, o dönemin Asmalımescit Sokağı ve civarını, oldukça karışık ve karmaşık bir insan manzarasına sahip olarak tanımlıyor. Sonraki yıllarda başka sokaklarda olsa da yine Beyoğlu'nda yaşamaya devam etmiştir. Eğitimini, ilkokul, ortaokul ve lise olarak İtalyan okullarında tamamlamıştır. Belgeselde, lisenin Klasik bölümünü bitirdiğini, altı yıl Latince, dört yıl felsefe ve divan edebiyatı okuduğunu ifade etmektedir. Scognamillo, Levanten bir ailenin ferdi olarak

çok dilli ve çok kültürlü bir ortama doğmuştur. Kökleri İspanya'ya dayanan Napoli asıllı bir baba, aslen Ceneviz kökenli Rum bir anneyle birlikte dönemin Levanten ailelerinde çoğunlukla Fransızca konuşma eğiliminin olması Scognamillo'nun da çok dilli bir Levanten olması sonucunu doğurur. Scognamillo, İtalyanca, Fransızca, Yunanca, İngilizce ve Türkçe konuşur. Çocukluğundan itibaren okumaya ve özellikle de çizgi romanlara ilgisi vardır. Aynı zamandan çizim ve resim yapmaya da meraklı olmuştur ve çizimlerinin esin kaynağı da çoğunlukla çizgi roman karakterleridir.

İstanbul Beyoğlu'nda süren yaşamının çoğunluğunda söz konusu kent mekanının da çok dilli ve çok kültürlü kozmopolit yapısından beslenmiştir. İş hayatının da bir kısmının Beyoğlu'nda geçtiğini, annesinden edindiği kitap sevgisinin de etkisiyle eski adı Lebon olan bugünün Markiz Pasajı'ndaki İtalyan Kitabevi'nde bir süre çalıştığını ve sahibinin ölümünden sonra bir süre de kitapevini yönetmiştir. Kitapevinde geçirdiği zamanın ardından dekoratörlük, bankacılık gibi işler yapan Scognamillo daha sonra sinemacılığa ve beraberinde yazarlığa başlar. Scognamillo'nun sinemaya olan ilgisi çok küçük yaşlarda başlar. Belgeselde, sinemada ilkin dört yaşındayken Kayıp Ruhlar Adası adında Dokror Moreau'nun Adası'nın ilk sesli çekimini izlediğini belirtiyor. Babasının kendisi doğduğu sırada yabancı filmler ithal eden bir film şirketinin sahibi olması ve bunun yanında eniştesinin o yıllarda Kadıköy Süreyya Sineması'nın müdürlüğünü yürütmesi nedeniyle sinemacı bir ailede doğup büyümüştür. Babası Leone Scognamillo, sonraki dönemde Elhamra Sineması'nın müdürü olurken eniştesi de Atlas Sineması'na geçmiştir. 1920 ve 1930'lu yıllarda ailesinin tüm çevresi dönemin sinemacıları ve filmcileridir ve o dönemdeki hayatının her akşam başka bir sinemada film izleyerek geçmiştir. Giovanni Scognamillo'ya bir söyleşide Türkiye'de sinemaya yaptığı katkılarda Levanten oluşunun bir payı olup olmadığı sorulduğunda, "Levanten olmak bence olumlu bir şeydir, çünkü en azından iki ayrı kültürden besleniyorsunuz. O da insana en azından muhakkak ki bir zenginlik katıyor"[2] şeklinde cevap vermiştir.

Scognamillo'nun sinema ve yazarlığı birleştiren ilk kitabı, Agah Özgüç ile yazdıkları, Türk sinemasında kadın ve seks konulu bir inceleme olan *Yerli Sinemada Seks* mahkeme kararıyla toplattırılır. Bu kitap kendisinin sinema yazarlığının başlangıcı olmuştur. Sonrasında yine Agah Özgüç ile *1965 Sinema Yıllığı*'nı hazırlar. Bunların ardından, 1973'te tek başına kaleme aldığı ve Türk sineması için bir kaynak kitap olarak kabul edilen *Türk Sinemasında Altı Yönetmeni* yazmıştır. Sinema konusunda yazmış olduğu kitaplar arasında birçok baskı yapmış olan ve yine alan için kaynak kitap olarak kabul edilen *Türk Sinema Tarihi, Fantastik Türk Sineması, Erotik Türk Sineması* gibi kitaplar sayılabilir. Sinema alanının dışında *İstanbul Gizemleri, Medeniyetler Çatışmasında Batı'nın İnanç Temelleri* gibi inanç ve gizemler üzerine yazılmış birçok başka eseri de bulunmaktadır. Bunların dışında biyografik bir anlatı olan *Bir Levanten'in Beyoğlu Anıları*'nı da kaleme almıştır.

Scognamillo 1960'lı yılların ikinci yarısında Türkiye'de çekilen Fransız, İspanyol ve İtalyan yapımı filmlerde yönetmen yardımcısı ve yapım görevlisi olarak çalışmıştır. Kutluğ Ataman'ın 1994 yapımı Karanlık Sular filminde oynamıştır. 1948 yılından itibaren *Successo, Ita Cinematografia, Bianco e Nero, Kinematograph Weekly, Cinemonde* gibi gazete ve dergilerde sinema üzerine yazılar yazmaya başlar. Daha sonraları yerli basında da aralarında *Akşam, Yön, Akis, Sinema 65, Ses, Yeni Sinema, Yedinci Sanat, Beyazperde, Yeni İnsan Yeni Sinema, Yeni Film, Altyazı, Seyir ve Sonsuz Kare* gibi yayınların olduğu birçok yerde sinema tanıtım ve eleştiri yazıları kaleme almıştır. Sinema alanındaki emek ve çalışmaları İstanbul Film Festivali Onur Ödülü, Ankara Film Festivali Aziz Nesin Emek Ödülü, SİYAD Emek Ödülü, İzmir Film Festivali Emek Ödülü, İtalyan Kültür Enstitüsü Ödülü, Beyoğlu Yazarları Ödülü gibi ödüllerle takdir edilmiştir.

[2] Söyleşi: Giovanni Scognamillo. 2016 http://www.azizmsanat.org/2016/05/21/giovanni-scognamillo/

Türkçe ilk *Frankenstein* çevirmeni olarak çevirmen-yazar Giovanni Scognamillo

Giovanni Scognamillo'nun kültürlerarası aktarım etkinlikleri arasında İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, İngilizce gibi dillerden yapılmış birçok çeviri de bulunmaktadır ancak çeşitli dillerden yapılmış çevirilerine rağmen Scognamillo'nun çevirmen kimliği ile değil bir sinema yazarı ve araştırmacısı kimliğiyle tanındığını söylemek yanlış olmaz. Scognamillo'nun çevirilerine bakıldığında da çevirilerinin çoğunluğunun sinemayla ilişkili olduğu görülmektedir. Çevirinin de kültürel aktarım etkinlikleri arasında önemli bir yeri bulunan Scognamillo'nun bu çalışma kapsamındaki öneminin Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern Prometheus* romanının Türkçedeki ilk çevirmeni olarak sunulmasından kaynaklandığını belirtmek gerekir. 1971'de *Frankenştayn* başlığıyla Milliyet Yayınları tarafından Kara Dizi içerisinde yayımlanan romanda Giovanni Scognamillo çevirmen olarak sunulmuştur. Bu ifadeyle birlikte Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern Prometheus* romanının Türkçe çeviri edebiyat dizgesinde yer alan ilk çevirisi *Frankenştayn* ve ilk çevirmen de Giovanni Scognamillo olarak tanımlanmış olur. Scognamillo bir söyleşisinde, bu ilk çeviri metnin üretimine ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır.

> 1970'te Milliyet Yayınları'nın Kara Dizisinin editörü Tarık Dursun Kakınç benden Mary Shelley'nin "Frankenstein" romanını çevirmemi istedi. Romanı gençliğimde okumuştum, kitaplığımda vardı. Oturup yeniden okudum ve Kara Dizi gibi popüler bir roman dizisi için fazla klasik olduğu (doğru veya yanlış) kararına vardım ve bir teklifte bulundum: Elimde İngiliz yapımı bir Frankenstein filminin diyalog listesi vardı ve ondan hareket ederek bir roman çıkartabilirdim. Bir filmden bir roman çıkartmak özellikle A.B.D.'de çok uygulanan bir yöntemdi ve elimde kimi örnekler vardı (Dracula's Daughter/Dracula'nın Kızı). Kakınç romancılığıma güvenmemekle birlikte "deneyelim," dedi. Denedik, sonucu uygun buldu ve kitap benim değil de Mary Shelley'nin imzası ile (ben çevirmen olarak göründüm) yayınlandı ve 10.000 sattı (Scognamillo, 2011).

Scognamillo'nun açıklaması kültürlerarası aracılık rolleri ve kültürel aracının habitus'u bağlamında değerlendirildiğinde kendisinden çevirisi istenen bir romanı, yayımlanması öngörülen popüler bir dizi için fazla klasik bularak, bir diğer deyişle yayımlanması tasarlanan çevirinin alımlanma koşullarını değerlendirip, romanın *Frankenstein or the Modern Prometheus* başlıklı kaynak metninden çevirisini yapmak yerine, popüler kültür üretim ve alımlama koşullarına daha uygun olacağını düşünerek bir sinemacı yatkınlığıyla ve kendi sinema bağlamı çerçevesinde bir çözüm önerdiği görülmektedir. Scognamillo'nun kendisine teklif edilen çeviri işini, çokdilli bir ortamda sinemayla yakın ilişki içerisinde büyümüş, küçüklüğünden itibaren korku edebiyatı ve sinemasına ilgi duymuş, bu ilgi sayesinde geniş bir bilgi birikimi sahibi olmuş ve bunların sonucunda sinema ve özellikle de korku sinemasına olan ilgisini bir araştırma ve üretim alanı haline getirip kendisine bir meslek inşa etmiş kültürel bir aracının habitus'u çerçevesinde şekillendirmiş olduğu anlaşılmaktadır. "Elimde İngiliz yapımı bir Frankenstein filminin diyalog listesi vardı ve ondan hareket ederek bir roman çıkartabilirdim" (a.g.e.) cümlesi çevirmenin uluslararası sinema alanında dolaşımda olan çeşitli kaynaklara erişimdeki ilişki ağlarını ve bu ağlardaki etkileşimini işaret etmesi bakımından da önemlidir. Daniel Simeoni'ye göre, çeviri yapmak da bir tür yazı yazma biçimidir ve çevirmen, habitus'una uygun çeviri yapar ve çevirmen olmak hepimizin sahip olduğu sosyal habitus'u özel habitus olarak görülen çevirmen habitus'una dönüştürme meselesidir. (Simeoni, 1998). Bu yaklaşım çerçevesinde Scognamillo'nun da *Frankenştayn*'da kendi habitus'una uygun bir çeviri yaptığını söylemek mümkündür.

Bu noktada çeviri metnin oluşumunu çevreleyen koşullar bağlamında bir başka eyleyici olan ve dönemin Milliyet Yayınları Kara Dizi editörü Tarık Dursun K.'ya da değinmek yerinde olacaktır. Tarık Dursun K. edebiyat alanında çok sayıda şiir, öykü ve romanı yayımlanmış, sinemayla da yakın ilişkisi olduğu bilinen önemli bir yazar ve yayıncıdır. Scognamillo'ya *Frankenstein* romanını çevirme teklifini sunan

Tarık Dursun K.'nın Scognamillo'nun çevirinin üretimine ilişkin önerisini kabul etmesinin nedenlerini de Tarık Dursun K.'nın bir kültürel aracı olarak kendi habitus'unda, eyleyiciler arasındaki iletişim ağlarının yapısında ve Scognamillo'nun sahip olduğu sermayelerde aramak uygun olacaktır. *Türk Sinema Tarihi, Fantastik Türk Sineması*, *Türk Sinemasında Altı Yönetmen, Cadde-i Kebir'de Sinema, Batı Sinemasında Türkiye ve Türkler*'in de arasında olduğu sinema alanında yazmış olduğu kitaplara, 1948'den itibaren *Successo, Ita Cinematografia, Bianco e Nero, Kinematograph Weekly, Cinemonde, Akşam, Yön, Akis, Sinema 65, Ses, Yeni Sinema, Yedinci Sanat, Beyazperde, Yeni İnsan Yeni Sinema, Yeni Film, Altyazı, Seyir ve Sonsuz Kare* gibi yerli ve yabancı yayınlarda sinema üzerine kaleme aldığı yazılara ve sinema alanındaki emek ve çalışmalarının takdir edildiği İstanbul Film Festivali Onur Ödülü, Ankara Film Festivali Aziz Nesin Emek Ödülü, SİYAD Emek Ödülü, İzmir Film Festivali Emek Ödülü, İtalyan Kültür Enstitüsü Ödülü, Beyoğlu Yazarları Ödülü gibi ödüllerle bakıldığında Scognamillo'nun hem sinema hem de edebiyat ve yayıncılık alanında sosyal, kültürel ve simgesel sermayelere sahip olduğu görülmektedir. 1971 tarihli ilk *Frankenştayn* çevirisinin üretiminde de söz konusu bu sermayelerini kullanmış olduğu söylenebilir.

Scognamillo'nun *Frankenstein* yolculuğuna bakıldığında kültürel aracılık rolünün yalnızca çevirmenlikle sınırlı kalmadığı da görülmektedir. Scognamillo'nun çevirmen olarak sunulduğu 1971 tarihli *Frankenştayn* romanı uzun bir zaman sonra 2010 yılında *Frankenştayn'ın Laneti* olarak Beyaz Balina Yayınları tarafından yeniden yayımlanır. Altıntaş, iki çeviri arasında metin düzeyinde bir inceleme yapıldığında çeviri metnin filmlerden uyarlama yoluyla oluşturulduğunun görüldüğünü belirterek, "*Frankeştayn* ya da diğer adıyla *Frankeştayn'ın Laneti* adlı eserin…aslında Mary Shelley'nin *Frankenstein ya da Modern Prometheus* romanının bir çevirisi olmadığı"nı ifade etmektedir. Altıntaş, aynı çalışmasında 1971'de *Frankenştayn* başlığıyla sunulan çeviri ve 2010'da yeniden yayımlanarak *Frankenştayn'ın Laneti* başlığıyla sunulan çevirinin Paker'in (2014) ifadesiyle "çoğunlukla yabancı sayılabilecek kaynak ya da kaynaklara dayanan, kısmen terceme olabilen, kısmen yazarın katkılarıyla üretilen bir eser" olarak oluşturulduğu sonucuna da varmıştır (2020). Çeviri olarak sunulan ikinci kitaptan sonra *Frankenştayn'ın Laneti* bir kez daha 2012 yılında Bilge Karınca yayınları tarafından bu kez Giovanni Scognamillo'nun yazar olarak sunulduğu bir orijinal eser olarak yayımlanır. Scognamillo aynı söyleşide Shelley'nin romanının nasıl *Frankenstein'ın Laneti*'ne dönüştüğü sorusuna cevap olarak şöyle bir açıklık getirir.

> Benim ilkin çevirmen sonradan yazar olarak göründüğüm "Frankenştayn/Frankenstein'in Laneti" kitabımın ilginç bir öyküsü var: 1970'te Milliyet Yayınları'nın Kara Dizisinin editörü Tarık Dursun Kakınç benden Mary Shelley'nin "Frankenstein" romanını çevirmemi istedi … Elimde İngiliz yapımı bir Frankenstein filminin diyalog listesi vardı ve ondan hareket ederek bir roman çıkartabilirdim …Kakınç romancılığıma güvenmemekle birlikte "deneyelim," dedi. Denedik, sonucu uygun buldu ve kitap benim değil de Mary Shelley'nin imzası ile (ben çevirmen olarak göründüm) yayınlandı ve 10.000 sattı; sonraki yıllarda ise bir baskı yaptı –bu kez yazar, takma adım olan Jean Gennaro oldu, bense çevirmen olarak kaldım– ve yeni baskısı bu günlerde çıkacaktır. Tabii ki yazarken kimi eklentiler yapıldı (Igor), kimi değişiklikler de… Böylece kitap Türkiye'de ilk "Tie in" örneği oldu (Scognamillo, 2011).

2010'da yayımlanan *Frankenştayn'ın Laneti*'nde başlık ve yayınevi dışında bir değişiklik daha göze çarpmaktadır. Scognamillo'nun yine çevirmen olarak sunulduğu bu çeviride, bu kez yazar Mary Shelley değil Jean Gennaro olarak belirtilmiştir. Hem başlıktaki hem de yazar adındaki değişiklik ilkin bu çevirinin yeni bir kaynak metinden çevrilmiş olduğu izlenimini veriyor olsa da Scognamillo'nun açıklaması metnin 1971'de yayımlanan *Frankenştayn* ile aynı olduğunu göstermektedir. Giovanni Scognamillo'nun, *Bir Levanten'nin Beyoğlu Anıları* kitabındaki ifadelerine baktığımızda, Jean Filipucci'nin Scognamillo'nun annesinin kardeşi olduğunu, Gennaro Scognamillo'nun da büyükbabası olduğunu görüyoruz. Dolayısıyla Jean ve Gennaro isimlerinden oluşan yazar adının Scognamillo'nun

aile üyelerinin isimlerinden kurgulanmış olduğu anlaşılmaktadır. Yazar konumundaki çevirmen Scognamillo'nun bir eyleyici olarak Jean Gennaro takma adını seçmiş olması bir kültürel aracı olarak habitus'u ve sahip olduğu sermayeler açısından önemlidir. Scognamillo, "Beyoğlu'nda Bir Levanten: Giovanni Scognamillo" adlı belgeselde de takma isimle yazmış olduğu iki adet korku romanından bahseder. Bunlardan ilki *Frankenştayn'ın Laneti*, diğeri de *Mumya'nın Mezarı'*dır. Söz konusu kitaplarda yazar ismi olarak aslen üç isminden ikisi olduğunu ifade ettiği Jean Gennaro'yu kullandığını belirtmektedir. Scognamillo, belgeselde *Frankeştayn'ın Laneti* kitabını takma isimle yazdığı bir orijinal eser olarak tanıtmakta, kitabın hikayesine ve ilk iki yayımlanışında bir çeviri olarak sunulmuş olmasına ise değinmemektedir.

Scognamillo'nun sinema filmlerinden roman oluşturma girişiminin, sinema birikimi ve alana olan yatkınlığının sonucu olarak ortaya çıkmış olduğu görülmektedir. Ancak bu noktada oluşturulan romanda neden ilkin çevirmen daha sonra farklı bir isimle yazar olarak sunulmuş olduğu sorusunu da sormak yerinde olacaktır. İlk olarak çevirmen olarak görünmesinin arkasında yatan nedenlerden birinin kaynak metnin oldukça bilinen ve tanınan bir roman olması olduğu düşünülebilir. Film senaryosundan uyarlanmış olan metin, pazarlama stratejileri ve alımlanma koşulları da düşünülerek korku edebiyatı klasikleri arasında sayılan bu tanınmış romanın bir çevirisi olarak sunulmuştur.

Meylaerts ve Gonne'un (2014) kültürel aracıların çeşitli kültürel uzamlarda, kültürlerarası ve uluslararası etkileşim ve bilinci geliştiren göçmen, melez kişiler olarak anlaşılabileceği yaklaşımı, İstanbul'da doğup büyümüş, özel hayatını bu kentte şekillendirmiş, iş yaşamını yine bu kentte sürdürmüş, yazınsal ve söylemsel üretimlerini bir Levanten olarak içinde bulunduğu çoklu sosyal, kültürel ve dilsel yapının sunduğu olanaklar ve kazandırdığı becerilerle hayata geçirmiş olan Scognamillo'nun da bir melez kişi olarak tanımlanmasına olanak tanımaktadır. Fransızca, İtalyanca, Rumca ve Türkçe'nin bir arada konuşulduğu bir sosyo-kültürel çevrede, kültürel yaşamın da konuşulan bu diller ve söz konusu dilleri konuşan topluluklara ait dernek, sosyal-kültürel kurumlar, edebiyat, tiyatro/gösteri ve müzik toplulukları ve dernekleri gibi paralel dolaşım alanları etrafında şekillendiği söylenebilir. Scognamillo'nun da yaşamını geçirmiş olduğu kent mekânı böylesi bir sosyal kültürel yaşamın kalbi sayılabilecek olan Beyoğlu'ydu dolayısıyla hem yetiştiği hem beslenip üretim yaptığı bağlamın onu bir kültürel bir aracı konumuna taşımış olduğu öne sürülebilir. Scognamillo'nun bir Levanten olarak yukarıda belirtilen bir çevreye ait özellikleri barındırıyor olması aynı zamanda kişiselleşmiş bir toplumsal tarihin sonucu olarak ortaya çıkan habitus'uyla da kavramsallaştırılabilir. Scognamillo da bir söyleşisinde Levanten olmanın zenginleştirici tarafına değinerek, bunun farklı kültürlerden beslenme olanağı sağladığını vurgulamaktadır.

Scognamillo'nun kültürel bir aracı olarak nitelendirilmesinde içinde bulunduğu söylemsel aktarım etkinliklerinin çeşitliliği de önem taşımaktadır. Başlıca konularının sinema, bilim kurgu, korku, fantastik edebiyat, İstanbul, Beyoğlu, korku karakterleri, vampirler olduğu birçok alanda çok dilli yazınsal ve söylemsel üretimlerde bulunmuş aynı zamanda birçok dilden çeviriler yapmıştır. Meylaerts ve Gonne'un (2014) kültürlerarası aracılık yaklaşımı, aracıların ortak repertuar ve referans çerçevelerinin gerçek mimarı olduklarını ve özellikle de genç, çok dilli ve heterojen kültürlerde, stratejik aktarım etkinliklerinde bulunarak yeni aracı uygulama ve kurumlar yarattıklarını belirtir. Scognamillo'nun sinemacı bir ailede büyümüş, sinema çevrelerinde yetişmiş olması, bir sinema ve sinemacı nosyonu, kültürü ve artalan bilgisine sahip olması, bir diğer deyişle davranışlarını düzenleyen yatkınlıklarının, diğer deyişle habitus'unun, sinema ekseninde biçimlenmesi *Frankenştayn/Frankenştayn'ın Laneti*'nin sinema filmlerinden uyarlanmasındaki itici güç olarak anlaşılabilmektedir. İlkin bir çeviri olarak sunulan söz konusu aktarım etkinliği daha sonra Türkçede

korku edebiyatı ve fantastik edebiyat dizgesindeki üretimin çoğalmasına, alanın oluşması, gelişmesi ve çeşitli yazar ve eserlerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır.

Sonuç

Bu çalışma, Mary Shelley'nin *Frankenstein or the Modern* Prometheus başlıklı romanının Türkçedeki yolculuğunu, 1971 tarihli *Frankenştayn* başlıklı çevirisi ve çevirmen Giovanni Scognamillo'ya odaklanarak incelenmiştir. Mary Shelley'nin yazar, Scognamillo'nun çevirmen olarak sunulduğu 1971 tarihli *Frankenştayn* başlıklı çeviriyle birlikte Giovanni Scognamillo Türkçe çeviri edebiyat dizgesindeki ilk *Frankenstein* çevirmeni olarak tanımlanmaktadır.

Kültürlerarası aracılar kimdir ve kültürel aracılık nosyonunu nasıl kazanırlar soruları çerçevesinde ve çokdilli bağlamlarda gerçekleşen kültürlerarası aktarım etkinliklerinin daha iyi anlaşılabilmesinin söz konusu etkinliklere dahil olan eyleyicilere odaklanmakla mümkün olacağı yaklaşımıyla çalışma, Scognamillo'yu bir kültürel aracı olarak ele almış ve çevirmen/yazar rollerini diğer başka yazınsal ve söylemsel etkinlikleriyle birlikte kültürlerarası aktarım bağlamında incelemiştir. Dolayısıyla Scognamillo, bu çalışmada yalnızca bir çevirmen olarak değil çeşitli kültürel edebiyat, sanat, resim, müzik, tasarım gibi çeşitli kültürel ve sosyal alanlarda; farklı diller aracılığıyla ve uzamsal sınırlarda aktarım etkinlikleri gerçekleştiren bir kültürel aracı olarak tanımlanmış, kültürel aracılık rolleriyle edebiyat ve sinema dünyasını biçimlendirdiği kültürlerarası etkinliklerde bulunduğu tespit edilmiştir. Scognamillo'nun kültürel bir aracı olarak nitelendirilmesinde sinema, bilim kurgu, korku, fantastik edebiyat, İstanbul, Beyoğlu gibi birçok alanda çok dilli yazınsal ve söylemsel üretimlerde bulunarak gerçekleştirdiği aktarım etkinliklerinin çeşitliliğinin de önem taşıdığı görülmüştür. Bununla birlikte, Scognamillo, Levanten kimliğiyle birlikte yazınsal ve söylemsel üretimlerini, içinde bulunduğu çoklu sosyal, kültürel ve dilsel yapının sunduğu olanaklar ve kazandırdığı becerilerle hayata geçirmiş bir melez kişi olarak tanımlanmıştır. Çalışmada, söz konusu kültürel aracının Levanten kimliğinin kişiselleşmiş bir toplumsal tarihin sonucu olarak ortaya çıkan habitus'uyla da kavramsallaştırılabileceği sonucuna da varılabilmektedir.

Scognamillo'nun bir kültürel aracı olarak habitus'unun sinemacı kimliği ve yatkınlığıyla örtüşen şekilde kültürel-sanatsal pratik ve üretimlerini şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Bu yatkınlık çevirilerinde de ortaya çıkmaktadır. *Frankenştayn* çevirisi ile Giovanni Scognamillo'nun kendisinden istenen çeviriyi, kendi habitus'u ve sermayeleri doğrultusunda biçimlendirdiği ve çeviri metni, çevirinin alımlanma koşullarına uygun olacağını öngördüğü biçimde üretmiş olduğu görülmektedir. Üretim ve alımlama koşullarına daha uygun olacağını düşünerek bir sinemacı yatkınlığıyla aldığı bu karar, habitus'un çeviri süreçlerini, seçim ve çeşitli kararlar bağlamında şekillendirdiğine yönelik olarak bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biridir.

Kaynakça

Altıntaş, Ö. (2020). "Bir Çeviri Eylemi Olarak Romanlaştırma Yoluyla Frankenstein'ın Türk Okurlarla Buluşması". *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (ASOBID). Çeviribilim Özel Sayısı. 1-16.

Berman, A. (1990). "La retraduction comme espace de la traduction". *Palimpsestes*, 4: 1–8.

Bourdieu, P. (2014). Seçilmiş metinler. çev. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik Yayıncılık.

Bourdieu, P. (2005). *Pratik Nedenler Eylem Kuramı Üzerine*. çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Hil Yayın.

Bourdieu, P. (1990) *In other words: Essays toward a reflexive sociology*. çev. Mathew Adamson. Stanford: Stanford University Press.

Danacı, F. (2012). Kayıp Kitaplar Kütüphanesi (5): Canavar Frankenştayn – İlk Dört Bölüm. 19. 11.2012 https://www.tersninja.com/kayip-kitaplar-kutuphanesi-5-canavar-frankenstayn-ilk-dort-bolum/ [Erişim: 08.082021]

Demirel Bogenç E. (2014). "Çevirinin Bourdieu Sosyolojisiyle Yapılanan Yüzü, Çeviri Sosyolojisi", Pierre Bourdieu, *Cogito*, Yapı Kredi Yayınları. 76/Bahar: 402-416.

Gouanvic, J.M. (2005). "A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence of Practical Instances: Field, 'Habitus', 'Capital' and 'Illusio'". *The Translator*. 11.2: 147-166. https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799196

Heilbron, J., Sapiro, G. (2002). "Traduction: Les échanges littéraires internationaux". *Special Issue of Actes de Recherche en Sciences sociales***.** 144. Paris: Éditions du Seuil.

Inghilleri, M. (2003). "Habitus, Field and Discourse: Interpreting as a Socially Situated Activity". *Target*. 15.2: 243-68. https://doi.org/10.1075/target.15.2.03ing

Inghilleri, M. (2005). *Special Issue of The Translator: Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting*. 11.2.

Inghilleri, M. (2009). "Sociological Approaches". *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge.

Erman, N. (1944). *Canavar Frankenştayn*. İstanbul: Işık Kitap ve Basımevi, İstanbul.

Marmara, R. (2006). *Bizans'tan Günümüze İstanbul Latin Cemaati ve Kilisesi*. çev. Saadet Özen. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Meylaerts, R., Gonne, M. (2014). "Transferring the City – Transgressing Borders: Cultural Mediators in Antwerp (1850–1930)". *Translation Studies* 7.2: 133-151. https://doi.org/10.1080/14781700.2013.869184

Paker, S. (2014). "Terceme, Te'lif ve Özgünlük Meselesi". *Tercümeden Şehre I*. İstanbul: Klasik Yayınları, 36-71.

Rouhette, A. (2020). "Jules Saladin's 1821 Translation of Frankenstein." *Mary Shelley in/and Europe; Essays in Honour of Jean de Palacio*, dir. Antonella Braida-Laplace, Oxford, MHRA Legenda, «Series in Comparative Literature», 118-127. ⟨hal-03408557⟩

Scognamillo, G. (2019). *Bir Levanten'in Beyoğlu Anıları*. İstanbul: Bilge Karınca.

Scognamillo, G. (2012). *Frankenstein'ın Laneti*. İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.

Scognamillo, G. (2011). "Yankı Enki ile Söyleşi". Roman Kahramanları. Nisan/Haziran: 6."Giovanni Scognamillo ile Söyleşi" 09.12.2019 https://www.novelheroes.com/tr/etiket/frankenstein [Erişim: 10.04.2022]

Shelley, M. (2021). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Can Kantarcı. İstanbul: YKY.

(2021). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Gülsüm Canlı. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

(2020). Frankenstein. çev. Sezen Kiraz. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

(2019). Frankenstein. çev. Oğuzhan Aydın. İstanbul: Ren Kitap.

(2017). Frankenstein. Trans. Serpil Çağlayan. İstanbul: İletişim.

(2017). Frankenstein. çev. Hande Yazıcı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

(2016). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Yiğit Yavuz. İstanbul: İş Bankası. Kültür Yayınları.

(2016). Frankenstein. çev. Yeşim Seber. İstanbul: Notos Kitap.

(2013). Frankenstein. çev. Elif Yıldırım. İstanbul: Oda Yayınları.

(2012). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Duygu Akın. İstanbul: Can Yayınları.

(2012). Frankenstein. çev. Gökçe Köse. İstanbul: İthaki

(2009). Frankenstein. çev. Neslihan Güler. İstanbul: Lacivert.

(2009). Frankenstein: Çizgi Roman. çev. Duygu Akın. İstanbul: NTV Yayınları.

(2009). Frankenstein: Çizgi Roman. çev. Nur S. Danışman. İstanbul: Everest.

(2007). Frankenstein or The Modern Prometheus. New York: Penguin Books (First published in Great Britain in 1818).

(2004). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Pınar Güncan. İstanbul: Bordo Siyah.

(2004). Frankenstein. çev. Gökçe Köse. İstanbul: Şûle Yayınları.

(2002). Frankenstein. çev. Orhan Yılmaz. İstanbul: İthaki

(2002). Frankenstein. çev. Elif Özsayar. İstanbul: Arion.

(2000). Frankenştayn'ın Laneti. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Beyaz Balina

(1996). Frankenstein Ya Da Modern Prometheus. çev. Yeşim Seber. İstanbul: Mitos.

(1971). Frankenştayn. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Milliyet Yayınları.

(1821). Frankenstein, ou, Le Prométhée Moderne. 3 cilt. çev. Jules Saladin. Paris: Corréard.

(1818). Frankenstein or Modern Prometheus. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones.

Simeoni, D. (1998). "The Pivotal Status of the Translator"s Habitus". Target. 10.1: 1-39. https://doi.org/10.1075/target.10.1.02sim.

Anonim. Belgesel. "Beyoğlu'nda Bir Levanten: Giovanni Scognamillo. 25.12.2016 https://www.youtube.com/watch?v=qiZReJ6VNUs [Erişim: 8.02.20222]

Wolf, M. (2007). "Introduction: The Emergence of A Sociology of Translation". *Constructing A Sociology of Translation***.** ed. Michaela Wolf, Alexandra Fukari. Amsterdam: John Benjamins. 1-38.

Giovanni Scognamillo bibliyografisi

Telif eserler

Scognamillo, G., Özgüç, A. (1965). 1965/66 Sinema Yıllığı. İstanbul: A.D.O Yayınları.

(1965). Yerli Sinemada Seks. İstanbul: Faruk Ülkü Yayınları.

Scognamillo, G. (1973a). Türk Sinemasında Altı Yönetmen: Lütfi Akad, Metin Erksan, Halit Refiğ, Memduh Ün, Osman Seden, Atıf Yılmaz. İstanbul: Türk Film Arşivi.

(1973b). Dünyamızın Gizli Sahipleri. İstanbul: Koza Yayınları.

(1974). Uzaydan Geldiler. İstanbul: Koza Yayınları.

(1975). Geleceğinizin Anahtarları. İstanbul: Koza Yayınları.

(1976a). Aşk ve Evlilik Falı. (Johan Markus takma adı ile). İstanbul: Seçme Kitaplar.

(1976b). Batı'nın İnanç Temelleri. İstanbul: Dergah Yayınları.

(1988a). Türk Sinema Tarihi 1. İstanbul: Metis.

(1988b). Türk Sinema Tarihi 2. İstanbul: Metis.

(1990). Bir Levanten'in Beyoğlu Anıları. İstanbul: Metis. (2002 Bilge Karınca Genişletilmiş baskı)

(1991). Cadde-i Kebir'de Sinema. İstanbul: Metis.

(1993). İstanbul Gizemleri. İstanbul: Altın Kitaplar.

(1994a). Beyoğlu'nda Fuhuş. İstanbul: Altın Kitaplar.

(1994b). Dehşetin Kapıları: Korku Edebiyatına Giriş. İstanbul: Mitos Yayınları.

(1994c). Amerikan Sineması. İstanbul: Ağaç Yayınları.

(1996a). Batı Sinemasında Türkiye ve Türkler. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

(1996b). Korkunun Sanatları. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

(1997a). Yeşilçam'dan Önce Yeşilçam'dan Sonra. İstanbul: Antrakt Yayınları.

(1997b). Dünya Sinema Sanayii. İstanbul: Timaş Yayınları.

(1998a). I Misteri di Istanbul. Roma: Edizioni del Torchio.

(1998b). Dracula Mito Perenne. Roman: Edizioni del Torchio.

Scognamillo, G., Arslan, A. (1999a). Doğu ve Batı Kaynaklarına Göre Şeytan. İstanbul: Karizma Yayınları.

(1999b). Doğu ve Batı Kaynaklarına Göre Cinler. İstanbul: Karizma Yayınları.

(1999c). Doğu Ve Batı Kaynaklarına Göre Ruhçuluk Ve Reenkarnasyon. İstanbul: Karizma Yayınları.

(1999d). Doğu Ve Batı Kaynaklarına Göre Büyücülük. İstanbul: Karizma Yayınları.

(1999e). Doğu Ve Batı Kaynaklarına Göre Fal. İstanbul: Karizma Yayınları.

(1999f). Mumyanın Mezarı. İstanbul: Kamer Yayınları, İstanbul 1999 – Jean Gennaro Takma Adı ile. Bilge Karınca, İstanbul 2006 – Giovanni Scognamillo imzası ile.

(1999g). Astroloji _Ve Yıldızbilimi. İstanbul: Karizma Yayınları.

Scognamillo, G., Demirhan, M. (1999h). Fantastik Türk Sinemasi. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

(2002). Erotik Türk Sineması. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Scognamillo, G. (2000). Frankenstein'in Laneti. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.

(2001). Beyoğlu Kabusları ve Diğer Öyküler. İstanbul: Okuyan-Us Yayınları.

(2002). Ziyaretçiler. İstanbul: Okuyan-Us Yayınları.

(2004). Bay Sinema: Türker İnanoğlu. İstanbul: Doğan Kitap.

(2005). Türk Sinemasinda Şener Şen. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

(2006). Canavarlar, Yaratiklar, Manyaklar. İstanbul: +1 Kitap Yayınları.

(2006). Dehşet Öyküleri. İstanbul: +1 Kitap Yayınları.

Çeviri eserler

Herlihy, J.L. (1970). Geceyarısı Kovboyu. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Clarke, D.H. (1973). Adres Mezarlık. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Arkın Sinema Ansiklopedisi 1. (1975). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Arkın Yayınları.

Arkın Sinema Ansiklopedisi 2. (1975). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Arkın Yayınları.

Devrimler Ve Kültür Ansiklopedisi. (1975). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Gelişim Yayınları.

Spangler, O. (1978). Batı'nın Çöküşü. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Dergah Yayınları.

Özgüç, A. (1988). A Chronological History of The Turkish Cinema. çev. Giovanni Scognamillo. Ankara: Kültür Bakanlığı Sinema Dairesi.

Francesco, Çocuklara Anlatılan Francesco'nun Hikayesi (1991). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Kahraman Gençlik. (1992a). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Dua. (1992b). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Bosco, T. (1992c). Don Bosco, Gençliğin Babasi Ve Öğretmeni. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: S. Jean Bosco Yayınları.

Tevrat'tan Bilgiler. (1992d). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Kardeş. (1992e). çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Bordelli, R. (1992f). Sevgiyi Yaşamak. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Sent Antuan Yayınları.

Cainer, J., Rider, C. (1996). Modern Büyücülük El Kitabi. çev. Giovanni Scognamillo. İstanbul: Say Yayınları.

108. Çeviri eşikleri: Yan metinsel unsurlarda çeviri süreçleri ve çevirmenin sesi[1]

Gökçe Mine OLGUN[2]

Dilara PINARBAŞI[3]

APA: Olgun, G. M. & Pınarbaşı, D. (2022). Çeviri eşikleri: Yan metinsel unsurlarda çeviri süreçleri ve çevirmenin sesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1748-1779. DOI: 10.29000/rumelide.1222087.

Öz

Bu çalışma, yan metinsel unsurların çeviri süreçleri ile ilişkisini açığa çıkarmakta ve çevirinin yalnızca metin odaklı bir olgu olmadığını ortaya koymaktadır. Gérard Genette'in *Seuils* [*Eşikler*] (1987) adlı eserinde eşikler olarak tanımladığı yan metinler; başlık, alt başlık, epigraf, sonsöz, eleştiri yazıları ve dipnotlar gibi eserin bütünlüğünü sağlayan unsurlardır. Eser ile okur arasındaki sınır bölgesini kaplayan, okurun esere geçişini sağlayan ve eserle olan ilişkisini düzenleyen bu unsurlar çeviri süreçleri bağlamında da etkin bir role sahiptir ve kitabın okurla olduğu gibi çevirmenle olan ilişkisini de belirlemektedir. Bu çalışma, çevirmen Ferda Fidan tarafından Fransızcaya kazandırılmış iki ayrı yazınsal metnin çeviriyle ilişkilendirilebilecek yan metinsel unsurlarını ele almaktadır: Enis Batur'un *Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi* (2000) ve Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Oteli* (1973) adlı eserlerinde ve erek metinlerinde yer alan yan metinsel unsurların çeviri bağlamındaki etkisi, Genette'in yan metinsellik yaklaşımı temel alınarak araştırılmaktadır. Çalışmada öncelikle, *Acı Bilgi* [*Amer Savoir*] adlı eserin yan metinsel uzamının irdelenmesi sonucunda eser adı, kapak, epigraf gibi unsurların Roman Jakobson'un çeviri türleri sınıflandırmasında (1959) yer alan göstergelerarası çeviri türü ile ilişkisi açığa çıkarılmıştır. Ardından, *Anayurt Oteli* adlı eserin erek metninin [*L'Hôtel de la Mère Patrie*] dipnotlar, sonsöz, anı ve çevirmenle yapılmış söyleşi bağlamında ele alınması sonucunda, yan metinsel unsurların Theo Hermans'ın "Çevirmen'in Sesi" kavramı (1996) ile olan ilişkisi açığa çıkarılmıştır. Her iki örnek özelinde ele alınan ilgili unsurların eserin anlamını, üslubunu, kaynak ve erek kültürlerdeki konumunu belirleme işlevine sahip olduğu saptanmıştır. Yan metinsel unsurların çeviri süreçleri ile olan ilişkisinin iki ayrı inceleme nesnesi bağlamında açığa çıkarıldığı bu çalışmada, çeviri çalışmalarında yan metin odaklı bir yaklaşımın altı çizilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yan metinsellik, göstergelerarası çeviri, çevirmenin sesi, *Acı Bilgi*, *Anayurt Oteli*

---

[1] Bu çalışma, 29 Eylül-1 Ekim tarihleri arasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde gerçekleşen "Uluslararası Akademik Çeviribilim Çalışmaları Kongresi (BAİBÜ-ICASTIS)" başlıklı kongrede "Eşikte Çevirmek: Gérard Genette'in Yanmetinsellik Yaklaşımının Çeviriyle İlişkisine Dair Bir Araştırma" başlığı altında araştırmacılar tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma, sözlü bildiri üzerinde değişiklikler yapılarak özgün araştırma makalesi olarak yayıma hazırlanmış halidir.

[2] Dr. Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), gokce.olgun@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5714-4118 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222087]

[3] Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), dilara.emiroglu@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6323-9914

Thresholds of translation: The process of translation and the translator's voice in paratexts

Abstract

This study reveals the relationship between paratextuality and translation and suggests that translation is not only a text-oriented phenomenon. The paratexts that Gérard Genette defines as thresholds in *Seuils* [*Paratextuality: Thresholds of Interpretation*] (1987) are the elements that form a frame for the main text and constitute it. At the boundaries between the text and the reader, paratexts guide the reader to the text. These elements, provide the reader's transition to the work and regulate the relationship with the work, also have an active role in the context of translation processes and determine the relationship of the book with the translator as well as with the reader. This study deals with the paratextual elements of two different literary texts translated into French by the translator Ferda Fidan: Enis Batur's *Acı Bilgi* (2000) and Yusuf Atılgan's *Anayurt Oteli* (1973) and the target texts are investigated in the context of translation. Firstly, as a result of examining paratextual space of *Acı Bilgi* the relationship between the elements such as the title, the cover and the epigraph with the types of translation initiated by Roman Jakobson (1959), especially intersemiotic translation, was revealed. Then, as a result of examining the target text of the *Anayurt Oteli* in the context of footnotes, afterword, memoir and interview with the translator, the paratextual elements are related to Theo Hermans' concept of "Translator's Voice" (1996) was revealed. It has been concluded that the relevant elements discussed in both examples have the function of determining the meaning, the style and the position of the work in the source and target cultures. In this study, in which the relationship between paratextual elements and translation processes is revealed in the context of two separate study objects, a paratext-oriented approach in translation studies is underlined.

Anahtar kelimeler: Paratextuality, ıntersemiotic translation, translator's voice, *Acı Bilgi*, *Anayurt Oteli*

1. Giriş

Bu çalışma, yan metinsellik ve çeviri ilişkisini açığa çıkarmakta ve çevirinin yalnızca *metin odaklı* bir olgu olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çabanın gerekçesi, yakın dönemde yazılmış iki farklı tez çalışmasında[4] yan metinler bağlamında "çeviri süreci ve çeviri alanına giren olgulara" ilişkin yorumlanmaya açık verilere ulaşılmış olmasıdır. İki farklı araştırmacının aynı çevirmenin Fransızcaya çevirdiği iki farklı metinde saptamış olduğu ilişki, bu çalışmanın *yan metin odaklı* yönünün belirlenmesinde etkili olmuştur. Söz konusu tez çalışmalarının asıl odak noktalarının farklı olması, aynı kuramsal açıklamalara ihtiyaç duyan iki farklı inceleme nesnesinin birlikte ele alındığı bu araştırmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. İki farklı eser bağlamında yan metinsellik ve çeviri ilişkisinin bir eserin yaratım, üretim ve alımlanmasında ne ölçüde etkili olabileceğinin farklı açılardan ele alındığı bu çalışma, bir örnek teşkil ederek yan metinsellik ve çeviri ilişkisinin ele alınacağı bundan sonraki çalışmalar için bir çağrı niteliği taşımaktadır.

Yazınsal çeviri süreci, çevirmenin çevireceği eserle süreç öncesinden başlayarak kurduğu ilişkiler silsilesi olarak tanımlanabilir. Öncül nitelikteki aşamada, çevirmen çevireceği yazınsal esere bir nesne olarak

[4] Olgun, G. M. (2022, Eylül). Kültürel çeviri bağlamında bir yöntem önerisi: Enis Batur'un Acı Bilgi adlı eserinin bir çeviri olgusu olarak incelenmesi. Ankara; Emiroğlu, D. (2019, Şubat). Çeviri stratejileri, çevirmenin sesi ve çeviride sadakat bağlamında Yusuf Atılgan'ın Anayurt Oteli'nin Fransızca çevirisi. Ankara.

yaklaşır, onu tüm yönleriyle tanır ve anlam dünyasını metinsel ve yan metinsel unsurlarıyla inşa eder. Bunun yanı sıra, çevirmen aracı konumu dolayısıyla yazarın niyetine dair çıkarımlarda bulunmakla da yükümlüdür. Aslına bakılırsa, bir kitaba yaklaşırken okurun yaptığı iş de bundan çok farklı değildir, öte yandan çevirmenin yaklaşımı buna bir katman daha ekler. Bu anlayış çerçevesinde, okurun ve okur konumundaki çevirmenin kitaba geçişini sağlayan ve kitapla kuracağı ilişkiyi düzenleyen eşikler söz konusudur. Gérard Genette'in *Seuils* [*Eşikler*] (1987) adlı eserinde eşikler olarak tanımladığı yan metinler "metnin eşiğinde yer alan ve bir metnin okuyucuları tarafından algılanmasını yönlendirmeye ve kontrol etmeye yardımcı olan öğeler" (Allen, 2006, s. 103) olarak tanımlanmaktadır. Okura rehberlik eden yan metinlerin tümü metnin varoluş biçimiyle ilgilidir. Bu unsurlar, pragmatik olarak temel sorulara cevap veren çeşitli işlevleri yerine getirir. Metnin ne zaman, kim tarafından, ne amaçla yayımlanmış olduğu hakkında bilgi verdiği gibi, aynı zamanda metnin anlamını ve yazarın niyetini belirlemeye de yardımcı olur, okurun metne nasıl yaklaşması gerektiğini belli bir çerçeveye oturtur. Başlık, alt başlık, epigraf, dipnotlar, önsöz, sonsöz, anılar, söyleşiler, eleştiri yazıları, teşekkür yazıları, çizimler gibi unsurlardan oluşan yan metinler, kitabın okurla olduğu gibi çevirmenle olan ilişkisini de düzenlemektedir. Zira çeviri öncesinde olduğu gibi çeviri sürecinde de işlev kazanan bu unsurlar, bu süreci etkileme ve şekillendirme potansiyeline sahiptir.

Bu çalışma, çevirmen Ferda Fidan[5] tarafından Fransızcaya kazandırılmış iki ayrı yazınsal metnin çeviriyle ilişkilendirilebilecek yan metinsel unsurlarını ele almaktadır. İlgili nitelikleriyle öne çıkan Enis Batur'un *Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi* (2000) ve Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Oteli* (1973) adlı eserlerinde ve erek metinlerinde yer alan yan metinsel unsurların çeviri bağlamındaki rolü ve etkisi, Genette'in ortaya koyduğu yan metinsellik yaklaşımı temel alınarak araştırılmaktadır.

Çalışma betimleyici niteliktedir. Öncelikle, *Acı Bilgi* [*Amer Savoir*] adlı eserin metnin kendisi kadar önem taşıyan metin dışı özelliklerinin irdelenmesi sonucunda eser adı, kapak, epigraf gibi unsurların Roman Jakobson'un çeviri türleri sınıflandırmasında (1959) yer alan göstergelerarası çeviri türü ile olan ve eserin alt başlığında açıkça belirtilen ilişkisi açığa çıkarılacaktır. Ardından, *Anayurt Oteli* adlı eserin *L'Hôtel de la Mère Patrie* adlı erek metninin yan metinsel uzamında yer alan dipnotlar, son söz, çevirmenin anısı ve çevirmenle yapılmış söyleşi bağlamında ele alınması sonucunda, yan metinsel unsurların Theo Hermans'ın "Çevirmen'in Sesi" kavramı (1996) ile olan ilişkisi açığa çıkarılacaktır. Bu çalışmanın özgün niteliği, yan metinsellik ve çeviri arasındaki ilişkiyi iki farklı örnek bağlamında ortaya koyarak olgusallaştırma çabasıdır. *Yan metin odaklı* olarak tanımlanan bu çaba çeviribilim bağlamında yeni açılımlar sunma potansiyeli taşımaktadır. Yan metinsel unsurların çeviri süreçleri ve Çevirmen'in Sesi ile ilişkisini açığa çıkarması da çalışmanın öne çıkan niteliklerindendir.

2. Kuramsal çerçeve

2.1. Yan metinsellik

Bu çalışmada, Fransız eleştirmen ve edebiyat kuramcısı Gérard Genette'in yan metinsellik [Fr: paratextualité/İng: paratextuality] yaklaşımı temel alınmaktadır. Genette, *Seuils* [*Eşikler*] (1987) adlı eserinde yan metinsellik kuramını geliştirir ve bu yönde bir terminoloji oluşturur: "Eşikler" olarak

[5] 1959 yılında İstanbul'da doğan Fidan, eğitimini Grenoble Alpes Üniversitesi Siyasal Bilgiler Enstitüsü ve Edebiyat Fakültesi'nde Fransa'da tamamlamış ve 1992'den itibaren Versailles Akademisi'nde Modern Edebiyat Profesörlüğü yapmaktadır. Fidan öğretmenlik mesleğinin yanı sıra, Türkçe-Fransızca dillerinde yazın çevirmenliği yapmaktadır. Ahmet Hamdi Tanpınar, İhsan Oktay Anar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Özdemir İnce, Enis Batur, Yusuf Atılgan, Selçuk Altun, Fatma Tülin, Ayfer Tunç ve Ece Temelkuran gibi Türk edebiyatından önemli yazarların eserlerini Fransız diline ve kültürüne kazandırmıştır.

tanımlanan yan metinler [paratexts], eser ile okuyucu arasındaki sınır bölgesini işgal eder, esere geçişimizi sağlar ve eserle ilişkimizi düzenler (1987). Bunlar; editoryal sunum, yazar adı, başlık, alt başlık, bölüm başlıkları, sunu, ithaf, önsöz, epigraf, notlar, resimler, sonsöz, röportaj ve söyleşiler, arka kapaktaki uyarılardır (Genette, 1987). Yan metinlerin edebî metni sunma ve/veya ona eşlik etme işlevi vardır (Genette, 1982, s. 9).

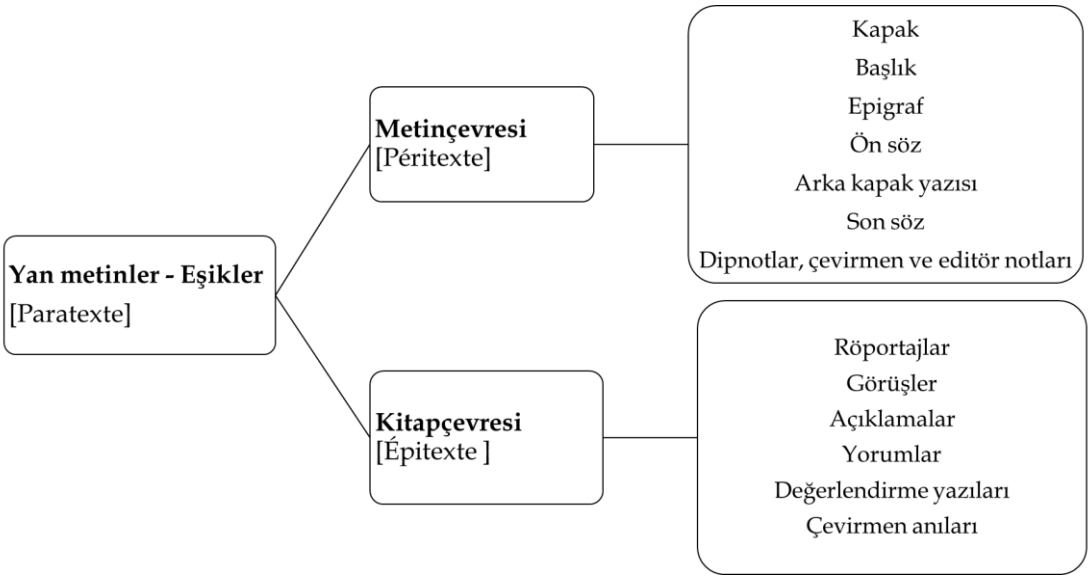
Yan metinler "metnin eşiğinde yer alan ve bir metnin okuyucuları tarafından algılanmasını yönlendirmeye ve kontrol etmeye yardımcı olan öğeler" (Allen, 2006, s. 103) olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada, Genette'in 'para'[6] ön ekiyle ne kastediyor olabileceğine dair Graham Allen'ın *Intertextuality* (2006) adlı kitabında yürütmüş olduğu tartışmaya yer vermek, yan metinlerin konumsallığını açıklığa kavuşturmakta faydalı olabilir: Allen'a göre, Genette çalışmasının başlangıcında 'para' ön ekini kullanırken, Joseph Hillis Miller'ın[7] eşik ya da yan metinlerin "bizi aynı zamanda metnin hem içinde hem de maddi sınırlarının dışında konumlandırma şekli" (Hillis Miller, 1979) hakkındaki akıl yürütmesine başvurmuştur. O hâlde eşik, metnin hem içinde hem de dışındadır. Yan metin, metnin eşiğini işaretlemekle kalmaz, aynı zamanda işgal eder (Allen, 2006, s. 103). Bu, Jacques Derrida'nın Genette'ten daha önce bir tarihte parmak basmış olduğu bir konudur. Derrida'ya göre yan metin "paradoksal olarak metni okurları için çerçeveler ve aynı zamanda onu oluşturur" (Derrida, 1987).

Yan metinler, bir metnin alımlanmasını sağlayan unsurlardır. Çıplak bir metnin; yazar adı, başlık, görsel gibi unsurları içeren bir kapağı ve onu kısaca tanıtan bir arka kapak yazısı olmaksızın kitap olarak alımlanması ya da somut olarak tüketilmesi mümkün değildir (Genette, 1987, s. 1,10). Yan metinler, bir metni kitap haline getirerek sunmaya veya sunulur hale getirmeye katkıda bulunur. Sadece metin ve metin olmayan ["hors-texte"] arasında bir geçiş bölgesini işaretlemekle kalmaz, aynı zamanda bir işlemdir (Genette, 1988, s. 63). Allen'a göre, Genette'i ilgilendiren Hillis Miller ve Derrida gibi yapısökümcüler tarafından metinselliğin bu yönünden türetilen felsefi problem türü değil, daha çok yan metnin etkileşimsel doğasıdır (Allen, 2006, s. 104). Bu durum *Seuils* adlı eserin arka kapak yazısında şu şekilde açıklamıştır:

> "Çünkü edebî eserler, en azından modern kitabın icadından sonra, çıplak metin olarak sunulmamaktadır: Eşikler, yazarın niyetine uygun bir kullanım kılavuzu ve yorum dayatarak edebî metni, onu tamamlayan ve koruyan bir mekanizma ile çevreler" (Genette, 1987).

Genette yan metinlerin etkileşimsel niteliği hakkında şunları söyler: "Okumalarımızı gizlice düzenleyen bu mekanizma o kadar göz önündedir ki okuyucunun bilgisi dışında işlev görür" (Genette, 1987). Yan metinler okuma süreci öncesinde, okuma sürecinde ve okuma süreci sonunda okura eşlik eder, her aşamada farklı işlevler üstlenir (Genette, 1987).

6 'Para' ön eki metnin yanında, yakınında, eşiğinde anlamları taşımaktadır.
7 Bkz. Hillis Miller, J. (1979) 'The critic as host' *Deconctruction and Criticism* içinde, düz: Bloom, 217-53.



Şekil 1: Yan metinsel uzam[8] (Genette, 1987)

Genette'in eşik olarak tanımladığı uzam iki parçadan oluşmaktadır. Metinçevresi [péritext] başlıklar, bölüm başlıkları, önsözler, sonsözler, dipnotlar gibi metnin yakın çevresinde konumlanan unsurları içermektedir. Kitapçevresi [épitext] ise söyleşiler, tanıtım yazıları, duyurular, eleştiriler, özel mektuplar veya söz konusu metnin "dışında" yazarın, çevirmenin ya da editörlerin yürüttüğü diğer tartışmaları kapsamaktadır. Yan metinlerin metinçevresinden kitapçevresine işlevleri şu şekilde ayrıntılandırılabilir:

Metnin kapağında yer alan eser adı, yazar adı, yayınevi, yayın tarihi, baskı bilgisi, içinde yer aldığı dizi, arka kapak yazısı vb. unsurlar metnin kimliği hakkında bilgi sunar. Yazınsal metnin bir nesne haline gelmesini, bir kitap olarak sunulmasını ve alımlanmasını sağlar. Metnin anlam dizgesinin inşa edilmesinde etkilidir. Bu unsurlar aynı zamanda okurun metne nasıl yaklaşması gerektiğini belirleyen bir rehber sunar. Örneğin, başlık, metin hakkında tematik (konuya ilişkin) ve rematik (yoruma ilişkin) bilgi verebilir; metinsel dizgenin işleyişini düzenleyen kural ve yasaları okuyucuya bildirebilir. Dipnot ve sonsöz, metnin içinde olduğu metinler arası ilişkileri açığa çıkarabilir. Başlık, epigraf, önsöz, sonsöz gibi unsurlar aynı zamanda, yazarın/çevirmenin niyetini açıklama işlevi kazanabilir. Metinçevresi unsurlara ek olarak kitapçevresinde konumlanan unsurlar da metin hakkında yorum sunarak metnin tarihsel, toplumsal ve kültürel konumunun saptanması ve okura bildirilmesi işlevi görebilir (Genette, 1987). Okuma sürecinin sonunda, yan metinlerin tümü gönderme işlevlerini yerine getirmiş olur, bir anlamlama döngüsü tamamlanır, belirli bir kavrayışa varılır. Dolayısıyla, bir kitabın yan metinsel unsurlarıyla birlikte bir anlam dizgesi olarak ele alınması gerekmektedir.

Yazınsal metnin kitap olarak sunulmasının yanında, yan metinlerin metnin anlam dizgesini belirleyen işlevi iki farklı bağlamda tartışılabilir. Söz konusu iki bağlam, Genette'in de dikkat çektiği konudan yola çıkılarak, yan metinlerin yazınsal metinlerin doğasını belirlemek ve okurun okuma deneyimine müdahil olmak şeklinde iki farklı şekilde tahayyül edilebilir.

[8] Aksi belirtilmedikçe, metin içinde yer alan şekil ve görseller araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır.

Yazara Yönelik İşlev	**Okura Yönelik İşlev**
Yazarın üretim sürecini düzenler. Metnin işleyiş yasalarını, sürecini ve yazarın niyetini yansıtır.	Okurun bilmesi gereken unsurları okura bildirir. Okurun okuma deneyimini yönlendirir.

Tablo 1: Yan metinsel işlevlerin yazara ve okura yönelik olarak ayrımı[9]

Genette'in kuramsal yapısından yola çıkılarak denebilir ki *yazara yönelik işlev* metnin doğasını belirleyen yan metinlerin yazarın üretim sürecini düzenleme işlevidir. *Okura yönelik* olarak tanımlanan işlev ise okurun okuma deneyiminin yan metinsel öğeler tarafından düzenlenmesi için önerilebilir. Dolayısıyla, yan metinsel unsurlar bir yönerge işlevi görür.

Yan metinsel işlev yazarın yazım sürecini okurun da okuma deneyimini yönlendirmek şeklinde gerçekleşmektedir. Bu ayrım, iki ayrı sürecin içi içe geçmiş ya da eşzamanlı süreçler olduğunu göz ardı etmemekte, yan metinlerin yorumsal niteliğine gönderme yapmaktadır. Yazınsal bir metnin anlam dizgesinin yazım aşamasında yazar tarafından belirlenmesinin haricinde, her okurun okuma deneyiminde yeniden kurulduğunu göz ardı etmemektedir. Ayrıca tüm bunlar yorumlayıcı süreçler olarak ele alınmaktadır.

Yan metinlerin yoruma yönelik işlevini ve bu işlevin önemini vurgulamak üzere, Genette'in *Seuils* [*Eşikler*] adlı eserinin –kaynak metinde bulunmamakla birlikte– İngilizce baskısının kapağına eklenmiş olan "Thresholds of Interpretation" [*Yorumun Eşikleri*] şeklindeki açıklama üzerinde durmak faydalı olabilir. Eserin İngilizceye, Genette'in bu unsurları tanımlamak üzere kullandığı bir diğer terim olan "Paratextes" adıyla ve yorumun eşikleri anlamına gelen alt başlıkla çevrilmiş olması, Genette'in kuramının yorumlayıcı niteliğinin altını çizmektedir. Böylece bu tartışmanın ardından, bu çalışmanın yan metinsel unsurların James Holmes'un çeviribilimin ilgi odağı olarak tanımlamış olduğu "çeviri ve çeviri alanına giren olgular" (Holmes, 2004) ile olan ilişkisini açığa çıkarmak yönündeki çabası anlamlandırılabilir. Zira çeviri en genel tanımıyla, "dilsel ya da dilsel olmayan gösterge dizgeleri kapsamında gerçekleşen yorumlayıcı süreçler"e (Jakobson, 2012) gönderme yapmaktadır.

Yan metinler, metni şekillendirme, anlamlandırma ve bambaşka bir düzleme taşıma niteliğine sahiptir. Yukarıda *yazara yönelik* ve *okura yönelik* olarak ayrılmış olan iki farklı bağlamda yönerge sunan yan metinlerin etkileşimsel özellikleri çeviri süreçlerinin gerçekleşmesini ve çeviri olgularının meydana gelmesini sağlama potansiyeli taşımaktadır. Yan metinlerin çeviri süreçleri ve çeviri alanına giren olgularla nasıl bir ilişki içinde olduğunu tartışmak üzere, bu şemaya çevirmenin de bir taraf olarak eklenmesi anlamlıdır.

Gennette'in *Seuils* adlı eseri boyunca ele aldığı örnekleri tartışmak üzere sık sık kullandığı bir diğer önemli ayrım, autographic [özyazı] yazarın imzasını taşıyan yan metinler ile allographic [başkayazı] editör veya yayıncı gibi yazardan başka birinin imzasını taşıyan yan metinler arasındadır (Genette, 1997, s. XX-9). Autographic [özyazı] metinler yazar tarafından kaleme alınmış yan metinsel unsurlardır. Allographic [başkayazı] metinler yazardan başka biri tarafından yazılmıştır. Çevirmen tarafından yazılan yan metinler allographic [başkayazı] metinler arasında sayılabilir. Her iki türde yan metinsel unsurlar, okuru metni nasıl "doğru" (Allen, 2006, s. 106) okuyacağı konusunda yönlendirir. Bu ayrım çalışmamız açısından önem taşımaktadır.

9 Kuramsal tartışmadan yola çıkılarak araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır.

Bu çalışma, eserin anlam dünyasını oluşturmada yan metinlerin çeviri süreçleri ve olgularını içerme potansiyelini ele almaktadır. Dolayısıyla, yazarın niyetine ve metnin anlam dizgesini temsil eden autographic [özyazı] yan metinsel unsurlara yönelik tartışmanın yanı sıra, çeviri süreçleri sonucunda üretilmiş allographic [başkayazı] bir yan metinde çevirmenin söylemsel varlığını ve müdahalesini de tartışmaya dâhil etmektedir. Çevirmenin imzasını taşıyan dipnot ve sonsöz gibi eserin anlamını, üslubunu, kaynak ve erek kültürlerdeki konumunu belirtme işlevine sahip yan metinsel allographic [başkayazı] unsurlardan söz edilebilir.

Sonuç olarak, metne yaklaşmak üzere işleyen bir mekanizmanın parçaları olarak yan metinler, çeviri süreçlerini temsil edebilir. Çeviri süreçleri ve olguları hakkında yorum içerebilir. Kısacası yan metinler çeviri kavramı ile ilişkilendirilebilir. Çeviri işlemi, Jakobson'a göre, göstergelerin başka göstergeler aracılığıyla yorumlanmasıdır (Jakobson, 2012).

2.2. Jakobson'un çeviri türleri sınıflandırması:

"Dilsel bir göstergeyi yorumlamak için, onun 'aynı dilin başka göstergelerine', 'başka bir dile' ya da 'dilsel olmayan bir simgeler dizgesine' çevrilmesine göre üç yol seçeriz" (Jakobson, 2012, s. 62). Roman Jakobson "Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üstüne" adlı makalesinde çeviri işlemini farklı adlar altında sınıflandırmıştır:

> 1-Diliçi çeviri ya da *açıklama (rewording)*, dilsel göstergelerin aynı dilin başka göstergeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır.
>
> 2-Dillerarası çeviri ya da *gerçek anlamıyla çeviri (translation proper)* dilsel göstergelerin başka bir dil aracılığıyla yorumlanmasıdır.
>
> 3-Göstergelerarası çeviri ya da *dönüştürme (transmutation)* dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumlanmasıdır (Jakobson, 2012, s. 62).

Üç çeviri türü de göstergenin aynı ya da farklı bir gösterge dizgesinden, başka bir gösterge aracılığıyla yorumlanması işleminde birleşmektedir. Bu aynı zamanda gösterge dizgelerinin dönüştürülmesi olarak yorumlanabilir. Yan metinsel unsurların çeviri kavramıyla ilişkisini açığa çıkarmayı amaçlayan çalışmada, Enis Batur'un *Acı Bilgi* (2000/2015) adlı eserinin bazı yan metinsel unsurlarıyla göstergelerarası çeviri süreçleri ve çeviri alanına giren olgular ile kurduğu ilişki saptanacaktır.

2.3. Çevirmen'in Sesi:

Bu çalışmada Yusuf Atılgan'ın *Anayurt Oteli* adlı eserinin Fransızca erek metni ve Ferda Fidan tarafından kaleme alınmış olan yan metinleri Theo Hermans'ın "Çevirmen'in Sesi" (Hermans, 1997, s. 63-68) kavramı açısından ele alınmaktadır. *"Çeviri Anlatıda Çevirmen'in Sesi" [The Translator's Voice in Translated Narrative]* (1997) adlı makalede Hermans, çevirmenin metindeki söylemsel varlığını irdelemektedir. Buna göre, yazarın yanı sıra çeviri anlatı içinde duyulan ikinci bir ses söz konusudur. Bu da Çevirmen'in Sesi ve söylemsel varlığıdır. "Çevirmen'in Sesi" kavramı şu şekilde tanımlanmaktadır:

> Çeviri anlatı söylemi her zaman ikinci bir ses daha taşır, ben buna çevirmenin söylemsel varlığının bir göstergesi olarak Çevirmen'in Sesi diyeceğim. Bu ses, kendini az ya da çok ölçüde gösteriyor olabilir. Bütünüyle Anlatıcı'nın arkasına gizlenip çeviri metinde kendine ilişkin bir iz bulunmasını olanaksız kılabilir. Metnin yüzeyine çıkıp, kendi adına, kendi adıyla, diyelim metin dışı bir Çeviri'nin Notuyla, konuşan özneyi niteleyen türden bir kendine göndermeyle, birinci kişi işlevini üstlenirse varlığını en doğrudan ve en gerçekçi şekilde göstermiş olur (Hermans, 1997, s. 65).

"Çeviri metnin görünürdeki Anlatıcı'dan başka bir söylemsel katılımcının izlerini taşıdığı durumlar" (Hermans, 1997, s. 65-6) aşağıdaki gibidir:

> 1) Metnin çıkarsanan okura yöneldiği, onun içinde bir iletişim ortamı olarak işlev kazanma niteliğinin doğrudan işe koşulduğu durumlar;
>
> 2) İletişim aracının kendisini kapsayan öz-dönüşümsel ve öz-göndergesel durumlar;
>
> 3) "Bağlamsal aşırı belirleyicilik" olarak adlandırılan bazı durumlar (Hermans, 1997, s. 65).

Birinci durum, Çevirmen'in söylemsel varlığının görünür olduğu alanları temsil etmektedir. Bu durum, çevirmenin yazdığı çevirmen notunda, dipnotlarda, önsöz ve sonsözde karşımıza çıkabilir. İkinci durum, çevirmenin söz oyunlarının, özgün metnin diline ilişkin açık göndermelerin ya da eğretilemelerin çevirisi gibi durumlarda yaptığı müdahalelerde öne çıkmaktadır. Üçüncü durum, bağlamsal göndermelerin özgün dildeki anlam dünyasını çeviri metnin dilinde yeniden yaratma çabaları olarak kendini göstermektedir.

3. İnceleme

Çalışmanın bu aşamasında, yukarıda tartışılmış olan kuramsal altyapıya dayanılarak iki faklı eser incelenecektir. Öncelikle, *Acı Bilgi* adlı eser ve eserin Fransızca çevirisi yan metinsellik ve çeviri ilişkisi bağlamında irdelenecektir. Bunun için Roman Jakobson'un çeviri türleri sınıflandırması temel alınarak eserin bazı yan metinsel unsurları ile çeviri süreçleri ve olguları arasındaki ilişki saptanacaktır. Ardından, *Anayurt Oteli*'nin Fransızca çevirisinde, yan metinsellik ve çeviri ilişkisi "Çevirmen'in Sesi" kavramı bağlamında irdelenecektir.

3.1. *Acı Bilgi*

Acı Bilgi şiir ve denemelerinin yanı sıra yolculuk metinleri ile de tanınan Enis Batur'un ilk romanıdır. 1952 yılında doğan yazar yirminci yüzyılın son çeyreğinden beri Türk edebiyatının merkezi figürlerinden biridir. *Acı Bilgi*, bir "yol romanı" (Batur, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Eser Paris, Lizbon, Marsilya, Milano, Bruges ve İstanbul gibi şehirlere yapılan sahici mi kurmaca mı olduğu belirsiz yolculuklar üzerinedir.

"Birçok yolculuk yapmış bir yazar, bir otel odasında hafızası ve hayal gücünün imkânlarını kullanarak düşünceleri, öyküleri, olayları ve insanları fugue tasarımını model alarak yarattığı bir kurguyla bir araya getirmektedir" (Batur, 2000). Yol ve yolculuk üzerine bir anlatılardan oluşan eser bilindik roman örneklerinden birçok açıdan ayrılmaktadır ve deneysel niteliğiyle ön plana çıkmaktadır. Eser kurgu katmanının yanı sıra kendi yazım serüvenini de konu edinmektedir. Orta yaşlı bir yazar, çeşitli Avrupa şehirlerine yaptığı yolculukların ardından bir yolculuk romanı yazmak üzere Paris'te bir otel odasına yerleşir. Gerçekle kurgunun iç içe geçtiği eserde, yazarın kurgu bir karakter mi yoksa Enis Batur'un kendisi mi olduğu belirsizdir. Eserin konusu aynı zamanda kendi yazım sürecidir. Bu durum, süreç sırasında yazarın zihninde olup bitenlerin esere dâhil olmasına olanak vermiştir. Kültürleraşırı anlatılardan oluşan eserin yazım sürecinde işlev gören çeviri süreçleri, eserin bu niteliği aracılığıyla açığa çıkmıştır.

Eserin kendi yazım sürecini anlatılaştırma niteliği, otokurgu türü dâhilinde yorumlanmasına olanak vermektedir. Otokurgu, çeşitli özelliklere sahip bir kendi anlatısıdır. Otobiyografik roman veya anlatıdan farklı olarak, otokurgu türündeki metinlerde, kurgu ve otobiyografik unsurlar iç içe geçmiştir. Otokurguda yazar, kendini aleni bir şekilde sahneye koyar ve kendine zaman zaman yaşanmışlığından

sapan, yeni bir kader tayin eder. Bazen gerçeklikle kurgu arasındaki sınırlar bulanıklaşır. Bu türde eser vermiş yazarlardan biri olan Serge Doubrovsky şu şekilde tanımlamaktadır:

> Otokurgu, bir yazar olarak, kendimi kendim tarafından temsil etmeye, yaşanmışlık deneyimini yalnızca tematik olarak değil, metnin üretim sürecindeki yaşanmışlık deneyimi olarak, kelimenin tam anlamıyla katmaya karar vermiş olduğum kurgudur (Doubrovsky, 1988, s. 70).

Aşağıdaki alıntıda dile gelen Batur yaşanmışlık deneyimini "metnin üretim sürecindeki yaşanmışlık deneyimi olarak, kelimenin tam anlamıyla" (Doubrovsky, 1988, s. 70) açıklamıştır:

> Bach'ın re minör on dört contrapunctus'tan oluşan fugue dizisine, aynı başlık altında topladığım iki grup şiiri de akılda tutarak, tek tonlu, aynalı içsesli bir yapıyla karşılık aradım Acı Bilgi'de. Yazı akışıyla ezgi akışı arasında birebir bir izdüşüm aranabilir, aranmalıdır demeye getirmiyorum elbette (Batur, 2015, s. 284-5).

Acı Bilgi tanımlanmış bir çeviri eser değildir. Ancak çeviri süreçleri ve olguları farklı bağlamlarda farklı yöntemlerle eserin yazım sürecine dâhil edilmiştir. Öncelikle, eserin yazım süreci çeviri üretme işi olarak gerçekleşmiştir. Batur, *Acı Bilgi'de*, Bach'ın re minör on dört contrapunctus'tan oluşan fugue dizisine, tek tonlu, aynalı içsesli bir yapıyla karşılık aramıştır. Müzikal bir dizgenin dilsel bir dizge tarafından yorumlanması şeklinde gerçekleşen üretim süreci göstergelerarası çeviri kavramının imkân ve sınırları dâhilindedir. Bu ifadeler, dolayısıyla yazarın niyetine ve metnin yorumuna dair bir açıklama sunmaktadır.

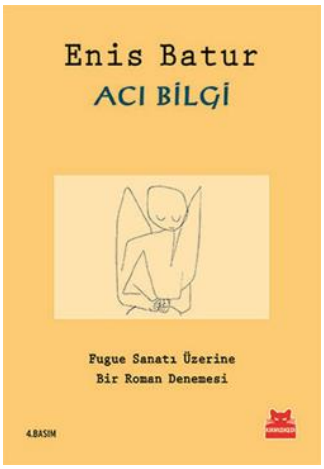
Enis Batur eserin yazım süreci hakkında "Bir yapıta ayna tutmaya kalkışan başka bir yapıt kurmaya yönelmek, belli açılardan 'model' alınmış kaynak-metnin erek-metne de bulaşabileceği korkusunu ilerlerken aşılıyor" (Batur, 2015, s. 285*)* ifadesini kullanmıştır. Bu ifadesinde yazar niyetini "bir yapıta ayna tutmaya kalkışan başka bir yapıt kurmaya yönelmek" (Batur, 2015, s. 285*)* olarak açıklamıştır. Bunu da J.S. Bach'ın *Fugue Sanatı* adlı beste formundaki eserini "belli açılardan 'model' alarak" (Batur, 2015, s. 285*)* gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla çevirinin kaynak metin/erek metin şeklindeki ikili şemasının bilincindedir.

Acı Bilgi- Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi (Batur, 2000/2015) göstergelerarası çeviri türünün özgün eser dâhilinde işlevselleştiği *aykırı* bir örnektir. Kendi yazım sürecini anlatılaştıran otokurgu türündeki eser, bu aşamada gerçekleşen çeviri süreçlerini görünür kılacak nitelikte tasarlanmıştır. Eserin *çeviri* ile olan yakın ilişkisi kimi yan metinsel unsurlarda açığa çıkmaktadır. Okurun kitapla karşılaştığı ilk yan metinsel unsurlardan biri olan eserin *Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi şeklindeki* alt başlığında bildirilen niteliği, bir beste formu olan fugue model alınarak yazılmış olmasıdır.

Yan metinsellik bağlamında göstergelerarası çeviri, eserde süreç ve olgu olarak öncelikle kapakta, başlık ve alt başlıkta ve epigrafta belirmektedir. Bu çeviri işlemi, eserin anlamlı bir dizge olarak inşa edilişinde işlev gören yan metinsel bir unsur, bir mekanizmadır. Dolayısıyla yan metinlerin etkileşimsel niteliğine bir örnektir. Bu çeviri türünün etkisini açığa çıkarmak üzere öncelikle, kapak üzerinde yer alan bazı unsurların, etkileşimsel olarak çevirinin işlev kazanmasına ne yönde hizmet etmiş olduğunun saptanması gerekmektedir. Çeviri süreçleri ve çeviri olguları farklı bağlamlarda farklı yöntemlerle esere dâhil edilmiştir.

3.1.1. Göstergelerarası çeviri

3.1.1.1. Başlık ve alt başlık: *Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi*



Tablo 3: Eserin ön kapağı

Okurun dikkatinin yöneldiği ilk karşılaşma noktası başlıktır. Başlık bir edebî metni okura sunar, bunu yaparken ilgi çekmeyi, bir anlam dünyasını temsil etmeyi, eserin türüne dair bilgi vermeyi de başarır. Başlık, metinle yakın ilişki içinde bir anlam taşıyıcısıdır, bu nedenle metnin anlam dizgesinin inşa edilmesinde ya da metnin çözümlenmesi bağlamında önem taşımaktadır.

Genette iki farklı başlık türüne dikkat çekmiştir: "Konuya ilişkin" [thématique] başlık metnin içeriği ile ilgilidir, "yoruma ilişkin" [rhématique] başlık ise eserin biçimine, yani metnin türüne ve doğasına ilişkindir. Örneğimizde *Acı Bilgi* konuya ilişkin, *Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi* ise yoruma ilişkin başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Başlık ve alt başlık "işlevsel olarak esere dair birbirinden farklı pek çok niteliği aynı anda temsil etmektedir (Genette, 1987, s. 18-19).

Başlığın ana tematik unsuru olarak beliren "Acı Bilgi" örtük bir ileti içermektedir. "Acı bilgi" ["amer savoir"] ifadesi Fransız şair Charles Baudelaire'in ilk kez 1857 yılında yayımlanan *Les Fleurs du Mal* [*Kötülük Çiçekleri*] adlı eseri içinde yer alan Yolculuk [Le Voyage] (Baudelaire, 2003, s. 174-8) adlı şiirinde geçmektedir. Yolculuk şiiri "Ölüm" başlıklı VI. bölümün içindedir. "Amer savoir, celui qu'on tire du voyage!" şeklindeki dize Türkçeye Sait Maden tarafından "Acıdır gezilerden çıkardığımız bilgi!" (Baudelaire, 2017) şeklinde çevrilmiştir. Yolculuk ile bilgi arasında genel anlamda kavramsal bir bağ mevcut olmakla birlikte "acı bilgi" ifadesi Baudelaire'in yolculuktan edinilen bilgiye atfettiği niteliği temsil etmektedir. Dolayısıyla tespit etmiş olduğumuz, metinlerarası bir ilişkidir.

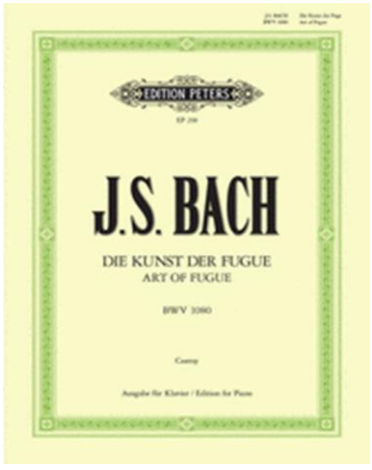
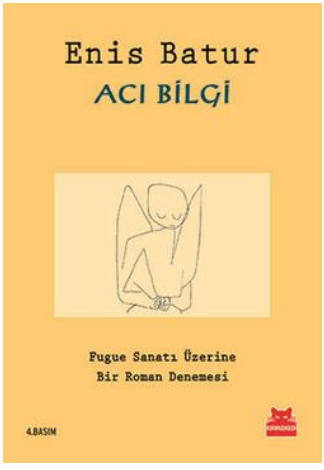
Göstergelerarası çeviri sürecini açığa çıkarmak için alt başlığa odaklanmak gerekmektedir. Zira alt başlık "edimsel eylem" (Hoek, 1981, s. 248) olarak ortaya çıkmıştır ve hem bir ileti hem de bir vaat taşımaktadır. Okuyucuya ne okuyacağını ve okuyacağı şeyden ne beklemesi gerektiğini bildirmektedir. *Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi* şeklindeki alt başlık, eserin yazım sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklere dair bilgi vermektedir, hatta bunları açık olarak ifade etmektedir. Kısacası alt başlık eserin üretim sürecini doğrudan doğruya temsil etmektedir. Aynı zamanda, romanın biçimsel

yapısı hakkında bilgi iletmektedir: *Acı Bilgi*'nin J.S. Bach'ın *Fugue Sanatı* adlı beste formundaki eseri model alınarak inşa edilmiş olduğu burada okura belirtilmiştir.

Fugue, Barok dönemde 16'ncı yüzyıldan 18'inci yüzyılın ortalarına kadar geliştirilmiş bir beste formudur. "Kontrpuan" yöntemiyle ve "taklit" sanatı esas alınarak yazılır. J.S. Bach'ın *Fugue Sanatı* adlı eseri müzikbilimcilerce bu formun en gelişmiş hali olarak kabul edilmektedir. Fugue hakkında kısaca bilgi vermek üzere yine *Acı Bilgi*'de yer alan aşağıdaki alıntıya başvurulabilir:

> Fugue- Marpurg, Fugue ve contrepoint hakkında yazdığı kitapçıkta onu canon esaslı öyküne kurallarına karşılık veren bir musiki parçası olarak tanımlar ve belli sayıda öğeden oluştuğunu söyler: "Konu" ya da "İzlek", ki gereğince uzun olduğunda soggetto, çok kısa olduğunda attaco, gereğinden uzun olduğunda andamento olarak adlandırılır; konunun bir sonraki ses tarafından ele alındığı "Yanıt"; konu ile yanıtın öteki bölümlerde almaşık biçimde duyulacağı düzen anlamına gelen "Yankılanma" ve iki tür "Kontrpuan": Ana konuyu devreye sokarken ikinci girişin yanında ilk bölüme eşlik eden ile iki yankılanmanın arasını doldurmakla yükümlü olan Marpurg, çalındığı sürece tek bir konuyu işleyen (özerk biçimli) "zorunlu fugue"ü, ana konuyu işlerken başka müzikal fikirlere firar etmeden duramayan (firarî yazı biçimine dayalı) "özgür fugue"den ayırır. Ayrıca, tek bir konu üstüne kurulu "yalın fugue" ile iki ya da daha fazla konu üstüne inşa edilmiş "çoğul fugue"leri de birbirlerinden ayırır. Kontrpuanın bütün olasılıklarını (çok konulu fugue, artan, eksilen, aşamalı ya da aynalı ya da kendi üzerinde dönen konu, vb.) En güçlü biçimde ifade eden yapıt hiç şüphesiz J.S. Bach'ın Fugue Sanatı'dır (yaklaşık 1745-50, BWV 1080). Vocabulaire de la Musique Baroque, Minerve, 1996, s.97 (Batur, 2015)

Başlığın yan metinsel işlevlerinin göstergelerarası çeviri sürecini nasıl belirlediği hakkında ulaşılan bulgular şu şekildedir: *Acı Bilgi*, alt başlığının da açık bir şekilde ortaya koyduğu üzere, Bach'ın *Fugue Sanatı* adlı eseri "model alınarak" yazılmış roman türünde bir eserdir. Enis Batur *Acı Bilgi*'de *Fugue Sanatı*'nda en gelişmiş hâliyle yer alan fugue tasarımını dilsel gösterge dizgesinin unsurları ile yorumlamıştır. Yazar J.S. Bach'ın *Fugue Sanatı*'na ayna tutmayı deneyen başka bir yapıt inşa etmiş, bunu yaparken Bach'ın eserini "belli açılardan 'model'" (Batur, 2015, s. 285*)* almıştır. Bu ilişkinin çevirinin ikili şeması içinde kaynak ve erek metinleri içerdiğini söylemek mümkündür.

	
Kaynak metin	Erek metin

Tablo 4: Göstergelerarası çeviri bağlamında kaynak ve erek metin

Dolayısıyla Bach'ın *Fugue Sanatı*'nı kaynak metin olarak ele almak mümkündür. Bu nedenle eserin yaratım/üretim aşaması göstergelerarası çeviri olarak yorumlanabilir. Roman türü dâhilinde gerçekleşen bu yaratıcı süreç, müzikal bir gösterge dizgesinin dilsel gösterge dizgesine dönüştürülmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.2. Epigraf

Bu başlık altında, epigrafın yan metin olarak işlevleri ele alındıktan sonra, bu işlevlerin göstergelerarası çeviri sürecini belirleyici ve belirtici niteliği açığa çıkarılacaktır. Epigraf "kitap ya da bölüm başında bulunan alıntılar" (Genette, 1987, s. 134) olarak tanımlanmıştır. Bu alıntılar düzyazı, şiir, atasözü ve deyim şeklinde karşımıza çıkabilir. Epigraf eserin doğasını belirleme potansiyeline sahiptir ve eserin anlam dizgesini düzenleme işlevi görür. Genette epigrafın niteliklerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

> Epigraf kitabı temsil eder, anlamını, bazen karşı anlamı aracılığıyla verir, indirger, özetler. Ama epigraf, her şeyden önce bir çığlıktır, tam olarak başlamadan önce konuşmanın tam öncesinde boğaz temizlemek, bir prelüd veya bir manifestodur" (Genette, 1987, s. 145).

Acı Bilgi'de yer alan epigraf, Amerikan Objektivist[10] şair grubunun öncülerinden Louis Zukofsky'nin *"A"* adlı şiirinden alıntıdır:

> "Forgetting
> I said
> Can
> The Design
> Of the fugue
> Be transferred
> To poetry?" (Batur, 2015, s. 8)[11]

Louis Zukofsky (1904-1978) Objektivizm akımının kurucularından ve ilk kuramcılarındandır. Amerika'da ve dünyada kendisinden sonraki nesil şairleri etkilemiştir. Zukofsky'nin şiirinde müzik çok önemli bir unsurdur ve şiirlerinde fugue formuna başvurarak müzikal analojiler kurmasıyla bilinir (Stewart, 2006, s. 160). Özellikle Barok olmak üzere, müzikal form ile şiir arasında kurduğu ilişki, şairin *"A"* adlı epik şiiri ve bazı lirik şiirlerinde izlenebilir.

"A", Louis Zukofsky'nin –özellikle ilk beş bölümde– fugue tekniği kullanarak yazdığı uzun şiiridir. Zukofsky, 1931 yılı *Poetry* Dergisi "Objectivists" başlıklı sayısında yayımlanan editör notunda (Zukofsky, 1931), kendisinden üçüncü kişi olarak bahseder ve *"A"* şiirini aşağıdaki gibi betimler:

---

10 Objektivizm, "olabildiğince sade bir konuşma dili ve yalın bir anlatımla, zihinsel meselelerden çok nesnel dünyayı ele alır" (Williams, 2019). 1930'larda, büyük çöküş döneminde, özellikle dikkat çekmiştir. Objektivizm akımının önde gelen isimleri William Carlos Williams, George Oppen, Charles Reznikoff ve Louis Zukofsky'dir. William Carlos Williams'ın Türkçede yayımlanan Seçme Şiirleri adlı eserinin çevirmeni olan Güven Turan, esere yazdığı önsözde, Objektivist şairlerin bugün de usta ve öncü olarak benimsendiklerini belirtir. Ancak bu yaklaşımın Amerika dışında çok bilinmediğinin altını çizer (Williams, 2019). Bu yorumla örtüşecek şekilde, Louis Zukofsky'nin *"A"* adlı uzun şiirinin Türkçe çevirisi yoktur. Nitekim epigraf da İngilizce aslı olarak yer almaktadır.

11 ["Unutarak
Dediğimi
Mümkün mü
Fugue
Tasarımının
Şiire
aktarılabilmesi?"] Çeviri araştırmacıya aittir.

> *"A"* adlı şiiri –yazım aşamasındadır- iki tema içeriyor: I- tarihsel ve güncel ayrıntılardan sapmadan, mükemmel bir şiirsel yön bulma arzusu; II- şiire aktarılan kontrpuntal fugue tasarımının duygusunda bu mükemmelliğe yaklaşık olarak ulaşılması, (…) (Zukofsky, 1931).

Zukofsky'nin "A" şiirinde, fugue tasarımını şiire aktarma girişimi söz konusudur. Şairin kendi ifadeleriyle aktarmak gerekirse, "şiire aktarılan kontrpuntal fugue tasarımının duygusunda mükemmelliğe ulaşmak" amaçlanmıştır.

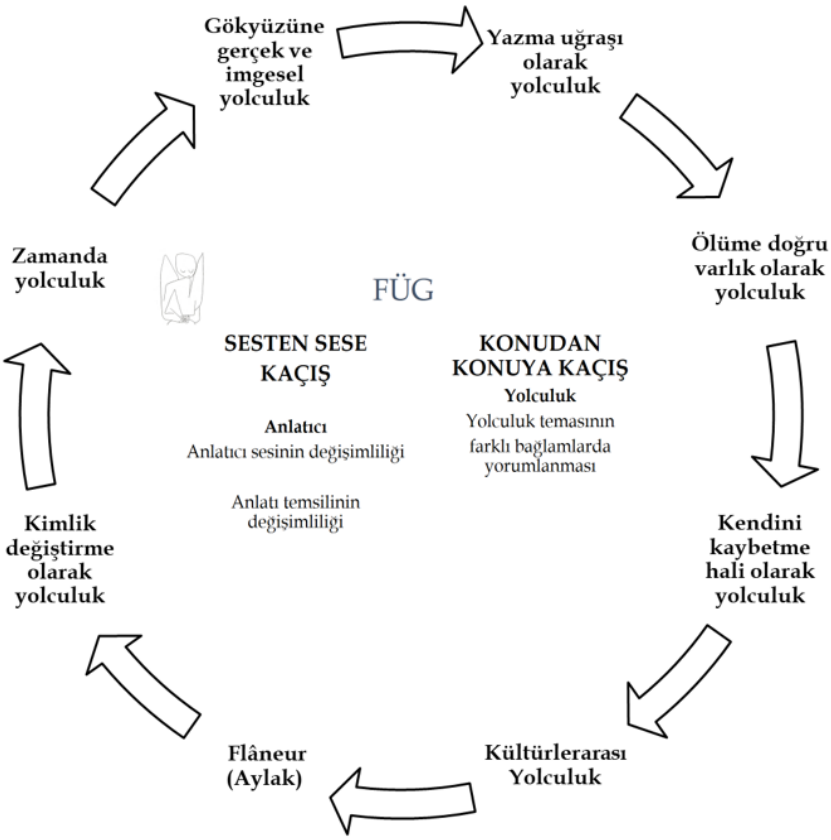
Acı Bilgi'de yer alan epigraf ise, Zukofsky'nin *"A"* adlı şiirinin altıncı bölümünün sonudur. Bu bölüm, şairin, metnin yazımına dair sorusuna geri dönmesi ile kapanmaktadır: ["Unutarak Dediğimi Mümkün mü Fugue Tasarımının Şiire aktarılabilmesi?"] Şair bu dizelerde şiirin biçimine ve düzenine yönelik kaygısını dile getirmiştir (Woods, 2002). Bu dizeler sanatçının arayışını ya da özdüşünümünü ifade ettiği gibi müzikal bir dizgenin dilsel dizge tarafından yorumlanmasının olanaklılığını sorgulamaktadır. Bu da göstergelerarası çeviri bağlamında bir tartışmanın doğmasına sebep olmuştur.

Louis Zukofsky *"A"* adlı şiirinde, fugue tasarımını şiire dönüştürmenin olanaklarını denemiş ve bu çabasını sorgulamıştır. *Acı Bilgi*'de epigraf olarak yer alan bu dizeler, Enis Batur'un fugue tasarımını yine dilsel bir dizge olan romana dönüştürmek şiarıyla yola çıkmış olduğunu göstermektedir. Öyleyse, Zukofsky'nin *"A"* adlı şiirinde güdülen kaygının *Acı Bilgi*'nin bağlamında da mevcut olduğunu söylemek, bu bilgilere bağlı olarak olanaklı hâle gelmiştir. Bu yönüyle epigraf, *Acı Bilgi*'nin ana meselesinin, müzikal bir yapının dilsel dizgede, roman sanatının alanında yorumlanması olduğunu belirtmektedir. Fugue formu, *Acı Bilgi* içindeki ayrı anlatıların birbirleriyle olan ilişkisini düzenlemektedir. Bu durum, *"A"* içindeki şiirlerin birbirleriyle olan ilişkisi için de geçerlidir.

Gérard Genette *Seuils* (1987) adlı eserinde, epigrafın dört işlevini ele almıştır. Bunlar "başlığın yorumu", "metnin yorumu", "dolaylı vekil işlevi" ve "epigraf etkisi"dir (Genette, 1987, s. 148). Eserdeki epigrafın nitelikleri, bu ölçütlerle değerlendirildiğinde takip eden bulgulara ulaşılmıştır.

Öncelikle epigraf "Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi" şeklindeki alt başlığın yorumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Metnin yorumu olarak metne dair çeşitli imalar içermektedir. Dolaylı vekil işlevi görerek, alıntının yazarı Zukofsky'nin de fugue tasarımını model alarak yazmış olduğu şiirlerine göndermede bulunmaktadır. Epigraf etkisi ise eserin türünü ve eğilimini göstermektedir.

Tüm bunlar göz önüne alındığında, *Acı Bilgi*'nin yönelimi, *"A"* adlı uzun şiirin olduğu gibi müzikal usuller bütünü ve sistemli yazı tekniği olan fugue'e bağlı yazım olarak ele alınabilir. Eserin alt başlığı göz önünde bulundurulduğunda görülüyor ki, yan metinsel unsurlar birbiriyle bağlantılı olarak işleyen bir düzen oluşturmaktadır. Sonuç olarak, Şair Louis Zukofsky'nin (1904-1978) "A" adlı şiirinden yapılan alıntı fugue tasarımının sözel alana taşınma (Batur, 2015, s. 8) çabası üzerinedir. Epigraf, eserde benzer bir yönelime gidileceğine dair bir vaat içermektedir. Bu yönelim göstergeler arası çeviri bağlamında yorumlanmaktadır:



Şekil 2: Fugue tasarımının göstergesel düzeninin dilsel dizge aracılığıyla yorumlanması[12]

Batur, *Acı Bilgi'de*, Bach'ın re minör on dört contrapunctus'tan oluşan fugue dizisine, tek tonlu, aynalı içsesli bir yapıyla karşılık aramıştır (Batur, 2015, s. 284-5). Yazar, müzikolojik bir yaklaşımla fugue tasarımının göstergesel düzenini dilsel dizge aracılığıyla yorumlamıştır. Bu yorum yapısal ve tematik olarak yazınsal dizgeye taşınmıştır. Yukarıda görselleştirilmeye çalışıldığı şekilde, yazarın fugue formunu model alarak çoksesli bir yapı kurduğu gözlemlenmektedir. Eser, Batur'un "yolculuk" temasından yola çıkarak çeşitlendirdiği "kimlik", "flâneur", "yazma uğraşı", "gökyüzü" gibi konular ekseninde çoksesli bir anlatılardan oluşmaktadır.

Fugue Sanatı'nda farklı özellikler taşıyan birden çok melodi birbiriyle kaynaşır, *Acı Bilgi*'de bunun yansıması olarak ortak bir konu çevresinde kendi kişiliğini ve özgün üslubunu taşıyarak konuşan sesler söz konusudur. "Tek tonlu ve aynalı iç sesli yapı" (Batur, 2015, s. 284) eser bağlamında anlatıcının temsil ve niteliklerini belirlemiştir. Müzikal gösterge dizgesinde "tek tonlu" yapı bir "merkez ses" etrafında kurulur, diğer sesler bu sesin ekseninde konumlanır (Aktüze, 2010, s. 637). Aynalı fugue ise biri diğerinin ayna görüntüsü olan iki fugue'ü işaret eder. Bir iç monolog şeklinde gerçekleşen anlatı, ben-öyküsel ve yad-öyküsel olmak üzere iki farklı anlatı sesinin değişimliliği ile örülmüştür. Bu sesler,

[12] Bulgulara dayanılarak araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

aynalı 'de olduğu gibi birbirinin yansımasıdır. Dolayısıyla anlatıcının sesi tek bir merkeze bağlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu yapı dahilinde her biri kendine has nitelikleri ile ayırt edilebilir olan ses ve kimliklerin ortak bir konu (ana tema) etrafında kimi zaman ayrı ayrı konuştukları, kimi zaman sırayla konuştukları (konu-cevap-konu-cevap-karşı konu), birbirlerine eklemlendikleri (epizot) ve konunun gelişerek dönüştüğü (tali motif) örnekler mevcuttur. Yolculuk temasından türeyen bu farklı yorumlar fugue yapısına uygun olarak eserin bütününde tekrarlar ve geri dönüşlerle yinelenmektedir. Aynı zamanda farklı hikâyeler bağlanarak birbirlerine gönderme yaparak ilerlemektedir. Tekrara dayalı form ve içeriğin bu bağlamda birbiriyle üst üste bindiğini söylemek mümkündür.

Bu durumda, fugue'ün konusu ve ana teması olan yolculuk kavramı bu noktada *Acı Bilgi* şeklindeki ana başlıkla da ilişkilenmekte ve yan metinler uzamında içiçe geçmiş bir ilişkiselliğe işaret etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, yan metinsel unsurlar birbiriyle bağlantılı olarak işleyen bir düzen oluşturmaktadır.

Öyleyse *Acı Bilgi*'de yan metinler, yazarın üretim sürecini düzenlemiştir. Metnin işleyiş yasalarını, üretim sürecini ve yazarın niyetini yansıtmaktadır. Yazarın üretim sürecini düzenlediği gibi okurun okuma deneyimini yönlendirmektedir. Okurun bilmesi gereken unsurları okura bildirerek bir yönerge işlevi görmektedir.

3.1.1.3. Kapak görseli

Eserin tüm baskılarında, yayınevlerine has temel görsel unsurların değiştirilmesi dışında aynı kapak resminin kullanılmış olduğu dikkat çekmektedir. Kapak görseli Paul Klee'ye ait olan 1939 tarihli *Unutuş Meleği* [*Vergesslicher Engel*] adlı eserdir. *Unutuş Meleği* Klee'in hayatının son yıllarında çizdiği 35 melekten biridir. *Acı Bilgi*'nin anlam dizgesinin tamamlanmasında kapak resmi önemli bir işleve sahiptir. Eser aşağıda alıntılandığı şekilde sonlanmaktadır:

> Her sefere çıkışımda, benim için kösemen olmuş kadim yolcuların peşisıra giderken, öyle bir yoldan geçtiğimi unutmuşum. Hepimiz adına Klee'nin Unutuş Meleği üstleniyor belki o duyguyu: Bize bütün buluşmalarımızın gerçekte kayboluşumuzu biçimlendiren bir ana hat yarattığını, gözlerini kapamış, boynunu hafifçe eğmiş, kollarını kavuşturmuş, gösteriyor. Ne zaman yüzünü görsem yolculuğumun bittiğini, Petrarca'nın kurtulamadığı yazgıyı tekrarlayacağını hatırlıyorum: Dönüş vakti geldi –oysa gidebileceğim yer yok benim (Batur, 2015, s. 310-1).

Dolayısıyla yazar, eserin sonunda okura okuma süreci boyunca kendisine eşlik eden kapak görselinin neye gönderme yaptığını bildirmektedir. Eserin YKY ve Kırmızı Kedi Yayınevi tarafından yapılan baskılarının künyelerinde kapakta kullanılan resme dair bir bilgi bulunmamaktadır.

3.1.2. Dillerarası çeviri

Çalışmanın bu aşamasında, yan metinlerin ne ölçüde belirleyici bir niteliğe sahip olduğuna dair bir örnek sunması açısından eserin Fransızca çevirisine odaklanılacaktır. Çalışmanın sınırlı uzamı nedeniyle, bütün unsurlar yorumlanmayacak, yan metinlerin eserin doğasını belirleyen niteliğinin işleyişinde gerçekleşen bir aksaklık tespit edilecek ve gözler önüne serilecektir. Bu nedenle ön kapak üzerine bir irdelemeye gidilecektir.

	
Kaynak Eser	Erek Eser

Tablo 5: Kaynak ve erek eserlerde kullanılan kapak görseli

3.1.2.1. Kapak görseli

Acı Bilgi'nin Actes Sud Yayınevi tarafından *Amer Savoir* (2002) adıyla yayımlanan Fransızca baskısında kapak resminin aynı olduğu gözlemlenmektedir. Kitabın boyutunda, kapak tasarımında bazı değişiklikler olsa da metinsel olarak bir gönderme içermesi ve eserin sonunda yapılacak bir açıklamayı gizlemesi açısından Paul Klee'nin resminin kapakta korunmuş olması metnin anlam dizgesinin kurulmasında bir gereklilik taşımaktadır. Kapak görselinin eserin Türkçe baskısı bağlamında yürütülen tartışma bunu gözler önüne sermiştir. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus, eserin Türkçe baskısının künyesinde –sıklıkla yapıldığı gibi– eserin Paul Klee'ye ait olduğuna dair bir ibare bulunmamaktadır. Türkçe baskıda okur ancak kitabın sonuna ulaştığında bu resmin eserin anlam dizgesi ile kurduğu çok önemli ilişkiyi kavrayabilmektedir. Fransızca erek eserin künyesinde ise eserin Paul Klee'ye ait olduğuna dair bir ibare bulunmaktadır. Bu noktada, kaynak ve erek metinlerde karşılaşılan farklı uygulamalar çeşitli kuramsal ve pratik bağlamlar içinde tartışılma potansiyeli taşımaktadır.

3.1.2.2. Fransızca başlık

Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi Fransa'da sadece *Amer Savoir* (*Acı Bilgi*) başlığıyla yayımlanmıştır. Eserin özgün isminin "Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi" şeklindeki alt başlığı Fransızca çeviride kapağa taşınmamıştır. Ancak "Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi" anlamına gelen "Une Tentative de Roman Sur l'Art de la Fugue" ifadesine kitabın künye sayfasını izleyen iç kapağında yer verilmiştir. Alt başlığın kapağa taşınmaması esere dair temsil ettiği niteliklerin eksik olarak aktarılmasına sebep olmuştur. Eseri Fransız kültür dizgesinde temsil eden ""Acı Bilgi" bir kültürel gösterge olarak "yolculuk" kavramı ile bir bağ kurulmasına uygundur. Fransız okuyucunun aşina olduğu "amer savoir" (acı bilgi) ifadesi ile temsil edilmesi eserin bu yönünü vurgulamaktadır. Ancak Fugue Sanatı ile olan bağını açıklayan daha çok yapısal ve biçimsel olarak nitelendirebileceğimiz alt başlığın verilmemesi başlığın farklı bir şekilde yorumlanarak aktarıldığını ortaya koymaktadır.

3.1.3. Bulgular

Acı Bilgi göstergelerarası çeviri türünün özgün eser dâhilinde işlev kazandığı bir örnektir. Eserin yan metinsel uzamı çeviri süreçleri ve çeviri alanına giren olgularla ilişki içindedir. Eser müzikal bir gösterge dizgesinin dilsel bir gösterge dizgesi aracılığıyla yorumlanması şeklinde gerçekleşen yazım süreci sonucunda inşa edilmiştir. Eserin yazım süreci, bir katmanda (göstergelerarası) çeviri üretme işi olarak gerçekleşmiştir. Eserin bir kitap haline gelmesini sağlayan ve parçaları arasındaki ilişkileri düzenleyen yan metinler, çeviri süreci hakkında bilgi ve çeviri alanına giren olgular içermektedir. Bu noktada yan metinlerin bu süreçlerdeki etkin rolünden bahsedilebilir. *Acı Bilgi*'de yan metinlerden bazıları okuru bilgilendirmenin ve yönlendirmenin yanında, eserin yazım sürecinde gerçekleşen çeviri mekanizmasını tanımlamış ve harekete geçirmiştir.

Acı Bilgi'de başlık, alt başlık ve epigraf göstergelerarası çeviri ya da dönüştürme olarak tanımlanabilecek bir yorumu dayatmaktadır. Burada çevirinin bir yorumlama işlemi olduğu unutulmamalıdır. Bu hem yazara hem de okura yönelik bir yorumlamadır. *Acı Bilgi* yazım süreci önceden tasarlanmış bir yazınsal metindir. Yazar, eseri fugue sanatının göstergesel düzenini ve biçimlendirme ilkelerini yorumlamak üzere başlamış ve süreci buna bağlı olarak gerçekleştirmiştir. *Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi* şeklindeki alt başlıkta yan metinsel unsur, metnin anlam dizgesini yalnızca tematik olarak değil, metnin üretim sürecindeki yaşanmışlık deneyimi olarak, kelimenin tam anlamıyla katmıştır.

Acı Bilgi'de *Fugue Sanatı*'nın göstergesel düzeni ve biçimlendirme ilkeleri model alınmıştır. Bu durumda alt başlıkta ve epigrafta belirtildiği üzere, düzen ve ilkelerine tabi olunan dizgenin dilsel dizgede yorumlanması göstergelerarası çeviridir. İlgili yan metinsel unsurlar, yazınsal metnin bir kitap olarak sunulmasının ve alımlanmasının yanında, metnin anlam dizgesinin işleyiş yasalarını –yazarın niyetini ve/veya üretim sürecini yansıtmak yoluyla– belirlemek ve bunları okura bildirerek okuma deneyimini yönlendirmek şeklinde işlev kazanmıştır. Yan metinsel unsurların bildirisi hem yazar hem okur nezdinde süreçte gerçekleşen yorumlama işlemine ilişkindir. Bu da göstergelerası çeviri olarak tanımlanan bir yorumlama işlemidir. İlgili yan metinsel unsurlar, yazar için beste formundaki müzikal eserin dilsel dizgede yorumlanması anlamına gelen bir yönergedir. Yazara yorumlayıcı olarak nitelendirilebilecek olan yazım sürecinde yönerge sunan göstergesel düzen ve biçimlendirme ilkeleri, okura okuma sürecinde eşlik edecektir. O halde kitabın adının yazım sürecini belirlediği örneklerde, başlık, alt başlık, epigraf gibi unsurlar okur için olduğu kadar yazar için de bir yönergedir. Yazarın da okurun da çevirmenin de çeviri metnin okurunun da okuma deneyimini şekillendirecektir.

3.2. Anayurt Oteli

Araştırmanın bu aşamasında *Anayurt Oteli*'nin Fransızca çevirisinde, yan metinsellik ve çeviri ilişkisi "Çevirmen'in Sesi" kavramı bağlamında irdelenecektir. Yusuf Atılgan modernist roman anlayışını eserlerinde yansıtan yazarlarımızdandır. Yazar bu anlayışa bağlı olarak eserlerinde yeni biçim ve içeriğe yer vermiş, "yabancılaşmış, varoluşsal sıkıntılar çeken, tutunamamış bireyi Türkiye'de aramıştır" (Duman, 2012, s. 32). Onun bu yönü Türk kültür ve yazın dizgesindeki önemini ortaya koymaktadır. İçinde bulunduğu dizgenin sosyolojik dokusuna, siyasi ve kültürel altyapısına göre inşa ettiği bu yaklaşım, yazarın eserlerinde yoğun bir şekilde kendini göstermektedir.

Anayurt Oteli ilk kez 1973 yılında Bilgi Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Eserin konusunu arka kapak yazısı aracılığıyla özetlemek mümkündür:

> Ne ölü, ne sağ bir yaşamın kahramanı Zebercet. Gözünü ilk açtığı ve yaşadığı Anayurt Oteli'yle aynı kaderi paylaşıyor: Birbirine benzeyen geçici ilişkilerle geçen günler, yalnız ve tek başına sürüklenen bir hayat. Gecikmeli Ankara treniyle gelen – adını bile bilmediğimiz - kadın, otelde bir gece kalır ve Zebercet'in de, Anayurt Oteli'nin de sessiz akıp giden günlerinin içeriği değişir. Küçük ayrıntıların tekdüze şaşmazlığında neredeyse takıntılarla sürüklenen bir yaşamın öfkesi de, çaresizliği de büyük oluyor. Türk edebiyatının unutulmaz bir tipi ve unutulmaz bir mekânı" (*Anayurt Oteli*, 2016, YKY, arka kapak yazısı).

Eserin okurla buluşma süreci ve ilgili dönem; "tuhaf bir yıl olan 1973 yılı; 12 Mart darbesinin açtığı yaralarla insanların kendisine gelmeye çalıştığı, 12 Eylül'e doğru evrilen karanlık acı dolu bir süreç eşiği" (Yıldırım, 2009) olarak ifade edilmektedir. Her alanın olduğu gibi edebiyatın da etkilendiği bu sürecin izleri *Anayurt Oteli*'nde de görülmektedir.

Bu açılardan tamamlayıcı olması için eserin konusunu kısa ve öz bir şekilde ifade etmek gerekirse; Zebercet Anadolu'da küçük bir kasabada bulunan Anayurt Oteli'nin yöneticisidir. Ankara'dan trenle otele gelen ve yalnızca bir gün kalan bir kadını tutkuyla beklemeye başlar. Kadının bir daha gelmeyeceğini anladığında da tutkusu bir saplantıya dönüşür. Yalnızlığı ve iletişimsizliği, Zebercet'i derin bir karmaşaya sürükler. Yalnızlık, takıntılar, bekleyişler ve bu şekilde tekrar eden bir döngünün için de savrulan mekân, zaman ve kahramanlar ile Türk yazın dizgesinin önemli bir eseri niteliğindedir. Roman tarihî alt metinleriyle ve metaforlarıyla dikkat çekmektedir. Ki bunlar Ferda Fidan'ın çevirmen notunda yer alacak unsurlardır.

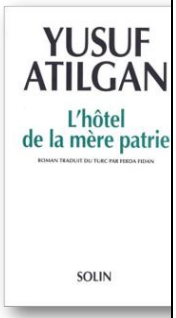
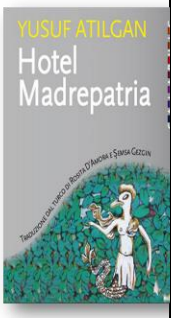
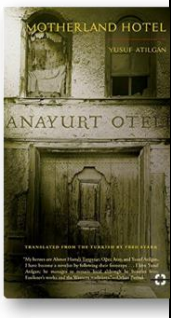
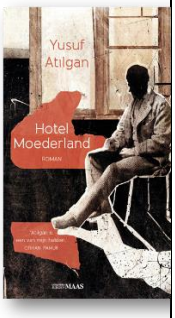
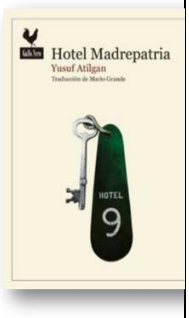


Tablo 6: Filmin afişi ve film hakkında Fransızca ve İngilizce broşürler

Türk edebiyatında böyle bir etkiye sahip olan roman, aynı isimle 1986 yılında Ömer Kavur tarafından sinemaya aktarılmıştır. Bu aktarımı göstergelerarası çeviri olarak yorumlamak mümkündür. Roman-film, Türkiye'de ve Avrupa'da övgüyle karşılanmıştır.[13] Birçok başka ödülün yanı sıra Venedik Film Festivali sinema eleştirmenleri ödülünü de almıştır. Türk kültür ve yazın dizgesinde roman ve film

[13] Roman-film, kaynak yazın dizgesinde edebiyat ve sinema bağlamında Türkiye'de; Antalya Film Festivali en iyi ikinci film ve en iyi yönetmen, İstanbul Sinema Günleri en iyi Türk filmi, Türkiye Sinema Yazarları yılın en iyi filmi, yönetmeni, erkek oyuncusu ve yardımcı kadın oyuncusu ödüllerini ve Avrupa'da da; Nantes Üçüncü Kıta Filmleri Şenliği büyük ödülü, Venedik Film Festivali sinema eleştirmenleri ödülü, Valencia Akdeniz Film Şenliği bronz ödülü, Antalya Film Festivali en iyi ikinci film ve en iyi yönetmen ödüllerini almıştır.

olarak etkisini gösteren eser, roman-film özelliğiyle de erek kültür dizgesinde kendini göstermeye başlamıştır.

					
1985 Almanca **Hanna Egghardt**	1992 Fransızca **Ferda Fidan**	2015 İtalyanca **Şemsa Gezgin**	2016 İngilizce **Fred Stark**	2017 Felemenkçe **Hanneke van der Heijden**	2018 İspanyolca **Mario Grande**

Tablo 7: Farklı dillerde *Anayurt Oteli*

Roman, sinemaya uyarlanmasının ardından birçok dile çevrilmiştir. Yukarıdaki tabloda kapak görselleri ve basım tarihleri görselleştirilmiştir.

Anayurt Oteli, yazınsal metin olarak Türkiye'de bir kitap olarak sunulmuş ve okurlar tarafından alımlanmıştır. Kitabın başarısı göstergelerarası çeviri yoluyla sinemaya uyarlanmasını sağlamıştır. Öyleyse *Anayurt Oteli*'nin kültürlerarası serüveninde, *göstergelerarası çeviriden dillerarası çeviriye uzanan bir süreç*ten bahsedilebilir. Film 1986'da önce kaynak dizgede sonra da erek dizgede dolaşıma girmiştir: Daha önce de bahsettiğimiz gibi hem kaynak hem de erek dizgelerde birçok ödül alan film Fransız dizgesinde de etkisini göstermeye başlamış ve ilgiyle karşılanmıştır. 6 yıl sonrasında 1992 yılında ise, Fransızca erek metin yayımlanmıştır. Yazarın ve eserinin Türk yazın dizgesinde yarattığı büyük etki, çevrildiği dillerde erek kültür ve yazın dizgelerinde de yankılanarak kendini göstermiştir. Eser yenilikçi tarzı, karanlık ve derinlikli anlatım teknikleri ve bireyi derinden etkileyen özellikleriyle, Fransızcaya çevrilirken çevirmenin bazı müdahalelerde bulunmasını gerektirmiştir.

Çalışmanın bu aşamasında yan metin olarak gerek metinçevresinde yer alan dipnotlarda ve son sözde gerek kitapçevresinde yer alan anıda ve söyleşide çevirmenin söylemsel varlığının, Hermans'ın ifadesiyle Çevirmen'in Sesi'nin izi sürülmektedir.

3.2.1. Çevirmen'in sesi

3.2.1.1. Dipnotlar

Yan metinsel inceleme çerçevesinde Çevirmen'in Sesi'nin izini sürmeye öncelikle çevirmen tarafından kaleme alınmış, dolayısıyla allographic [başkayazı] nitelik taşıyan dipnotlardan başlanacaktır. Yan metin olarak çevirmen notunun işlevi, yazarın/çevirmenin niyetini açıklama, metnin anlam dizgesinin inşa edilmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle bu notlarda çevirmen yazarın niyetini, kendi aldığı kararların gerekçelerini ya da kaynak dizgeye dair bilgiler iletebilir. Erek metinde yirmi altı çevirmen notu yer almaktadır. Yerin sınırlı olması nedeniyle yan metinsellik ve çeviri ilişkisinin Çevirmen'in Sesi

bağlamında en belirgin olduğu örneklerden iki tanesi kuramsal örnekleme yoluyla seçilerek ele alınacaktır.

Erek metnin "metinçevresinde" yer alan dipnotlar bir anlam dizgesi oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Bu dipnotlarda Fidan, metni erek okur için daha anlaşılır kılmak üzere açıklamalarda bulunmaktadır. Genel olarak bir sınıflandırmaya gidilirse bunlar; eserde yer alan özel isimler, Türk kültürüne ait yiyecek ve içecek isimleri, eserde olayların geçtiği dönem ve kişiler hakkında bilgiler ve dinî unsurlardan oluşmaktadır.

Örnek 1

Anayurt Oteli	***L'Hôtel de la Mère Patrie***
Duvara asılı resimde at koşturuyordu **Fatih**. **Fatihli**'nin gözlerine bakıyordu oğlanın gözleri ama yumuşak bakışlıydı. (Atılgan, 2016, s. 46)	Dans le tableau accroché au mur, ***Fatih**** montait un cheval qui galopait sur la mer. Les yeux du type ressemblaient à ceux du gars de ***Fatih****, mais son regard était chaud. (Atılgan, 1992, s. 75). ***"Le Conquérant" surnom de Mehmet II qui a conquis Constantinople en 1453. (N.d.T.)** ****Quartier d'Istanbul où se trouve la mosquée impériale qui perpétue le nom de Mehmet II. (N.d.T.)**

Bu dipnot erek metnin okurunu yazarın dünyasına ve toplumsal, tarihsel ve kültürel çevreye götürmektedir. Erek kültür okuruna yönelik olarak kaleme alınmış olan bu dipnot farklı kültürler arasında "bir iletişim ortamı" (Hermans) olarak işlev kazanmıştır. Ayrıca, "Fatih" ve "Fatihli" kelimelerinin eşsesli niteliğinin çevirmeni bir açıklama yapmaya itmiş olduğunu söylemek mümkündür. Çevirmen dipnotta Fatih kelimesi için "Fatih 1453 yılında Konstantinapolis'i fetheden ikinci Mehmet'in lakabı" şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Fatihli ile ilgili olarak ise İstanbul'daki Fatih semti hakkında "Bu semtin adı da Fatih Sultan Mehmet'ten gelmektedir" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Çevirmen, yazarın bu semtten bir kişiye gönderme yaptığını belirtmektedir. Öyleyse hem kültürel bağlamın belirleyici olduğu hem de öz-göndergesel durumun iç içe etkili olduğu bir örnek söz konusudur. Bu dipnotta çevirmen yazarın niyetine bir açıklama getirmektedir.

Sonuç olarak bu yan metinde Çevirmen'in Sesi **"**metnin çıkarsanan okura yöneldiği ve bir iletişim ortamı olarak işlev kazanma niteliğinin doğrudan işe koşulduğu durum, iletişim aracının kendisini kapsayan öz-dönüşümsel ve öz-göndergesel durum, bağlamsal aşırı belirleyicilik olarak adlandırılan durum" olmak üzere üç durumda da duyulmaktadır (Hermans, 1997, s. 65).

Örnek 2

Anayurt Oteli	***L'Hôtel de la Mère Patrie***
'**Cumhuriyet Bayramında** önce gidersin (beraber gideriz)' diyemez miydi kardeşi ya da her kimse? (Atılgan, 2016, s. 34).	Après tout, son frère, ou qui que ce fut, avait pu lui dire: "Tu rentreras avant **la fête de la République*** (nous rentrerons ensemble)? " (Atılgan, 1992, s. 55). ***Instaurée le 29 octobre 1923 par Atatürk. (N.d.T.)**

Bu örneğin nesnesi "Cumhuriyet Bayramı" şeklindeki isim tamlaması içinde yer alan "Cumhuriyet" kelimesinin Fransızca çevirisidir. Erek metinde Fransızca cumhuriyet anlamına gelem "République" kelimesi dipnota taşınmıştır. "Cumhuriyet Bayramı" ve "Cumhuriyet" kaynak dizgedeki okurun tarihsel ve toplumsal olarak açıklamaya ihtiyaç duymadığı kavramlardır. Ancak erek dizgeye taşınırken çevirmen bu bayramın kaynak dizge içindeki öz bağlamına dair bilgi verilmesini gerekli görmüştür. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, Cumhuriyet Bayramı farklı bir bağlam içinde Fransız okurun da kendi toplumsal ve tarihsel bağlamı içinde sahip olduğu bir kavramdır. Çevirmen Cumhuriyet Bayramı'nın kaynak dizgedeki bağlamını dipnotta belirtmiş ve Cumhuriyet Bayramı denildiğinde okurun zihninde Fransa'da 14 Temmuz tarihinde kutlanan bayramı çağrıştırmasını önlemiştir. Sonuç olarak bu yan metinde Çevirmen'in Sesi "metnin çıkarsanan okura yöneldiği ve bir iletişim ortamı olarak işlev kazanma niteliğinin doğrudan işe koşulduğu durum" ve "bağlamsal aşırı belirleyicilik olarak adlandırılan durum" olmak üzere iki durumda da duyulmaktadır (Hermans, 1997, s. 65).

Sonuç olarak yan metin olarak dipnotlar çeviri metinde Çevirmen'in Sesi'ne işaret etmektedir. Bu dipnotlar erek metnin okurunu; yazara, eserde geçen olaya, mekâna, zamana ve karakterlere başka bir ifadeyle yazarın dünyasına ve toplumsal, tarihsel ve kültürel çevreye götürmektedir.

3.2.1.2. Son söz[14]

Son söz

1989'da vefat eden Yusuf Atılgan sözü uzatmayan bir yazardı. İki roman, bir öykü kitabı ve birkaç hikâye onun ünlü olması için yeterli oldu.

Kendisinin harfi harfine yazan bir yazar olmadığını, evinden çıktığında yanında yazmak için herhangi bir şey bulundurmadığını ve kendi ifadesiyle : 'Ben zaman zaman, kendi hakkımda veya tanıdığım insanlar hakkında konuşmak istediğimde yazıyorum…' diyen bir yazardı. Alçak gönüllü ve aklıselim biri olduğundan dolayı kendisi gösterişten uzak birisiydi, aynı zamanda inançlarıyla bağdaşmayan bahanelerin düşmanıydı. Doğruluğu ve alçakgönüllülüğü böyle bir hayranlığa neden olduğundan dolayı; tamamen hırsının olmayışı uyumsuzluk içerisinde olacaktı.

Yazar ile ilgili bilgiler: üslubu, karakteri

Eser ile ilişkisi bağlamında yazarın hayatı

1921'de ege bölgesinin küçük bir şehri olan Manisa'da doğmuş ve daha sonra Edebiyat Fakültesi derslerini takip etmek için İstanbul'a gelmiştir ardından bu şehrin bir lisesinde Türkçe öğretmeni olmuştur. Sadece sekiz ay boyunca mesleğini sürdürebilmiştir, daha sonra doğum yeri olan Hacirahmanli beldesine tarımla ilgilenmek için dönmüştür.

Yazarlığa olan ilgisi ancak İstanbul'a döndüğü ellili yıllarda meydana çıkacaktır. İlk olarak yayınlanan *Evdeki* (öykü) metni ve daha sonra 1958 yılında yayınlanan *Aylak adam* isimli romanı, 1960 yılında ise *Bodur minareden öte* hikâye kitabı yayınlanmıştır. Çocuklar için iki öykü kitabı ve son olarak kendisinin 1973'de yayımlanmış en başarılı eseri olan *Anayurt oteli**.

* Romandan esinlenerek hazırlanan bir film 1987'de Venedik festivaline sunulmuş ve jüri ödülünü elde etmiştir.

Aynı zamanda dikkatli bir okuyucu olan Yusuf Atılgan, Amerikan yazarlarını** takdir ederdi ve çağdaş romanlar alanında yazılan bütün eserler hakkında bilgi sahibiydi.

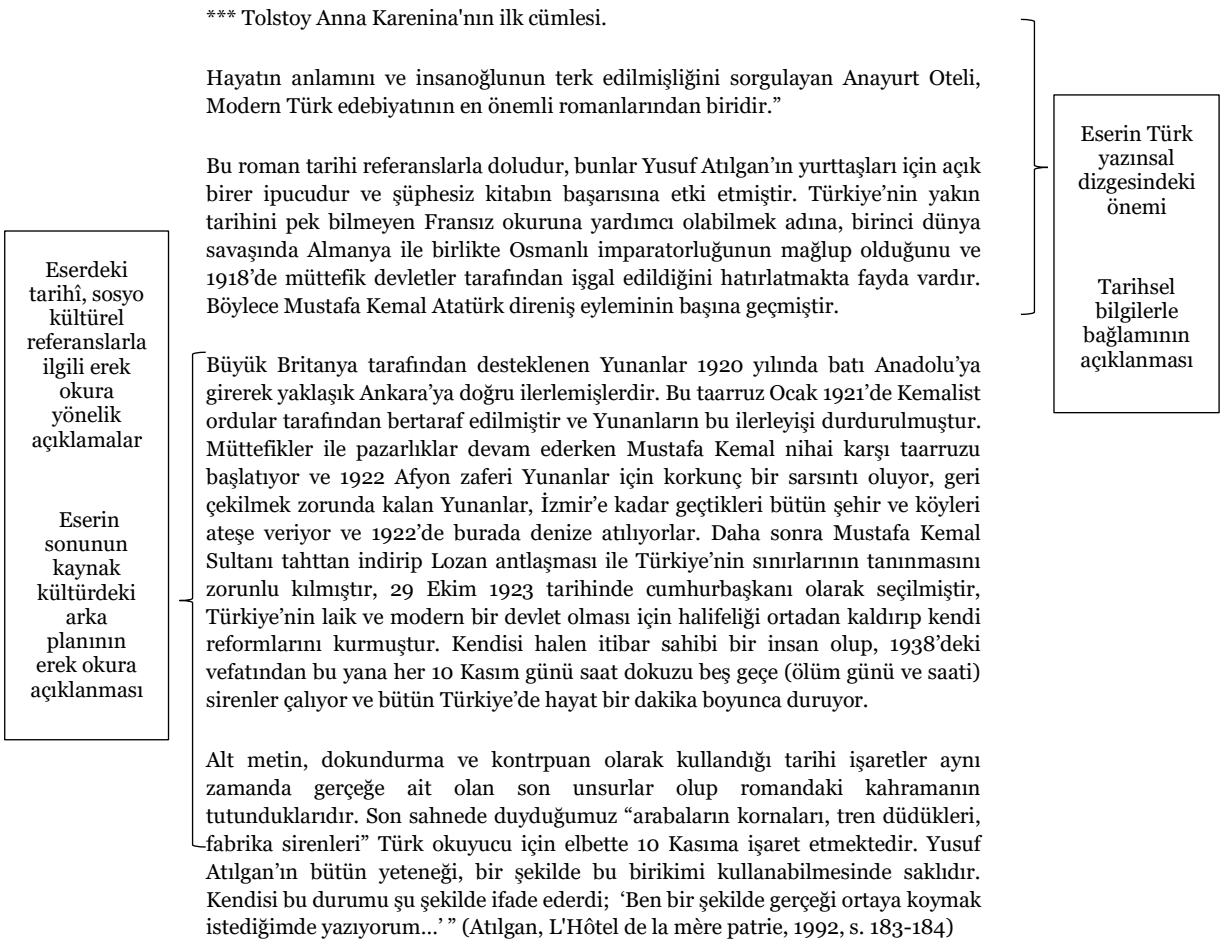
** Nabokov, özel olarak *Ada*. Kendisi *Anayurt oteli* adlı eserinde Batı modernleşmesi ve Türk edebiyatının destan ve sözlü geleneğinin sentezini oluşturmayı deneyip başarmıştır. Batı Anadolu'da (Muhtemelen Manisa) küçük bir otelin müdürü olan bir adamın çöküşünü anlatmakta olan bu roman, bütün bir toplumun adeta kesitsel bir görünümünü yansıtmaktadır, akıp giden ve yavaş yavaş bütün ülkeyi değiştiren ve geleneğin izlerini ortadan kaldıran zamanın mağduru olan büyük bir Osmanlı ailesinin kaderinin eğretilemesidir. "Mutlu ailelerin her biri birbirine benzer; fakat mutsuz ailelerin her birinin kendine has mutsuzluk biçimi vardır***."

Eserin sinemaya uyarlanması, filmin kazandığı ödüller

Yazarın yakınlık duyduğu yazarlar ve metinlerarası ilişkiler

Eser bağlamında kurulan sentez

[14] Çevirmenin Son söz'ü bu makalenin yazarlarından biri olan Dilara Pınarbaşı tarafından Fransızca aslından çevrilmiştir.



Yan metinsel inceleme çerçevesinde Çevirmen'in Sesi'nin izinin sürüldüğü bu örnek, erek metnin metinçevresinde yer alan, çevirmen tarafından kaleme alınmış ve allographic [başkayazı] nitelik taşıyan son sözdür. Yan metin olarak çevirmenin son sözünün işlevi metnin anlam dizgesinin erek okur için inşa edilmesi olarak tanımlanabilir. Bu anlam dizgesinin inşasında çevirmen kaynak dizgeye, yazara ve esere dair bilgiler iletmekte ve eserin içinde olduğu metinler arası ilişkileri açığa çıkarmaktadır.

Bu yan metin, erek metnin okurunu öncelikle yazara, ardından eserde geçen olaya, mekâna, zamana başka bir ifadeyle yazarın dünyasına ve toplumsal, tarihsel ve kültürel çerçeveye götürmektedir. Çevirmen Ferda Fidan, son sözünde[15], öncelikle yazar hakkında bilgi vermektedir. *Anayurt Oteli*'nin yayımlandığı tarihten itibaren kaynak kültür ve yazın dizgesinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Son sözde, eserin kaynak kültür dizgesindeki etkisini erek okuru eserin içine çekecek şekilde belirtmiştir. Fidan ayrıca, eserin sinemaya uyarlanmasından ve bu uyarlamanın kazandığı başarıdan bahsetmektedir.

Anayurt Oteli'nin derinliğini ve kaynak yazın dizgesindeki konumunu belirgin olarak ortaya koymak Ferda Fidan'ın bu son sözü kaleme almaktaki amaçlarından biridir. Eserin Türk yazınsal dizgesindeki önemi tarihsel ve sosyokültürel bir bağlam kurularak erek okura aktarılmaktadır. Çevirmen'in Sesi'nin

[15] Çevirmenin son sözünün Türkçe çevirisine makale içinde yer verilmiştir. Okura kolaylık sağlaması açısından farklı paragraflarda geçen konu ve temalar, araştırmacılar tarafından yana eklenmiş olan metin kutularında betimlenmiştir. Böylelikle bir yan metni betimleyen yeni yan metinler üretilmiştir.

açık bir şekilde duyulduğu son söz, erek okurun metni anlamasını kolaylaştıran "bir iletişim ortamı işlevi" (Hermans, 1997, s. 65) görmektedir. Eserin, dönemin siyasi ortamında, darbeden yeni çıkmış ve yeni bir darbe arifesindeki bir toplumun huzursuz atmosferi içinde ortaya çıkmış olduğunu, çevirmen erek okura mümkün olduğunca aktarmaya çalışmıştır. Zira eserin içine doğduğu tarihsel bağlam da oldukça önem taşımaktadır. Dolayısıyla burada Hermans'ın "bağlamsal aşırı belirleyicilik" (Hermans, 1997, s. 65) olarak tanımladığı durum söz konusudur. Ayrıca çevirmenin, yazarın niyetini açıklama ve anlam dizgesini inşa etme işlevini de gerçekleştirdiği görülmektedir. Sonuç olarak, erek eser yan metinsel unsurlarıyla birlikte ele alındığında, onu derinlemesine anlama ve konumlandırma sürecinde bu unsurların ne kadar önemli olduğu dikkat çekmektedir. Söz konusu yan metinsel unsurlar aracılığıyla, eser ile okur arasındaki sınır bölgesi keskin hatlarını kaybetmekte, okurun esere geçişi kolaylaşmakta ve eserle olan ilişkisini düzenleyen anlam dizgesi ortaya çıkmaktadır.

3.2.1.3. Anı

Yusuf Atılgan'la Anılar

Çevirmenin eserle ilk buluşması

Eseri çevirme fikrinin ortaya çıkışı

"Bu romanı 1985 yılında Grenoble'da üniversite öğrencisiyken **ilk okuduğumda hissettiğim müthiş duyguyu** unutmam mümkün değil. Nispeten **kısa bir eserin içinde yazarın bu kadar çok öğeyi hem de çok boyutlu olarak işleyebilmesine hayran kalmış**, bu **derece güçlü¨ bir yapıtın** nasıl olup da o güne kadar **Fransa'da basılmamış olmasına hayret etmiştim**. Ve daha herhangi bir **yayıneviyle bir ilişki kurulmamış olmasına rağmen bu çeviri işine** atılmaya karar verdim. Zira bu kalitedeki bir romanın sevgi ve inançla yapılacak bir çevirisinin nasıl olsa bir yayınevi tarafından basılacağından bir an bile kuşkum olamazdı.

Çevirmenin bu çeviri hakkındaki görüşleri

Çevirmenin çeviri sürecinde uyguladığı stratejiler ve benimsediği çeviri anlayışı

Doğrusu bu ya, bugüne kadar **Türkçeden Fransızcaya yaptığım çevirilerde bu kadar zorlandığımı hatırlamıyorum.** Yusuf Atılgan'ın **Türkçenin bütün inceliklerini kullanan, gerektiğinde gramer kurallarını zorlamaktan çekinmeyen son derece zengin, felsefi, edebi ve tarihsel anıştırmalarla dolu üslubunu** elimden geldiğince **fazla çarpıtmadan Fransızcaya aktarmak** için bazen bir cümle üzerinde günlerce uğraştım. **"Fazla çarpıtmadan"** diyorum zira bence çevirinin mükemmeli olamaz ve en güzel çeviri dahi aslının bir sureti olmaktan ileri gidemez. Ama işte bu suretin aslına en yakışık, en yaklaşık bir biçimde gerçekleştirilmesi de çevirmenin boyun borcudur.

Çeviri süreci ile ilgili bilgiler

Ben işte bu düşünceyle aynı zamanda zorluklara rağmen büyük bir hevesle, zevkle çalışıp **üç sene** içinde romanı **Fransızcaya aktarmayı tamamlayarak ilk otuz sayfasını Paris'te bulunan birkaç yayınevine** gönderdim. Bir hafta geçmeden Solin Yayınevi'nin kitabı yayımlamaya karar verdiğini öğrendiğimde eserin Fransa'da basılması vesilesiyle nihayet Yusuf Atılgan'ın kendisiyle de konuşup, görüşebileceğimi düşünerek büyük bir sevinç duymuştum. Fakat (kaderin cilvesi mi demek gerekir bilemiyorum) aynı gün bu sevinci paylaşmak üzere telefon ettiğim bir yakınım bana maalesef Yusuf Atılgan'ın bir hafta kadar önce vefat etmiş olduğunu söyledi... Ne gariptir ki birkaç gün farkla eserinin yakında Fransa'da yayımlanacağını dahi öğrenemeden aramızdan ayrılmıştı.

Çevirmenin yazar ile ilgili görüşleri

Kaynak ve erek okurlara yönelik eser bağlamındaki fikirleri

Yusuf Atılgan'ın bugün Türk edebiyatında hak ettiği yerde bulunduğuna inanmıyorum. Belki de onun 'suçu' arkasında onlarca eser bırakmamış ve edebiyat çevrelerinden kendini oldukça uzak tutmuş olmasıdır. Gene de yıllar geçtikçe ve genç kuşaklar tarafından tekrar tekrar yepyeni bir bakış açısından okunup sevilerek en büyük yazarlarımıza gösterilen saygıyla anılacağından eminim. Bugün bu romanı **ilk kez açarak daha ilk sayfayı okumasıyla birlikte bir anda kendini Zebercet'in karmaşık dünyasına kaptırıp sonuna kadar titreyen ellerinden düşüremeyerek bir solukta bitirecek olan yeni okuyuculara ne mutlu**..." (Fidan, 2000, s. 119).

Yan metinsel inceleme çerçevesinde Çevirmen'in Sesi'nin izinin sürüldüğü bir diğer örnek, kitapçevresinde yer alan, çevirmen tarafından kaleme alınmış ve allographic [başkayazı] nitelik taşıyan anı türündeki yazıdır. Yazarı ve eserini tanıyan kaynak kültür okuruna yönelik olarak kaleme alınmış bir yan metin olarak anının işlevi, erek metnin çeviri süreci hakkında yorum sunarak metnin kaynak ve erek dizgelerdeki tarihsel, toplumsal ve kültürel konumunun saptanması ve bu yolla eserin anlam dizgesinin inşa edilmesi olarak tanımlanabilir.

Çevirmen Fidan, *Kitap-lık* dergisinin ilgili sayısında Yusuf Atılgan'a ayrılmış *Vesika-lık* başlıklı dosya içinde yer alan "Yusuf Atılgan'la Anılar" (Fidan, 2000, s. 119) başlıklı yazısında *Anayurt Oteli*'nin çeviri süreci hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Başka bir deyişle, konusu *Anayurt Oteli*'nin çeviri süreci olan bir anlatı kurmuştur. Bu yan metin, yan metinsellik ve çeviri süreçleri arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın savını destekleyecek şekilde kaynak okuru çeviri süreci hakkında bilgilendirme işlevi kazanmıştır. Dolayısıyla Çevirmen'in Sesi'nin açık bir şekilde duyulduğu anı yazısı, erek metnin anlam dizgesini kaynak okur için inşa eden "bir iletişim ortamı" (Hermans, 1997, s. 65) işlevi görmektedir. Bu açıdan kaynak okura yönelik olması dolayısıyla inceleme kapsamındaki diğer yan

metinlerden ayrılmaktadır ve çeviri hakkında kurduğu anlatı dolayısıyla dikkat çekici bir nitelik taşımaktadır.

Bu yan metinde Fidan, Türk yazınının bu çok önemli eserinin çeviri sürecinin nasıl gerçekleştiğini gözler önüne sermektedir. *Anayurt Oteli*'nin Fransızcaya çeviri sürecinin betimlenmesi olarak özetlenebilecek olan bu anlatıda Fidan, eserin derinliğini, kendine has özelliklerini, kaynak yazın dizgesindeki konumunu belirgin olarak ortaya koyarken kendi öznel deneyimine, eser ve yazar hakkındaki gözlem ve görüşlerine yer vermiştir. Eserin çeviri sürecinin nasıl gerçekleştiğini metnin üretim sürecindeki yaşanmışlık deneyimi olarak aktarmıştır.

Bu yan metinde Fidan kaynak okuru Fransız kültür dizgesine taşıdığı erek metne götürmektedir. Bunu yaparken kaynak okuru yazarın dünyasına ve toplumsal, tarihsel ve kültürel çevreye taşıdığı gibi kendi kişisel yaşantısından bir kesit sunmaktadır. Fidan, kitapla ilk karşılaşmasından kitabı çevirmeye nasıl karar vermiş olduğuna, yazarın üslubu ve eser hakkındaki bazı bilgilere yer vererek, bu özelliklerin çeviri sürecine nasıl etki etmiş olduğuna dair bir anlatı kurmuştur. Burada özellikle Fidan'ın yayın sürecine etkisi, eseri kendisinin seçmesi, yayınevlerine kendisinin önermesi dikkat çekmektedir. Fidan çeviriye eseri yayımlamak isteyen bir yayınevi olmaksızın başlamış, "bu kalitedeki bir romanın sevgi ve inançla yapılacak bir çevirisinin nasıl olsa bir yayınevi tarafından basılacağından" (Fidan, 2000, s. 119) bir an bile kuşku duymamıştır.

Bu örnekte, yan metinlerin yazarın niyetini bildirmek şeklindeki işlevine ek olarak ayrıca çevirmenin niyetini açığa çıkarmak şeklinde işlevselleşmiş olduğuna da şahit olunmaktadır. Zira Fidan çeviri sürecinde uyguladığı strateji ve benimsediği çeviri anlayışı hakkında da okuru bilgilendirmiştir. Öncelikle altı çizilmelidir ki Fidan'ın çeviri stratejisini belirleyen yine Atılgan'ın üslubu olmuştur. Çevirmen, Yusuf Atılgan'ın incelikli ve göndermelerle dolu üslubunu Fransızcaya, kendi ifadesiyle "fazla çarpıtmadan" (Fidan, 2000, s. 119) aktarmaya çalışmıştır. Yazarın üslubu çevirmeni zaman zaman zorlamış ve çeviri sürecinde birtakım kararlar almasını gerektirmiştir. Fidan bu yan metinde çeviri sürecinde uyguladığı yöntemi ve çeviri anlayışını da açıklamıştır. Çeviri sürecinde işleyen mekanizmanın ifadelendirilmesi *Anayurt Oteli*'nin iki farklı kültürel dizgede konumlandırılmasını sağlayan bir nitelik kazanmıştır.

Sonuç olarak, bu örnek kaynak ve erek metne yaklaşabilmenin yollarından biri olarak çeviri süreçlerini temsil etmekte, bu çeviri alanına giren olgularla ilgili yorumlar içermektedir. Çevirmen'in Sesi'nin duyulduğu bu yan metin çeviri sürecinde çevirmenin niyetini belirtme ve bildirme işlevi kazanmıştır.

3.2.1.4. Söyleşi

Yan metinsel inceleme çerçevesinde Çevirmen'in Sesi'nin izinin sürüldüğü son örnek, kitapçevresinde yer alan, çevirmen Fidan ile yapılan ve allographic [başkayazı] nitelik taşıyan söyleşidir. Sitede yer alan "Paroles de Traducteurs" [Çevirmenlerin Sesi] başlıklı söyleşiler dizisi içindeki "La parole aux traducteurs (3)" [Söz Çevirmenlerin (3)] başlığını taşıyan bu söyleşi *AYNA-Revue numérique de poésie contemporaine turque* [AYNA-Çağdaş Türk Şiirinin Dijital Dergisi] isimli dijital dergide yayımlanmıştır. Bu dijital dergi, Fransızca ve Türkçe konuşanların ulaşabileceği, Türkiye'nin ünlü şairlerini ve eserlerini içeren bir internet sitesi oluşumudur. "Frankofon kitleye yönelik Türk şiirinin bir aynası" (Lajus, 2022) olarak tanıtılan bu dijital dergide Fransızca ve Türkçe metinler yer almakta ve iki dil ve iki kültür arasında etkileşimsel bir ilişki kurulmaktadır. Dergide şair ve yazarların yanı sıra Fransızca-Türkçe dil çiftinde önemli eserlerin çevirilerini yapan çevirmenlerle söyleşiler yer almaktadır. Bunlardan biri olan

"La parole aux traducteurs (3)" [Söz Çevirmenlerin (3)] başlıklı bölümde çevirmen Fidan ile bir söyleşi yapılmıştır. Bu söyleşide, Fidan nasıl çevirmen olduğundan, çeviri süreçlerinden, çeviriye yaklaşımından, metin türleri özelinde çeviri yapma tazından bahsetmektedir. Söyleşinin[16] aşağıda yer alan şu sorularına çevirmen Fidan'ın verdiği yanıtlar özellikle dikkat çekicidir:

> **Ferda, 1984'ten beri çeviri yayımlıyorsun. Bu 36 yıl demek. Bu maceraya nasıl başladın? Seni oraya iten bir kişi mi yoksa bir eser mi?**
>
> İlk metnimi çevirdiğimde lisedeydim, Ahmet Haşim'in *Merdiven* adlı şiirini çevirmiştim. Çevirimi Fransızca öğretmenime göstermiştim, oldukça başarılı bulmuştu ve birkaç dönüşü düzeltmeme yardım etmişti. Üç yıl sonra, Grenoble Üniversitesi'nde şiirleri, kısa öyküleri ve romanlardan alıntıları daha ciddi bir şekilde çevirmeye başladım, sadece yazmadaki ustalığımı geliştirmekle kalmadım aynı zamanda, o zamanlar Fransa'da Yaşar Kemal ve Nazım Hikmet dışında neredeyse hiç bilinmeyen Türk edebiyatını Fransız arkadaşlarımla tanıştırmaya çalıştım. (…) *Yaban* [Yaban (L'Etranger)] ve *Anayurt Oteli* [L'Hôtel de la mère patrie] tamamen kişisel seçimlerdi. Bu çevirileri herhangi bir sözleşme olmaksızın, yayımlanacaklarına dair en ufak bir kesinlik olmadan üstlendim. *Anayurt Oteli*'nin yayınlanmasından itibaren bana çeşitli projeler önermek için benimle iletişime geçmeye başlayanlar aslında yayıncılar ya da yazarların bizzat kendileriydi…
>
> **Yusuf Atılgan ve Aziz Nesin gibi pek çok yazarın ve özellikle Türk edebiyatının klasik yazarlarının eserlerini çevirdin, Türk edebiyatının panteonunun bir parçası olmaları anlamında söylüyorum. Klasik bir esere nasıl yaklaşıyorsun? Bu çeviri çalışması özel bir hazırlık gerektiriyor mu?**
>
> Bilakis. Klasik eserlere aynen çağdaş edebiyattan kitaplara yaklaştığım gibi yaklaşıyorum. Ayrıca her yazarın kendine has bir üslubu vardır ve her çeviri yeni zorluklar doğurduğu ölçüde çevirmen için yeni bir meydan okumadır. Ancak çevirdiğim en zor kitap *Anayurt Oteli* oldu diyebilirim, klasik bir eser olduğu için değil, Yusuf Atılgan'ın Faulkner tarzında bilinç akışı geleneğinin bir parçası olması, son derece dolambaçlı, çok uzun cümleler, bazen noktalama işaretleri olmadan, genellikle fikir çağrışımlarıyla devam eden, dahası, tamamen örtük bir üsluba sahip olması sebebiyle (Lajus, 2022).

Kitapçevresinde yer alan bu söyleşinin yan metin olarak işlevi, kelimenin tam anlamıyla Çevirmen'in Sesi'ni duyurmak olarak tanımlanabilir. Çevirmenin çeviri üretme işi, çevirdiği eser ve yazarla kurduğu ilişki hakkındaki kendi yorumunu sunan bu söyleşi, yayımlandığı mecranın –yukarıda belirtilen– işlevi, konumu ve hitap ettiği kitlenin ikili niteliği dolayısıyla, hem kaynak hem de erek kültür okuruna yönelik "bir iletişim ortamı" (Hermans, 1997, s. 65) olarak işlevselleşmiştir. Kaynak ve erek metinlere yaklaşabilmek üzere işleyen bir mekanizmanın parçası olan bu yan metinde, *Anayurt Oteli*'nin çeviri süreci temsil kazanmıştır ve çeviri alanına giren olgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Bu yan metin çevirmene, çevirmenin eseri çevirme sürecine ve çeviri üslubuna odaklanmaktadır. *Anayurt Oteli*'nin kendine has özelliklerinin ve kaynak yazın dizgesindeki öneminin ortaya konması ve Fransızcaya çeviri sürecinin betimlenmesi, bu aktarım sürecinde etkin rol oynamış olan Fidan'ın ifadelerinde dikkat çeken unsurlardır. "*Yaban* ve *Anayurt Oteli* tamamen kişisel seçimlerdi. Bu çevirileri herhangi bir sözleşme olmaksızın, yayımlanacaklarına dair en ufak bir kesinlik olmadan üstlendim" (Lajus, 2022) şeklindeki ifadeler, Fidan'ın yaşanmışlık deneyimi özelinde olmakla beraber genele yansıyacak şekilde, çevirmenin çeviri üretme işi dışında gerçekleşen etkin edimselliğini somut bir örnek olarak açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla, Çevirmen'in Sesi'nin duyulduğu bu söyleşide aynı zamanda söylemsel varlığı olarak yorumlanabilecek farklı türde bir olguyla karşılaşılmaktadır.

Çevirmenin bizzat dile geldiği bu örnek, çeviri sürecini betimlerken çevirmenin gerçek yaşanmışlık deneyimine odaklanmış ve Fidan'ın kendi şahsına münhasır çevirmen kimliğini açığa çıkarmıştır. Fidan, öncelikle *Anayurt Oteli*'nin çeviri sürecine odaklanmak kaydıyla, çevirmenin çeviri sürecinde çeviri üreten özne olmanın yanı sıra öncül süreçteki etki alanının ne boyutlara ulaşabileceği hakkında oldukça

[16] "La parole aux traducteurs (3)" [Söz çevirmenlerin (3)] başlıklı söyleşinin çevirisi bu makalenin yazarlarından biri olan Dilara Pınarbaşı tarafından yapılmıştır.

dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Fidan'ın çevirmen, yazar ve edebiyatçı kimlikleriyle edebiyata gönül vermiş bir kimse olduğu aşikârdır. Ancak bu durum aynı zamanda, merkezde ve çevrede konumlanan edebiyatlar arasında gerçekleşen aktarım süreçlerinde çevirmenin kişisel hikâyesinin ve öznel çabasının yönlendirici etkisi hakkında bir örnek olarak belirmektedir. Bu noktada büyük resme dair bir yorum çabasına girişildiğinde, merkez/çevre konumundaki kültürler arasındaki aktarım ilişkileri bağlamında bir tartışma yürütülebilir. Burada Türk kültür dizgesine mensup önemli bir eserin merkez konumda bulunan Fransız kültür dizgesine katılma süreci açıklığa kavuşturulmuştur. Bu çevirinin gerçekleşmesinde ve *Anayurt Oteli*'nin yayımlanmasında, çevirmenin kişisel hikâyesinin, eserle ve yazarla kurduğu duygusal bağın ve profesyonelden ziyade ilk etapta amatör bir itkiyle yola çıkmasının etkisi büyüktür. Eserin çeviri sürecinin gerçekleşmiş olduğu dönemin bu açıdan olgunlaşmamış şartları bu durumla ilgili bir açıklama olarak kabul edilebilir. Günümüzde bu nitelikteki aktarım ilişkileri kurumsallaşmıştır ve bu aktarım süreçlerini güçlendirmek yönünde çalışmalarda bulunan TEDA[17] gibi kurumların etkisi yadsınamaz. Bu da geçen süre içinde kültürlerarası aktarım konusunda edinilen bilincin sonuçlarından biridir. Tüm bunlara ek olarak, *Anayurt Oteli*'nin kaynak dizgedeki konumunun ve yer değiştirme hareketinin hikâyeleştirilmesi ile erek dizgedeki konumunun Fidan tarafından yorumlanması eserin kültürleraşırı bağlamda anlamlandırılabilmesini sağlayacak nitelikte veri sunmaktadır.

3.2.1.5. Bulgular

Anayurt Oteli yenilikçi tarzı, derinlikli anlatım teknikleri, bireyi derinden etkileyen özellikleri ve içinde bulunduğu dizgenin sosyolojik dokusuna, siyasi ve kültürel altyapısına dair unsurlarıyla Türk yazın dizgesinde önemli bir konuma sahiptir. Eser Fransızca dâhil olmak üzere birçok dile çevrilmiş ve böylelikle Türk yazın dizgesindeki etkisi çeviri yoluyla erek dizgelerde kendini göstermiştir.

Bu çalışmada, eserin Fransızca erek metnine yan metinsel unsurlar bağlamında yaklaşılmış ve erek metnin yanında, yakınında ve çevresinde bulunan yan metinlerinde Çevirmen'in Sesi'nin ve söylemsel varlığının izi sürülmüştür. Bu yan metinsel unsurlar, eşikler olarak tanımlanan uzamın iki farklı parçasında yer almaktadır. Bunlar metinçevresinde yer alan dipnotlar ve son söz; kitapçevresinde yer alan çevirmenin anısı ve çevirmenle yapılan söyleşidir. *Anayurt Oteli*'nde yan metinsel unsurların işlevi, eserin taşındığı erek dizgede anlam dizgesini tamamlamak şeklinde gerçekleşmiştir. Çevirmen'in söylemsel varlığı allographic [başkayazı] niteliği taşıyan dipnotlarda, son sözde, çevirmenin anısında ve çevirmenle yapılan söyleşide karşımıza çıkmaktadır.

Çevirmen Fidan dipnotlarda, metni erek okur için daha anlaşılır kılmak üzere açıklamalarda bulunmuştur. Erek "metinçevresinde" yer alan bu dipnotlar bir anlam dizgesi oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Fidan bu dipnotlarda yazarın niyetini ve kaynak dizge içinde anlamlı olan göndermeleri açıklamaktadır. Yan metinsellik ve çeviri ilişkisinin Çevirmen'in Sesi bağlamında en belirgin olduğu iki dipnot örneğinde de, görülmektedir ki dipnotlar çeviri metinde Çevirmen'in Sesi'ne işaret etmekte ve erek metnin okurunu yazarın dünyasına ve eserin toplumsal, tarihsel ve kültürel çevresine götürmektedir.

---

17 "Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığınca yürütülen ve kısa adı "TEDA" olan "Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk Kültür, Sanat ve Edebiyat Eserlerinin Dışa Açılımını Destekleme Projesi"; Türk kültür, sanat ve edebiyatıyla ilgili Türkçede veya başka bir dilde yayımlanmış eserlerin, çeviri ve yayım marifetiyle yurt dışında tanıtılmasını sağlamak için yurt dışında faaliyet gösteren yayıncılara teşvik veren bir çeviri, yayım ve tanıtım destek programıdır. 2005 yılında başlatılan TEDA Projesi, Türkiye'nin kültürel ve edebi birikimini yabancı okurlara kendi dillerinde okuma olanağı sunar. Böylelikle Türk yazarların eserlerinin uluslararası kitap pazarlarında görünürlüğü desteklenmiş olmaktadır" (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı , 2022).

Son sözde, çevirmen Fidan tarafından metnin anlam dizgesinin erek okur için inşa edildiği görülmektedir. Çevirmen Fidan burada kaynak dizgeye, yazara ve esere dair bilgiler iletmiş, eserin Türk kültür dizgesindeki konumunu ve ilişki içinde olduğu toplumsal, tarihsel ve siyasal bağlamını açıklamış ve içinde olduğu metinler arası ilişkileri açığa çıkarmıştır. Çevirmen'in Sesi'nin açık bir şekilde duyulduğu son söz, erek okurun metni anlamasını kolaylaştıran "bir iletişim ortamı işlevi" (Hermans, 1997, s. 65) gördüğü sonucuna ulaşılabilir.

Kaynak okura yönelik olması dolayısıyla inceleme kapsamındaki diğer yan metinlerden ayrılan ve çeviri hakkında kurduğu anlatı dolayısıyla dikkat çekici bir nitelik taşıyan çevirmenin anısında, çevirmen Fidan'ın konusu *Anayurt Oteli*'nin çeviri süreci olan bir anlatı kurduğu ortaya çıkmıştır. Kaynak okuru çeviri süreci hakkında bilgilendirme işlevi gören bu yan metinde Çevirmen'in Sesi açık bir şekilde duyulmakta ve erek metnin anlam dizgesini kaynak okur için inşa eden "bir iletişim ortamı" (Hermans, 1997, s. 65) niteliği taşıdığı görülmektedir. Bu özellikleriyle çevirmen anısı, yan metinsellik ve çeviri süreçleri arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın savını desteklemektedir.

Çevirmenle yapılan söyleşinin Çevirmen'in Sesi'nin duyulduğu bir mecra olduğu sonucuna varılmıştır. Çevirmenin çeviri üretme işi, çevirdiği eser ve yazarla kurduğu ilişki hakkındaki kendi yorumunun yer aldığı bu yan metinde kaynak ve erek kültür okuruna yönelik "bir iletişim ortamı" (Hermans, 1997, s. 65) oluşmaktadır. Kitapçevresinde yer alan bu söyleşi kaynak ve erek metinlere yaklaşabilen bir mekanizmanın parçası olarak *Anayurt Oteli*'nin çeviri süreci temsil etmekte ve çeviri alanına giren olgularla ilgili yorumları içermektedir.

Sonuç olarak, erek esere ve esere eklenmiş olan yan metinsel unsurlara, çeviri süreçleri bağlamında yaklaşılmış ve bu unsurların eserin okurla olan ilişkisi gibi çevirmenle olan ilişkisini de belirleyen niteliği açığa çıkarılmıştır. Atılgan'ın derin anlatım teknikleri, zamana ve mekâna ait göndermeler ve erek okur için anlaşılması güç unsurlar içeren ve ilgili alanlarda gelenekselin dışına çıkan eseri çevirmen Fidan tarafından yan metinlerin de desteğiyle Fransız kültür dizgesine taşınmıştır. Fidan'ın imzasını taşıyan allographic [başkayazı] nitelikteki yan metinler, çevirmenin de yazar olarak (yan) metin üretmesi anlamına gelmektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Yazınsal metnin kitap olarak sunulmasının yanında, yan metinlerin kimi işlevleri iki farklı bağlamda tartışılabilir. Yan metinlerin sunduğu yorum, metnin anlam dizgesini belirleyen niteliktedir ve öncelikle eserin biçimlendirilmesine yöneliktir. Metnin göstergesel düzenini ve biçimsel özelliklerini belirleyen bu unsurlar, yazım sürecinde yazar için de bir yönerge sunar. Başlık, epigraf gibi yan metinsel unsurların kitabın yazım sürecinden önce belirli olması durumunda, kitabın nasıl düzenleneceğini yönlendiren bilgi olarak işlev görürler. Yazar belirli yasaları uygulayarak metni inşa eder. Yan metinlerin temel olarak okura yönelik olduğu düşüldüğünde, bu unsurlar okura yazarın niyetini yansıtmak ve üretim süreci hakkında bilgi vermek gibi bir işlev edinmektedir. Nitekim okurun okuma süreci sırasında farkında olması gereken bilgiler eserin anlam dizgesinin inşa edilmesinde etkilidir.

Yazarın yazım sürecini düzenleyen ve ardından bu düzeni okura bildiren yan metinler, dillerarası çeviri söz konusu olduğunda, çevirmeni ve erek okuru da bu yorumlayıcı süreçlere dâhil eder. Bu konu, kaynak/erek metin ve yazar/çevirmen gibi ikiliklerin mevcut olduğu bağlamda daha belirgin bir şekilde karşımıza çıkmakta, çevirmenin söylemsel varlığının tanınmasını ve sesinin duyulmasını gerektirmektedir.

Çeviri sürecine bakmak gerekirse, yan metinler çevirmenin de metni nasıl düzenleyeceğini belirler. Bu nedenle, çeviri eşiklerde gerçekleşen bir süreçtir. Çevirmen, metinsel uzamda olduğu gibi yan metinsel uzamda konumlanan yorumlama ilişkilerini de aktarmak durumundadır. Buna, şayet varsa çeviri süreçleri ve çeviri alanına giren olgular da dâhildir. Çevirmenin öncelikle bir okur olarak bu ilişkileri çözümlemesi, ardından yeniden yaratmak üzere çeviri sürecinde uygulayacağı çeşitli normlara dönüştürmesi gerekebilir. Dolayısıyla yan metinler yazarın/çevirmenin metni nasıl düzenleyeceğini belirleyen etmenlerden biridir. Metnin dizgesini yeniden inşa eden çevirmenin de söyleyecekleri vardır. Bunlar, çevirmenin niyeti olarak tanımlanabilecek çeviri kararları ve ne yan metinsel ne de metinsel uzamda aktarmanın mümkün olmadığı bilgi ve iletiler olabilir. Bunlar, yazarın okurun metne yaklaşırken bilmesini gerekli gördüğü bilgilerden farklı ve ek olarak, çeviri süreci ve çeviri alanına giren olgular hakkındadır. Öyleyse çevirmen sesiyle, başka bir kültürde bir erek metne dönüşmüş olan metnin okuma deneyimine müdahil olarak, okurun deneyimini yönlendirmektedir.

İki farklı inceleme nesnesini kısaca ele almak gerekirse, *Acı Bilgi*'nin yazım süreci yan metinlerin kılavuzluğunda gerçekleşmiştir. "Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi" şeklindeki alt başlık, yazım sürecini düzenleyen ilişkileri betimlemektedir. Batur'un bu süreçteki rehberi fugue sanatının biçimlendirme ilkeleridir. Müzikal dizgenin dilsel dizgeye dönüştürüldüğü yorumlama işlemi göstergelerarası çeviri olarak tanımlanmıştır. Bu da, yazarın çeviri üreten özne olarak konumlanmasını getirmiştir. Ardından okura bildirilen bu bilgi, okurun okuma deneyimini yönlendiren bir işlev kazanmıştır. Eserin göstergesel düzenine ve biçimsel özelliklerine dair bir takım bilgiler, örtük ya da açık bir şekilde okura bildirilmekte ve esere bu bilgiler dâhilinde yaklaşması beklenmektedir.

Anayurt Oteli'nde ise yan metinsel unsurların işlevi, kaynak metnin taşındığı erek dizgede anlam dizgesinin tamamlanmasında gerçekleşmiştir. Çevirmen'in söylemsel varlığı şu bağlamda karşımıza çıkmaktadır: Ferda Fidan metne eklediği dipnotlarda ve son sözde, yazınsal metnin kaynak dizgedeki konumunu bildirmek yoluyla, metnin biçimsel ya da tematik özelliklerinin yanı sıra metin dışı özelliklerini de taşımış, metnin erek dizgede konumlanmasına katkıda bulunmuştur. Son söz, saygın bir Türk yazarının üslubunu ve kişilik özelliklerini ele almaktadır. Bunun yanı sıra, *Anayurt Oteli*'nin Türk kültür dizgesindeki konumu ve ilişki içinde olduğu toplumsal, tarihsel ve siyasal bağlam hakkında açıklamalarda bulunmaktadır. Fidan son sözdeki ifadelerinde ayrıca, bir takım metinlerarası ilişkileri de açığa çıkarmıştır.

Anı ve Söyleşi türündeki yan metinsel unsurlarda elde edilen verilere dayanılarak, yazarın üslubundan olduğu gibi çevirmenin de üslubundan söz edilebilir. Yazarların yaşam öyküleri, her zaman ilgi çekici olmuştur. Bir edebî eserin ortaya çıkışında tarihsel, toplumsal ve kültürel bağlamın olduğu kadar yazarın başından geçen kişisel hikâyelerin edebî eserin ortaya çıkışında nasıl bir etkisi olduğu hem okurlar hem eleştirmenler hem de edebiyat çalışan araştırmacılarca irdelenmiştir. Ancak bu örnek, bir çeviri metnin nasıl ortaya çıkmış olduğu hakkında sunduğu ilgi çekici anekdotlarla, çevirmeni diğer çevirmenlerden ayıran özelliklerini kendi ağzından ifadelerle sunmasıyla, çeviri sürecindeki niyetini ve bilinçli olarak edindiği tavrı açığa çıkarmasıyla dikkat çekmektedir. Çevirmenin özyaşamsal anlatısı hem çeviri süreci bu sürecin parçası olduğu kültürel bağlam hakkında farklı yönleriyle çeviribilimsel bakış açısıyla yorumlanma potansiyeli taşımaktadır. Bu örnek çevirmeni tam anlamıyla erek metnin üreticisi özne niteliğiyle tanımamızı, onun süreçteki yadsınamaz etkisini kendi sesinden duymamızı sağlamaktadır ve *Anayurt Oteli*'nin Fransız kültür dizgesine aktarımında adeta bir bulmacanın eksik parçalarını teker teker yerleştirmemize fırsat vermiştir.

Her iki örnek özelinde ele alınan ilgili unsurların eserin anlamını, üslubunu, kaynak ve erek kültürlerdeki konumunu belirleme işlevine sahip olduğu saptanmıştır. Genette'in de vurguladığı gibi, bu unsurlar en az metin kadar özen gösterilmesi gereken birer veridir. Yan metinsel unsurlar yazarın niyetine uygun bir kullanım kılavuzu ve yorum dayatarak edebî metni, onu tamamlayan ve koruyan bir mekanizmadır. Bu çalışma eserin anlam dünyasını oluşturan mekanizmanın zaman zaman çeviri süreçleri içerdiğini ileri sürmektedir. Yan metinsel unsurların çeviri süreçleri ve araştırmaları ile olan ilişkisinin iki ayrı inceleme nesnesi bağlamında açığa çıkarıldığı bu çalışmada, çeviri metinlere yaklaşılırken yan metinsellik bağlamında bir yaklaşımın gerekliliğinin altı çizilmektedir.

Sonuç olarak, yan metinler okura rehberlik etmenin yanında, yazım sürecini, çeviri sürecini ve erek okurun okuma sürecini de düzenler. Yazarın, okurun, çevirmenin ve erek okurun deneyimini şekillendirir, belirli bir yorumun biçimsel düzenine tâbi tutar. Çeviri süreçleri bağlamında, çevirmenin de metni nasıl düzenleyeceğini belirleyen yan metinler söz konusudur. Bu nedenle, çeviri eşiklerde gerçekleşen bir olgudur. Bu noktada sözü Genette'e bırakmak gerekirse, "Yan metni olmayan bir metin yoktur", der. O halde çeviri eşiği olmayan bir çeviri de düşünülemez.

Bu çalışma eserin anlam dünyasını oluşturan mekanizmanın zaman zaman çeviri süreçleri içerdiğini ileri sürmektedir. Eserin anlam dünyasını oluşturmada yan metinlerin çeviri süreçleri ve olgularını içerme potansiyelinin altını çizmektedir. Çalışmada yan metinsel unsurların kaynak ve erek metinlerin anlamını, üslubunu, kaynak ve erek kültürlerdeki konumunu belirleme işlevine sahip olduğu saptanmıştır. Yan metinsel unsurların çeviri süreçleri araştırmaları ile olan ilişkisinin iki ayrı inceleme nesnesi bağlamında açığa çıkarıldığı bu çalışmada metinlere yaklaşılırken yan metinsellik bağlamında bir yaklaşımın gerekliliğinin altı çizilmektedir.

Kaynakça

Aktüze, İ. (2010). *Müziği Anlamak Ansiklopedik Müzik Sözlüğü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Allen, G. (2006). *Intertextuality*. New York: Routledge.

Atılgan, Y. (1973). *Anayurt Oteli* (1. b.). İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Atılgan, Y. (1987). *Anayurt Oteli*. İstanbul: İletişim Yayınları .

Atılgan, Y. (1992). *L'Hôtel de la mère patrie.* (F. Fidan, Çev.) Paris: Editions Solin.

Atılgan, Y. (2016). *Anayurt Oteli* (34. b.). İstanbul: YKY.

Atılgan, Y. (2017). *Anayurt Oteli*. İstanbul: Can Yayınları.

Batur, E. (2000). *Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi*. İstanbul:YKY.

Batur, E. (2002). *Amer Savoir*. Paris: Actes Sud.

Batur, E. (2015). *Acı Bilgi Fugue Sanatı Üzerine Bir Roman Denemesi*. İstanbul: Kırmızı Kedi.

Baudelaire, C. (2003). *Les Fleurs du Mal*. (E. d. gratuits, Düzenleyen, & E. d. gratuits, Prodüktör) Mart 5, 2019 tarihinde https://www.ebooksgratuits.com: https://www.ebooksgratuits.com/pdf/baudelaire_les_fleurs_du_mal.pdf adresinden alındı

Baudelaire, C. (2017). *Kötülük Çiçekleri*. (S. Maden, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Büke, A., & Altınel, İ. M. (2006). *Müziği Yaratanlar Klasik Batı Müziğinde Dönemler ve Besteciler*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Derrida, J. (1987). *The Truth in Painting*. (G. Bennington, & I. McLeod, Çev.) Chicago and London: University of Chicago Press.

Doubrovsky, S. (1988). autobiographie/vérité/psychanalyse. *Autobiographiques: de Corneille à Sartre* (s. 70). içinde Paris : PUF.

Duman, F. (2012, Ağustos-Eylül). "Yusuf Atılgan'ın Kişileri C. ile Zebercet". *Notos Öykü*, s.32-33.

Emiroğlu, D. (2019, Şubat). *Çeviri stratejileri, çevirmenin sesi ve çeviride sadakat bağlamında Yusuf Atılgan'ın* Anayurt Oteli*'nin Fransızca çevirisi*. Ankara. Kasım 21, 2022 tarihinde alındı

Fidan, F. (2000, Mayıs-Haziran). Anayurt Oteli Üzerine. *Kitap-lık İki Aylık Edebiyat Dergisi*(41), 119.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.

Genette, G. (1988). The Proustian Paratext. *SubStance A review of theory and literary criticism, 17*(2), 63-77.

Genette, G. (1997). *Paratexts Thresholds of Interpretation* . Cambridge: Cambridge University Press.

Gerçek, B. (2002, 3 24). *Radikal*. Kasım 5, 2018 tarihinde Radikal 2: http://www.radikal.com.tr/radikal2/ana-dili-turkce-olan-yabanci-bir-yazar-868975/ adresinden alındı

Hermans, T. (1997). *"Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi"*. (A. Bulut, Çev.) İstanbul: kuram kitap 15.

Hillis Miller, J. (1979). The Critic as Host. H. Bloom (Dü.) içinde, *Deconstruction and Criticism* (s. 217-53).

Hoek, L. (1981). *La Marque du Titre: dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*. Paris: Mouton.

Holmes, J. S. (2004). Çeviribilimin Adı ve Doğası. M. Rifat içinde, *Çeviri Seçkisi II - Çeviri(bilim) Nedir?* (s. 107-119). İstanbul: Sel Yayıncılık.

İnce, Ö. (2016, Mart 20). *Özdemir İnce*. Eylül 5, 2022 tarihinde Özdemir İnce Web Sitesi: http://ozdemirince.com/elli-yil-onceden-bir-siir-2/ adresinden alındı

Jakobson, R. (2012). Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üstüne. M. Rifat (Dü.) içinde, *Çeviri Seçkisi II Çeviri(bilim) Nedir?* İstanbul: Sel Yayıncılık.

Lajus, C. (2022). *Paroles de traducteurs*. Kasım 17, 2022 tarihinde Ayna Revue numérique de poésie contemporaine turque: http://revueayna.com/focus/paroledetraducteurs/ adresinden alındı

Olgun, G. M. (2022, Eylül). *Kültürel çeviri bağlamında bir yöntem önerisi: Enis Batur'un* Acı Bilgi *adlı eserinin bir çeviri olgusu olarak incelenmesi*. Ankara. Kasım 21, 2022 tarihinde alındı

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı . (2022, 11 21). Teda: https://teda.ktb.gov.tr/TR-251995/hakkinda.html adresinden alındı

Woods, T. (2002). The "Negative Dialectics" of Louis Zukofsky's "A". T. T. Woods içinde, *The Poetics of the Limit: Ethics and Politics in Modern and Contemporary American Poetry* (s. 97). London: Palgrave Macmillan.

Yıldırım, İ. (2009, 11 11). *İlk Kez Konaklayacaklar İçin Anayurt Oteli*. Mart 23, 2020 tarihinde Sabit fikir - Güncel Edebiyat: http://www.sabitfikir.com/elestiri/ilk-kez-konaklayacaklar-icin-anayurt-oteli adresinden alındı

Yüksel, T. (1992). "Yusuf Atılgan'ın Özgeçmiş Belgeseli." . A. H. E. Canberk (Dü.) içinde, *Yusuf Atılgan'a Armağan* (s. 11-52). İstanbul: İletişim Yayınları.

Zukofsky, L. (1931). Objectivists, 1931, Special Issue, Poetry 37, no1 ed. note. (L. Zukofsky, Dü.) *Objectivists*, 294.

109. Sosyal bilim çevirilerinde yanmetin ve 'paraçeviriler': Bir Bourdieu 'okuma'sı

Zuhal EMİROSMANOĞLU[1]

APA: Emirosmanoğlu, Z. (2022). Sosyal bilim çevirilerinde yanmetin ve 'paraçeviriler': Bir Bourdieu 'okuma'sı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1780-1807. DOI: 10.29000/rumelide.1222082.

Öz

Alımlama açısından bakıldığında sosyal bilim çevirisinde bir yazarın yapıtının bütünlüğü içinde okunması ve düşüncesinin gelişim çizgisinin takip edilmesi birincil öneme sahiptir. Çeviri sosyolojisi yapıtın sosyokültürel üretim koşullarından uzaklığı sorunundan hareketle sürece katılan aktörlerle dolaşım dinamiklerini incelemektedir. Belli bir düşüncenin parçalı girişinin yarattığı kopuklukta alımlama sorunlarına karşı farklı bağlamsallaştırma stratejileri benimsenmektedir. Bu stratejiler arasında yanmetinlerin dolaşıma eşlik etmesi yer almaktadır. Gerard Genette'in sınıflandırmasına göre, yapıta eşlik eden yanmetinler (fr.paratextes) metnin çevresinde (fr.peritextes, tr. çevremetin) ve metnin dışında (fr.epitexte, tr.dışmetin) yer alan unsurlardır. Bu araştırmada yanmetin sınıflandırmasında çevremetinler olarak önsözler, sunuş, kapak ve sonsöz gibi unsurlar ile dışmetinler olarak Bourdieu'nün yapıtı etrafındaki yazılar, makaleler, söyleşiler, seminerler, eleştiriler incelenmiştir. Ayrıca metin dışı unsurları görsel-işitsel ve göstergesel düzeyi de kapsayacak şekilde genişleten metin dışı işlemler olarak '*paraçeviri*' (fr. paratraduction) olgusu da tanımlanmaya çalışılmıştır. Çeviride gecikme ve kronolojik boşlukların damgasını vurduğu Bourdieu yapıtının Türkçe dolaşım evrelerinin 3 ayrı dönem olarak sınıflandırılabileceği görülmektedir. Yanmetinler Bourdieu'yü 'okuma' ve ampirik araştırmalarda uygulama sorununun bugün hala devam etmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bu metinler çoklu kimlikleriyle yazar, yayıncı, editör, çevirmen ve akademisyenlerin süreçte kolektif ve sistematik çalıştıklarını, süreğen sorunları yinelediklerini ve bir Bourdieu okuma izleği sundukları görülmektedir. Buna göre, sosyal bilim çevirilerinde yanmetin ve 'paraçeviriler'le akademik alan uzmanlarının sürece aktif katılımı, yayıncılık ve akademik pratiklere yön vermesi açısından önemsenmelidir. Sonuç olarak, çeviri sosyolojisi perspektifiyle Türkiye'de eksik olan sosyal bilim çevirileri araştırmalarında bu 'metinsel' unsurların incelenmesi alımlanma sorunlarının gündeme getirilmesinde verimli bir disiplinlerarası araştırma alanı açmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilim çevirisi, çeviri sosyolojisi, yanmetin, paraçeviri, Bourdieu

Paratexts and 'paratranslations' in social sciences translations : A 'Bourdieu' reading

Abstract

From the point of view of reception; reading an author's work in its entirety, following the development of their thought is very important in social sciences translations. Translation sociology examines the dynamics of circulation with the actors participating in the process, starting from the problem of the distance of the work from the socio-cultural production conditions. Different contextualization strategies are adopted against reception problems in the disconnection created by

[1] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), zuhalkaraca@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7545-5398 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222082]

the fragmented entry of a certain idea and author. These strategies include accompanying paratexts into circulation. According to Gerard Genette's classification, paratexts are elements accompanying the work as peritexts and epitexts. In this research, elements such as preface, presentation, covers and epilogue are examined as peritexts, as well as articles, interviews, seminars and criticisms around Bourdieu's work as epitexts. In addition, the phenomenon of 'paratranslation', as extratextual operations that expands epitext elements to include audio-visual and semiotic level, has also been defined. It is observed that the Turkish circulation phases of Bourdieu's work, marked by delays in translation and chronological gaps, could be classified in 3 different periods. The paratexts reveal that 'reading' Bourdieu and applying it in empirical research is still an actual problem. These texts, with their multiple actors show that writers, publishers, editors, translators and academics work collectively and systematically in the process, repeat persisting issues and presenting a Bourdieu reading. Accordingly, the active participation of academic domain experts in social science translations with paratexts and 'paratranslations' should be considered pivotal vis a vis directing publishing and academic practices. As a result, examining these 'textual' elements in social science translation research, which is lacking in Türkiye from the perspective of translation sociology, opens up a fruitful interdisciplinary research area in bringing up reception problems.

Keywords: Social sciences translations, sociology of translation, paratext, paratranslation, Bourdieu

1. Giriş

Sosyal bilimlerde düşünce ve fikirlerin uluslararası dolaşımı (Bourdieu, 2002) kültürlerarası alışveriş ve entelektüel etkileşimin en önemli bileşenlerinden biridir. Bourdieu'ye göre, dolaşıma katılan entelektüeller belli perspektiflerle düşüncelerin dolaşımına ve alımlanmasına aracılık etmektedir. Yves Laberge (2004) öznelliklerin farklı alımlama bağlamlarıyla çalışmalara yansıyarak, yüklenebileceği yeni anlamlarla uluslararası dolaşıma dahil olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, bu kaçınılmaz sorunsal önsöz yazarları dahil farklı incelemeci ve araştırmacıların farkında olarak ya da olmayarak yazarın tezlerini kendi yorumlarıyla alana sokmalarından kaynaklanmaktadır. Pierre Bourdieu'nün 2002'de ölümünün ardından Johan Heilbron, Gisèle Sapiro, Ioana Popa gibi isimlerin öncülük ettiği sosyolojik perspektifli dolaşım ve alımlama araştırmaları çeviri sosyolojisinin gündeminde geniş yer bulmuştur ve güncelliğini korumaktadır (Heilbron ve Sapiro, 2002) (Sapiro, 2008) (Sapiro ve Popa, 2008) (Sapiro, 2019).

Yazınsal metinler içinde sosyal bilimler metinlerini okuma, yorumlama ve alımlama olgusu salt yazılı/sözlü metinle sınırlı bir çeviri pratiği değildir. Betül Parlak'a göre (2009) metin etrafındaki tüm anlam halkalarıyla yorumsamacı bir bakış açısı bizlere, metnin üretildiği ve dolaştığı sosyokültürel koşulların, kültürlerarası işlev ve dinamiklerin önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda okuma, anlama, yorumlama süreç ve pratiklerinde 'okur ve metin arasına zamansal ve uzamsal mesafe girdiğini' göz önünde bulundurmak gerekir. Parlak'ın vurguladığı üzere kullanılan dil, sosyokültürel değişimler, yazarın göndermeleri, yeni okurun ansiklopedisinin yazarınkinden farklı oluşu bu süreci karmaşık hale getirebilir; bu anlamlandırma süreci, işin içine çeviri olgusu girdiğinde daha da karmaşık hale gelmektedir. Parlak, yazınsal metnin örtük okuma pratiğiyle ilgili olarak, 'yazarın yaşadığı dönemin, kendine özgü kültürel art alanının (...) yazıldığı dilin, metinlerarası ilişkide bulunduğu diğer eserlerin izlerini taşıyan bir yazınsal metnin, kendini örtük olarak öngördüğü okuruyla söyleşime' hazırladığını ifade etmektedir.

Bertrand Gervais'ye (2004) göre de her ne kadar okurun elindeki çeviri bir metin olsa da [...] elbette bir metin gözlerimizin önünde fiziki ve maddi olarak bulunan şeydir. Ancak bir metin okurla ilişkisi içinde vardır, pratikte belli bir okuma durumuna eklemlenir, belli bir bağlamın belirlediği belirli durumdur bu ve farklı okuma pratikleriyle her daim güncellenir. Metni 'var kılan' her şeyden öte bizim metne mesafemiz ve müdahilliğimizdir. Bir metin hiçbir zaman tek başına var olmaz, sadece okumayla var olur. Metin bizim onunla ne yaptığımız, nasıl kullandığımızdır (Gervais, 2004: s.55-56) (Yuste Frías, 2010: s.287). İşte bu nedenle okuma pratiğinde okurun metinle girdiği bu ilişkilenme biçiminde yanmetinsellik unsurları bu yönüyle önem kazanmaktadır. Örneğin, Mickaëlle Cedergren (2021) çoksatar bir kitabın üç farklı çevirisini karşılaştırdığı çalışmasında, çevirilerde editoryal yanmetinlerin işlevleri açısından farklı stratejilerle yayıncılık pratiklerinin önemini vurgulamaktadır. Rafael Schögler'e göre ise 'çeviri sadece çeviri ediminin kendisi değildir, aslolan, bu pratiğin beraberinde getirdiği etkiler ve hareket alanlarıdır. Yanmetinlerin gerçekleştirimi olarak çeviri belli bir yapıtın okunmasında temel bir denetim sunmaktadır'[2] (Schögler, 2017: s.37).

Amaç

Bu araştırmada sosyal bilim metinlerine örnek olarak Bourdieu'nün Türkçe çevirilerine eşlik eden yanmetinler (fr.paratexte) incelenecektir. Bourdieucü düşünceyi 'okuma' dinamikleri ve izleklerinin izini yanmetinler içinde sürmenin, bu çerçevede *çevremetin* (fr.peritexte) ve *dışmetin* (fr.epitexte) olarak *yanmetin* incelemesinin sosyal bilim metinleri için ne ölçüde işlevsel olup olmadığı sorgulanacaktır. Kavramsal olarak yanmetin incelemesi içinde dışmetinler 'paraçeviri' kavramıyla genişletilecek ve tanılanacaktır. Çeviri sosyolojisiyle çevirilerin yanmetinlerle dolaşımına katılan aktörlerle ve Bourdieu'nün yapıtının dolaşım sürecinde bu aktörlerin rolleri ele alınacaktır. İşlev açısından baktığımızda, önsöz, sunuş, arka kapak yazıları gibi unsurlar *metiniçi* ve çeviri etrafında metnin dışında dolaşan söylem, yazı, söyleşi ve etkinlikler gibi unsurlar için *dışmetin*ler içinde verdiğimiz 'paraçeviri' çerçevesinde ortaya konulacaktır. Böylece bu yanmetinlerin ve çeviri pratiklerinin belli bir okuma izleği sunup sunmadığı incelenecektir. Sonuç olarak, sosyal bilimler çevirisinde yanmetin incelemelerinin alımlama çalışmalarında sunduğu perspektifin alan araştırmalarında tartışmaya açılması hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada Pierre Bourdieu'nün yapıtının Türkçeye yapılan çevrileri ele alınacaktır. Dünyada dolaşım sorunlarının damgasını vurduğu Bourdieucü düşüncenin Türkiye'deki dolaşımında yanmetinlerle bağlamlaştırma stratejileri incelenecektir. Çevirilerin Türkiye'ye girişi ve dolaşım dinamikleri dolaşımın evreler altında incelenebileceğini göstermektedir. Buna göre çeviriler öncelikle 1995 ve 2022 aralığında 3 farklı evrede sınıflandırılacaktır. Bu kapsamda öncelikle her üç evrede çevirilere eşlik eden *çevremetinler* olarak önsöz, tanıtım, sonsöz, arka kapak yazıları; *dışmetinler* olarak da yazılar, akademik çalışmalar, seminerler, söyleşiler ve ikincil literatürde yayınlar 'paraçeviri' kapsamı içinde incelenecektir. Kendi içinde dışmetin olarak nitelendirilebilecek tüm Bourdieu çevirilerinin 3 evreli sınıflandırması ayrıntılı bir liste olarak ekte verilmiştir.

[2] Makale içinde Fransızca ve İngilizceden doğrudan alıntılar tarafımca çevrilmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve: Yanmetinler ve 'paraçeviri'

2.1.Yanmetin

Türkiye'de edebiyat alanında geniş yer bulmasına karşın, çeviribilim araştırmalarında *yanmetin* incelemelerinin az olduğu görülmektedir. Bir yandan yanmetinleri kavramsal olarak tanımlamaya ve açıklamaya yönelen çalışmalar olduğu gibi (Gürçağlar, 2011)(Aksöz, 2018, 2019), yazınsal alan içinde edebi metin çevirilerinin incelemelerinde uygulamalı olarak ele alındığı çalışmalar da yer bulmaktadır (Ekinci ve Tarakçıoğlu, 2020). Gérard Genette'in yanmetin inceleme modelini kuramsal metinlerin çevirisi açısından ele alan Özge Çelik'in (2008) tez çalışması çeviribilim alanında sosyal bilimler alanının yanmetinsellik açısından düşünülmesinde öncü bir çalışmadır.

En genel hatlarıyla bakıldığında yanmetinler metne eşlik eden metinsel unsurlardır Genette (1997: s.1). için metne eklemlenen bu 'ürünler' de metnin bir parçasıdır, metni çevreler ve genişletirler; asıl metne dahil olmayan ve metni tamamlayan tüm yazılar yanmetindir. Gerek metnin etrafında gerekse metnin dışında yer alsınlar, yanmetinlerin amacı metni sunmak, metnin maddi olarak var olmasını ve 'alımlanmasını' ve kitap formunda tüketilmesini sağlamaktır. Genette'e göre, yanmetinler kitapla okur arasında aracılık etmekte, kitabın hem içindeki çevremetin (ing.peritext) hem de dışındaki dışmetin (ing.epitext) durumdaki araçlardan meydana gelmektedir (Macksey, 1997). Çevremetin ve dışmetin arasında verilen ayrıma bakıldığında temelde bu ayrımın "uzamsal" olduğu görülmektedir (Genette, 1997: s.344). Çelik'e göre kuramsal metin çevirilerinde yanmetinler, çevirmen, yayıncı, metni yayıma hazırlayanlar gibi pek çok aktörün rol oynadığı bir süreçte işlev görmektedir (Çelik, 2008). Cedergren (2021) için de, kültürel aktarım çerçevesinde yazınsal çeviri, çevirilerin girdiği ülkede bireysel ya da kurumsal faillere bağlı bir dizi yeniden anlamlandırma işlemi içeren sınırlarötesi bir süreç olarak algılanmaktadır. Schögler (2017: s.37) için de 'Çeviri sadece düşüncelerin dolaşımına ve yeniden yorumlanmasına eklemlenmez, aynı zamanda diğer sorumlular olarak farklı aktörler, yazarlar, yayıncı ve editörler, okurlar ve çevirmenlerle sürekli bir ilişki içindedir.

Genette'in sınıflandırmasına göre, *çevremetinler* 'metinle aynı kitap içinde yer alan başlıklar, not ve önsözün, metin türü açıklaması, prolog, sunuş, sonsöz, epilog, dipnot, sonnot, ithaf, teşekkür' gibi unsurları kapsamaktadır (1997: s.8). *Dışmetinler* ise 'kitabın içinde maddi olarak bulunmayan, sınırsız bir toplumsal uzamda serbestçe dolaşan yanmetin unsurları'dır (Çelik, 2008: s.20). Yazarın kitap etrafında yapmış olduğu röportajlar, söyleşiler, yazışmaları, kitap için aldığı notlar, basında, televizyonda yer alan haberler, kitap önerileri ve kitap hakkında yorumlar, ödüller, yapılan kişisel konuşmalar ya da kitap eleştirisi gibi öğeler' de yine bu kategorinin altında yer almaktadır (Genette, 2001: s.12). Genette ayrıca yanmetinleri öncelikle yazarın, yayıncının ve üçüncü kişilerin yanmetinleri olarak üçe ayırmaktadır (2001: s.8).

Bu sınıflandırma ve tanımlardan yola çıkarak bu araştırmada 'çeviri metin çevresindeki yazılı öğeler' olarak çevremetinler içinde önsöz, sunuş, çevirmen notu, giriş, sonsöz ve arka kapak yazıları incelenecektir.

2.2. 'Paraçeviri'

Yanmetinsellik üzerinden kavramsal okumalara bakıldığında çevirilerde dışmetin ayrımıyla yanmetin sınıflandırmasının 'Paraçeviri'[3] (*Paratraduction*[4]) kavramıyla genişlediği görülmektedir. İspanya Vigo ekolünün 2004'te ortaya attığı bu kilit kavram çeviri ürünün var olmasına, okurlarına ve daha genel olarak kitleye olduğu haliyle sunulmasına aracı olan çeviri olarak tanımlanmaktadır (Yuste Frías, 2009). Çeviriyi saran, kuşatan, derinleştiren, dolaşıma dahil eden ve tanıtan tüm yazıların uzam ve zamanı ile metnin maddi uzamının birer uzantısıdırlar ve dışmetinler olarak metne göndermede bulunurlar (Yuste Frías, 2012). Emmanuel Claude Bourgoin Vergondy'e göre, çeviri her ne kadar yazılı metinle, yani yayıncılık endüstrisiyle bir düşünülse de, bir metin, okunulmasının dışında sesletildiği, konuşulduğu veya söylenildiği için de vardır. Sözelliği metnin varoluşunun gerçekliklerinden biridir (2015, s.589). Vergondy, 'Paraçevirinin kültür endüstrilerinde çeviri açısından önemi'nin büyüklüğünü vurgularken, 'paraçeviri' bakışının metni, onu saran, çevreleyen, sunan, alana sokan, genişleten ve ona eşlik eden 'kenardaki alanları' (fr.marge) incelemek için eğildiğimiz bir başka pencere gibi olduğunu söylemektedir (s.592). Ona göre, bu kavram kültür endüstrisinin farklı aktörleriyle, başka bir deyişle 'paraçevirmen'lerle (fr.paratraducteur)[5] olan ayrıcalıklı ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu çerçevede çevirmen ve yayıncı kitapların çevirisinin ana aktörleridir, dolayısıyla bu endüstrinin de görünür olması sürecine katılmaktadırlar (s. 585).

Yuste Frías'a göre, '*paraçeviri*' tüm kültürlerötesi geçiş ve alışverişin bölgesi, tüm kültürel aracılığın başarıya ulaşması ya da başarısızlıkla sonuçlanmasını belirleyen yerdir. Salt uzamsal bakış açısıyla *paraçeviri,* çevrilecek ya da çevrilmiş olan her metnin çevresinde yer alır, çünkü içerisi ile dışarısı arasında bir eşiktir, bir geçittir, kararsız, aracı bir bölgedir; bu çeviri ve çeviri-dışı (hors-traduction) arasındaki kenar bölgedir (*fr*.marge) (…) daha iyi bir çeviri karşılamasının ve çeviri metnin daha yerinde/tutarlı okunmasının ayrıcalıklı yeridir (fr. *lieu*) (Yuste Frías, 2010). Frías'a (2015) göre;

> Yanmetinler gibi önceden belirlenimli bir çerçeveyle sınırlı kalmadığında 'Paraçeviri', kavramın sunabileceği yeni teorik, didaktik ve mesleki perspektifleri gözlemlemek için epistemolojik bir başlangıç, çıkış noktasıdır. Çeviri ve yanmetinsellik arasında elbette bir yakınlık vardır ancak paraçeviri sadece çevirilerin yanmetinlerinin incelenmesi olarak tanımlamak yeterli değildir; bu tanım çeviribilim tarafından analiz edilen metinsel bütüncenin genişletilmesi anlamına gelebilir.

Burada çeviri olgusunu 'paraçeviri' kavramıyla genişlettiğimizde, dışmetin ve 'yayıncı' kavramının içine yayınevi içinden ve dışından, çeviri ve editoryal süreçlere ve alımlama süreçlerine dahil olan tüm aktörlerin ve eylemlerin dahil edilebileceği varsayılabilir. Biz bu çalışmada yapıtların Türkiye'de okunma ve alımlanma süreçlerinde Bourdieu'nün yapıtı ve çevirileri etrafında uzmanların verdikleri ders, konferans, seminer, yazılan makale ve eleştiri yazıları, video kayıtları ve söyleşilerin *paraçeviriler* olarak ele alınabileceğini, dolaşım ve çeviri sürecinde yazar ve yayımcı dışında dışmetinlere çevirmen,

3 Genette'in paratexte/peritext-epitext kavramsallaştırmasında ortak Türkçe terim karşılıkları kullanılmadığı görülmektedir. Bu araştırmada paratexte için yanmetin, Özge Çelik'in önerisinden hareketle peritext için çevremetin, epitext ise dışmetin terimleri benimsenecektir.

4 Türkçede henüz yeni dolaşıma giren 'Ing. *Paratranslation*/ fr. *paratraduction*' kavramı için 'yançeviri' ve 'paraçeviri' karşılıkları benimsenebilir.

5 İng.'Paratranslation'ın (Paraçeviri) yanmetinlerin yani 'paratexte'lerin çevirileri olarak karşılandığı görülmüştür. (Bkz. Işık Akdağ, 2021: s.1261) Biz bu kavramsallaştırmanın bu şekilde kısıtlanamayacağını ve yeniden yorumlanması gerektiğini düşünüyoruz. Bu makalede 'para-', 'peri-', 'epi-' öneklerinin korunması gerektiği düşünülse de Türkçe yerleşik olan kavramlar benimsenmiştir. Başlangıçta parantez içinde Fransızca/İngilizce karşılıkları verilmiş, sonra geçtiği yerlerde başlangıçta benimsenen karşılık kullanılmıştır. Ancak henüz yerleşik bir karşılığı ve tanımı bulunmadığından 'para-translation/ 'para-traduction' için yançeviri yerine 'paraçeviri' karşılığı benimsenmiştir.

editör, akademisyen olmak üzere çoklu kimlikleriyle katılan aktörlerin de *paraçevirmenler* (paratraducteurs)[6] olarak kavramsallaştırılabileceğini düşünüyoruz.

3. Üç evreli bir Bourdieu okuması: Yanmetinler ve paraçeviriler

Bu bölümde daha önce yapmış olduğumuz araştırmalardan (Emirosmanoğlu, 2016, 2022a, 2022b) yola çıkarak sınıflandırdığımız Bourdieu'den yapılan 23 çevirinin dolaşım hareketi yanmetin ve paraçeviriler açısından incelenecektir. Bu sürecin, yıllara göre çevrilen kitap sayıları ile çeviri ritmi birlikte ele alındığında 1995 ila 2022 arasında 3 evre halinde sınıflandırılabileceği görülmektedir. Tüm çevirilerin listesi 3 evreli sınıflandırmayla Ek 1'de verilmiştir. Aşağıda bu evreler hem çevremetin hem dışmetin, yapıt ve yazar etrafında dolaşıma eşlik eden Türkçe *paraçeviriler* düzeyinde ele alınmıştır. Çeviri sayısının çokluğu ve tüm baskılara ulaşılamaması bu incelemede sınırlılık arz etmiştir. Dolaşım ve alımlama sürecindeki işlevleri ve önemi açısından evrelere eşlik eden yanmetinlerin ve paraçevirilerin dolaşım dinamiklerine dönük söylemi saydamlaştırmada bir temsil ve okuma izleği sunacağını düşünüyoruz.

3.1.Birinci evre: 1995-2012[7]

Bilindiği üzere, Bourdieu'nün Türkiye'ye ilk girişi Nazlı Ökten tarafından 1995 yılında *Hayalet Gemi* dergisinde yayınlanan ilk makale çevirileriyledir. 1997-2007 arası dönemde ise *Mürekkep*, *Toplum ve Bilim, Cogito, Varlık, Virgül, Kültür ve İletişim, Birikim* dergilerinde telif Bourdieu yazıları yer almıştır. Uzunca bir süre istifhanem.com web sayfasında da Bourdieucü perspektifte analiz, eleştiri ve incelemelerle alana katkı yapan isimlerden Emrah Göker'in de bu dergilerde çok sayıda telif yazısı yayımlanmıştır (Büyükgümüş, 2013). Bu yazılar medya ve televizyon, siyaset, iktidar, ideoloji, kamusal alan, simgesel şiddet konularına yoğunlaşmaktadır. 1995 ve 1999 arasında Bourdieu'nün sadece 4 kitabı Türkçeye çevrilmiştir. Bu evre kaynak üretim uzamını en yakından takip eden evredir. Özellikle İngilizce çevirilerinde eksik metinlerin tamamlanarak en azından bütünlüklü bir Bourdieu külliyatına erişim koşulların sağlandığı yıllardır 1990'lı yılların ortaları. Öte yandan Bourdieu'nün Fransa'da ve dünyada kamusal görünürlüğünün, siyasi ve toplumsal meselelere müdahilliğinin belirginleştiği ve medyatik olduğu döneme denk düşmesi de dolaşım sorunlarına eklemlenmektedir.

Türkçedeki ilk çeviri ***Pratik Nedenler***'dir (1995-Kesit; 2006, 2013, 2022-Hil). 2006 tarihli baskısıyla elimizdeki bu çeviri bizzat Bourdieu'nün Türkiye'deki okura hitaben yazdığı önsözle yayımlanmıştır. Önsöz '*Çevirmenim ve yayıncımın alicenaplığı sayesinde bu kitabımın bugün Türkiye'de yayımlanıyor olmasından sevinç duyuyorum'* cümlesiyle başlamaktadır. Doğrudan Türkiye'deki okura seslenen bu önsöz, henüz hiçbir kitabı çevrilmemiş bir Bourdieu ve fiziken Türkiye uzamında yapıtının seyrine doğrudan müdahil olamayan bir Bourdieu düşünüldüğünde çok önemlidir. Bourdieu bu önsözde, konferans notları ve sözlü aktarımlarından oluşan bir seçki biçimindeki bu kitabın Türk okurunda, kendi çalışmasında tamamlanmamışlık hissi ve eksiklik yaratabileceğini ifade etmektedir. Bu kitabın 30 yıl boyunca sürdürdüğü araştırmalarının belli başlı sonuçlarını pratik biçimde sunması açısından değerli olduğunu, ancak bu sonuçların elde edilmesini sağlayan ampirik yöntemleri yeterince yansıtmadığını dile getirmektedir (Bourdieu, 2006: s. 7-8). Bourdieu'nün vurgusu bilginin gelişimi ve evriminin önündeki engellerin birçoğunun, kültürel üretim alanlarındaki kısmen özerk

6 'Para-' öneki dışında, harcinde, dışı, -ötesi anlamlarına gelmektedir. Ancak 'Paratext' için 'Yanmetin' karşılığı benimsense de 'Paratraduction' için 'paraçeviri' karşılığı kullanılmıştır.

7 İlk baskısına ulaşılamayan çeviriler: *Toplumbilim Sorunları* (1997)/ yeniden çevirisiyle *Sosyoloji Meseleleri* (2016), *Televizyon Üzerine* (1997), *Varisler, Öğrenciler ve Kültür* (2014).

mikrokosmoslarda meydana gelmesinedir. Metodolojik ve epistemolojik duyarlılığa çağrı niteliği taşıyan önsözde Bourdieu Türkiye'deki okura şöyle seslenmektedir:

> '…toplumbilim alanında hala pek çok ülkede yaygın olan ve ampirik açıdan doğrulanamayan, kuramsal bir toplumbilim ile, çoğu zaman Amerikan modeliyle özdeşleştirilen ve istatistiğin pozitivist ve derme-çatma bir kullanımına indirgenen ampirik bir toplumbilimi karşı karşıya getiren durum gibi. İşte bu nedenle kendisine bilgi kipinin kendisini bilmeyi, daha da genel olarak kültür yapıtlarına ve bu yapıtların üretiminin toplumsal koşullarına uygulamayı seçen düşünümsel bir toplumbilim, düşünceyi, kendi üzerinde etkili olan tüm simgesel şiddet biçimlerinden kurtarmaya katkıda bulunabilir.'

Bu çeviri içinde yer alan kaynak metindeki önsözünde, Bourdieu çalışmasının özü olarak bağıntısal bilim felsefesinin ve yatkınlıksal yani bağıntılara kazılı gizilgüçleri dikkate alan eylem felsefesinin okur ve yorumcular tarafından kavranamadığını ve Fransa'ya özgü durumlara ilişkin olarak kurulmuş modellerin geçerliliğini kanıtlama çabasıyla bu kitabı oluşturan konferans dizisini verdiğini açıklamaktadır. Kendi 'felsefesinin ilkelerini ve içinde cisimleştiği pratik yatkınlıkları yani 'meslek'i' sözlü olarak anlatamayacağının da bilincinde olarak, söyleyeceklerinin kuramsal önermelere dönüşme tehlikesinin de farkındadır. Özetle bu önsöz, üretim bağlamına yabancı okur tarafından yanlış yorumlanmış olmasına dönük açıklamalarla Türkiye'deki okur için bir uyarıdır. Kitabın arka kapak sayfasında, Türkiye'de yayımlanmış ilk kitabı olduğu, Bourdieu'nün toplum bilimleri alanında çalışanların yolunu açmaya devam ettiği ifade edilmektedir. Kitabın Bourdieu'nün merkezinde eylem kuramının yer aldığı bir dizi konu hakkında farklı ülkelerde verdiği çeşitli konferanslarda sunduğu metinlerle, bunları tamamlayıcı nitelikteki yazıları ve kısa bir röportajdan oluştuğu, Bourdieu'nün felsefe, antropoloji ve toplumbilim disiplinlerinin getirdiği olağanüstü birikimi sergilediği vurgulanmaktadır. Kitabın sonunda 5 satırı bulan 5 sayfalık bir terimce yer almaktadır.

Kültürel üretim temasında sınıflandırılan Necmettin Kâmil Sevil'in ***Sanatın Kuralları*** çevirisi Yapı Kredi Yayınları tarafından yayınlanan (1999) ilk çevirilerdendir. 'Türkçe baskıya önsöz' Bourdieu'ye aittir, ayrı bir önsöz ya da sunuş yazısı eklenmemiştir. Bourdieu'nün önsözü doğrudan Türkiye'deki okura seslenmemektedir. Bu önsöz yazınsal alan incelemesinde, iç ve dış okuma/çözümlemede metin, okur ve 'yorumlama'nın toplumsal koşullara bağlı olduğunu, yazınsal alanın bizzat kendisi olan toplumsal gerçekliğe göndermede bulunduğunu dile getirmektedir. Metnin uzamı ve metnin üreticisinin uzamı içinde konumlarının birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini ifade etmektedir. Kültürel tema itibariyle edebiyat ve çeviri araştırmaları için de oldukça önemli olan bu kitabın çevirisi ikinci baskısını ancak 21 yıl sonra yapabilmiştir. Bu kitap etrafında 2007 yılında bir inceleme yazısı kaleme alınmıştır. Rıza Sam o dönemde Pamukkale Üniversitesi, Sosyoloji Bölümünde öğretim görevlisidir. 'Pierre Bourdieu ve sanatın kuralları üzerine' adlı bu yazı eserin sosyolojik bir değerlendirmesidir (Sam, 2007).

İlk evre çeviriler açısından durağan bir evredir. Bibliyografyasında yer alan 42 kitaptan (Kolektif, 2012) sadece 7'si alana girmiştir. ***Düşünümsel Antropoloji için Cevaplar*** (2003) tüm dünyadaki dolaşım seyrinde en önemli kitaplardandır ve Türkçeye 2003'te Nazlı Ökten tarafından çevrilmiştir. 2021 yılı itibariyle 9 baskıyla Türkiye'de de en çok okunan çeviridir ve durağan evrede temel referanslardan biridir. Loïc Wacquant çeviri önsözünde bu kitabın ne Bourdieu'nün eserlerinin bir özeti ne de onun sosyolojisinin sistematik bir metin yorumlaması olduğunu; kesinlikle temel bir el kitabı ya da bir üst-kuram çalışması olmadığını vurgulamaktadır. Wacquant ayrıca giriş yazısında Bourdieu'nün bu eserinin İngilizce sosyolojiye aktarılmasına genel olarak damgasını vurmuş aceleci ve indirgemeci bir okumaya yol açabileceğini, entelektüel ürünlerin ulusal alanların sınırları arasında dolaşımının çoğunlukla böyle tehlikeler taşıdığını dile getirmektedir. Türkiye'deki ilk alımlanma evresinde yayımlanması ve kitabın çoklu baskı yapmış olması açısından indirgemeci okumaya vurgu kayda değerdir.

Birinci evrenin en önemli etkinliği 3-5 Mayıs 2007 tarihlerinde İstanbul Teknik Üniversitesinde düzenlenmiş olan '**Pierre Bourdieu: Sosyal Bilimlerde Açılımlar Konferansı**'dır. Bu konferans 2007'den sonra devam eden konferans dizisinin de ilkidir. Konferans bilimsel alanda temsili ve dolaşımı zayıf bir Bourdieu'ye Türkiye sosyal bilim araştırmalarında alan açma ve bağlamlaştırma çabasını temsil etmektedir.

Alımlama bağlamının oluşturulması amacıyla bu konferansla birlikte ***Ocak ve Zanaat – Pierre Bourdieu Derlemesi*** İletişim Yayınları tarafından 2007 yılında yayımlanmıştır. Bu derlemede, Bourdieu'nün düşüncesini sosyal bilimlerde konumlandırmak için yazılan 18 sayfalık önsözde Bourdieu'nün kültür, sanat ve estetik alanında postyapısalcı bir kuramcı olarak alımlanmasına ve damgalanmasına dönük ciddi bir eleştiri yer almaktadır (Çeğin vd. 2007: s.18). Önsözde ayrıca Bourdieu'nün hayatı ve yapıtı, epistemolojik çerçevesi, kilit kavramlar, araştırma alanları ve Türkçe bir Bourdieu bibliyografyası yer almaktadır. Derlemenin editörleri 'Türkiye'de sosyal bilimlerin içinde bulunduğu bilimsel açmazların' üstesinden gelebilmek için Bourdieu sosyolojisinin sunduğu olanakların yeteri kadar kullanılmadığını, Bourdieu sosyolojisinin çevrilmesi, anlaşılması, eleştirilmesi ve uygulanması için büyük bir yol kat etmek gerektiğini vurgulamaktadır. *Ocak ve Zanaat* derlemesi, Bourdieucü düşünceyi konumlandırma tartışmalarına yer vermesi bakımında önemli bir dönemeçtir. Bu derleme 2016 yılında 4. baskını yapmıştır.

Bu evrede Dost Yayınevi tarafından 2009 yılında çevrilen ***Bekârlar Balosu*** Bourdieu'nün iki sayfalık 'Bekarlar Balosu' yazısıyla, Fransızca kitaba yazdığı giriş ve sonsözüyle yayımlanmıştır (Bourdieu, 2009). Bekarlar Balosu yazısında bir Noel balosunda bir araya gelen kasabalı ve köylü bekar genç kız ve erkekler ve daha yaşlı bir bekar erkek grubunun giyim kuşam ve davranışlarına dönük tasvir ve gözlemlerine yer vermektedir. Giriş bölümünde özdüşünüm ilkesiyle öznel köy deneyimi ve Béarn bekarlığı üzerine ürettiği toplumsal dünyanın bilgisi ayrımını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. bu kitapta bir araya gelen makalelerin bu seyirdeki aşamaları izlediği ve bu araştırmanın sosyal bilimdeki özgül mantığını doğru yansıttığını ifade etmektedir. Sonsöz bölümünde de yine toplumsal dünyaya dair olağan deneyim ile toplumsal dünya hakikati, algısı, tasavvuru, temsili, tarihi ve bilimine eleştirel bakışını ortaya koymaktadır. Kitap arka kapağında, 'İnsani şeyler söz konusu olduğunda nesneyi tanımada kaydedilen ilerlemeler aynı zamanda tanımaya çalışan özneyi tanımamızı sağlayan ilerlemelerdir. Kültür tarihine yapılan bu katkı, Michael de Certeau'nün yine 'Cultura' dizisinden yayımlanan *Gündelik Hayatın Keşfi* adlı çalışmasıyla birlikte okunduğunda, sosyal bilimler kuramı ve uygulamalarında 60'lardan günümüze kadar kaydedilen aşamaları ilginç çakışmalarla gözler önüne seriyor' tespiti yer almaktadır. Metinlerarasılığa eklemlenen bir okuma önerilmektedir. Çeviri 'Sosyoloji-sosyal antropoloji' dizisinden çıkmıştır. Bu çeviri ikinci bir baskı yapmamıştır.

Sertaç Canbolat'ın çevirdiği ve Savaş Kılıç'ın yayıma hazırladığı ***Sanat Sevdası*** ilk baskısını 2011'de yapmış ve Metis Yayınları tarafından çevrilmiştir. Pierre Bourdieu ve Alain Darbel'in ve Dominique Schnapper'in katkısıyla çıkan bu kitapta Türkçe baskıya özel bir önsöz bulunmamaktadır. Kaynak metindeki tanıtım niteliğindeki önsözle basılmıştır. Bu önsözde araştırmayı yürüten kalabalık ekip, araştırmanın tasarımı, matematiksel model geliştirilmesi, sonuçların sayımı ve sayısal dökümlerinin hazırlanması, soruşturmanın düzenlenmesi, müze ziyaretçi tutumu üzerine gözlemler, faktöriyel çözümleme programının uygulanması, soruşturmaların yürütülmesi ve sonuçların sayısal dökümlerinin çıkarılması, mekanografik veri değerlendirmesi, çizelgelerinin hazırlanması ve karmaşık saha çalışması açıklanmaktadır. Bourdieu'nün bu kitabı karma araştırma teknikleriyle bir soruşturma olması açısından saha metodolojisinin zenginliğini ortaya koymaktadır.

Bourdieucü düşünce üzerine ikincil literatürden yapılan çeviriler arasında David Swartz'ın ***Kültür ve İktidar- Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*** (2011) Elçin Gen çevirisi ve Levent Cantek editörlüğüyle İletişim Yayınlarından çıkmış ve 2018'de 4. 2022'de 5. baskıyı yapmıştır. Kitap David Swartz'ın 2 sayfalık teşekkür yazısıyla başlamaktadır. Yazar burada kitabın 'kuramsal bir çerçeveye yerleştirilmiş, ampirik zemini ve siyasi bir yönelimi olan, zengin ve karmaşık bir sosyoloji külliyatının okunmasıyla ortaya çıktığı'nı dile getirmektedir. Swartz ayrıca Bourdieu'ye sosyolojik yöntem konusunda kılı kırk yaran titizliği, kendisini entelektüel amatörlüğün cazibesine kapılmaktan kurtardığı için teşekkür etmektedir. Kendisinin asıl olarak tilmizi değil, Bourdieu'nün çalışmalarını kavrayan bir okuru olmayı istediğini ifade etmektedir. Ayrıca bu kitabın Bourdieu'nün sosyolojik tahayyülünün zengin karmaşıklığına açıklık getirirken, ilerideki çalışmalara ilham olmasını temenni etmektedir. Kitapta yer alan bir diğer unsur yarım sayfalık 'Çevirenin Notu'. Bu notta 1997'de Chicago Üniversitesi tarafından İngilizce yayımlanan bu kitabın çevirmen Elçin Gen 'Distinction' terimi için bağlama göre 'temayüz' ve 'ayrım' karşılıklarını benimsediğini, 'recognition ve 'misrecognition' terimleri için 'tanıma', 'yanlış tanıma' olarak karşıladığını bu seçimi neden yaptığını açıklamaktadır. İletişim Yayınları ilk evrede Bourdieucü düşüncenin dolaşımında önemli bir aktördür. İletişim'in çıkardığı *Toplum ve Bilim* ile *Birikim* dergilerinde ilk evrede aracılık eden kolektifte yer alan isimler Bourdieu üzerine sekiz yazı yazmıştır.

2011 yılında *Düşünümsel Bir Antropoloji için Cevaplar*'da Bourdieu ile söyleşen, onun sosyoloji geleneğini ve ampirik araştırma yöntemini Amerika'da devam ettiren Loïc Wacquant'ın ***Ruh ve Beden- Acemi Bir Boksörün Defterleri*** (2012) adlı kitabı da Nazlı Ökten çevirisiyle Boğaziçi Üniversitesi Yayınlarından çıkmıştır. Bu kitap hakkında 2022'de yazılan akademik kitap tanıtımında (Duygun, 2022) disiplinler arası bir sosyolog olarak Wacquant'ın, Bourdieu'nun simgesel iktidar kavramının kapsamını mekân içinde ve mekân üzerine verilen mücadeleyi kapsayacak şekilde genişlettiğini, Goffman'ın ilişkisel damga görüşüyle birleştirdiğini açıklamaktadır. Loïc Wacquant'ın 2015'de çevrilen ***Kent Paryaları*** adlı kitabı Boğaziçi Üniversitesi Yayınları tarafından çevrilmiştir. Wacquant antropolojik saha çalışmalarıyla Bourdieucü araştırma geleneğinin varislerindendir. Kenti Ayrıca 2019 yılında Wacquant'ın 'Bourdieu'yle Düşünmek: İlişkisi, İlkeleri ve Uygulamaları' başlıklı makalesinin Türkçesi yayımlanmıştır (Wacquant, 2019). Wacquant'ın Nazlı Ökten'in Galatasaray Üniversitesi'nde düzenlediği 'Kavramlardan Vakalara: Bourdieucü kavramları nasıl işe koşmalı' başlıklı seminerini vermiş olması ampirik etnografik saha araştırmalarını temsil etmesi anlamında paraçeviriler açısından önemlidir.

Bu evrede, Türkçeye çevrilen diğer dört kitap içinde ***Bir Otoanaliz için Taslak*** (2012- Bağlam) Fransız editörün önsözüyle çevrilmiştir. Bu önsöz Collège de France'ta verdiği son dersten hareketle Türkçeye henüz çevrilmemiş olan *Science de la Science et Reflexivité*'nin son bölümünün yeni bir uyarlaması olduğu belirtmektedir. Ayrıca Bourdieu'nün 'tüm araştırmacılık hayatı boyunca, bilimsel araştırmaya zorunlu önkoşullarından biri olarak kurmuş olduğu düşünümsellik uygulamasına bizzat kendini tabi kılarak yapmaya' karar verdiği ifade edilmektedir. Kapak sayfasından gelen sayfada Bourdieu'nün 'Bu bir otobiyografi değildir' ibaresi yer almaktadır. Editör, Bourdieu'nün bu kitabı önce Almanca yayımlattığını ve birkaç bibliyografik not ekleyerek Almanca baskısına göre yayımladıklarını ifade etmektedir. Bourdieu'nün Collège de France'da verdiği son dersi olan bu kitap bilimsel araştırmaya ön koşullardan biri olarak düşünümsellik uygulamasına bizzat kendini tabi kılarak yaptığı ifade edilmektedir. Ayrıca hazırlık notlarında Bourdieu'nün okuyucunun neden bunu okuduğunu kendine sorması için ihtar etmek' ibaresinin yer aldığının altı çizilmiştir. Arka kapak sayfasında Bourdieu'den şu alıntı dikkat çekmektedir: '*Sadece bir oto-soyoanaliz için bazı öğeleri bir araya getirmeyi ve*

açıklamayı denemek istiyorum. Olağan yanlış anlaşılma korkusunun çok ötesine giden çekincelerimi saklamıyorum.' (Bourdieu, 2012)

1.evrenin önemli etkinliklerinden biri de '**Pierre Bourdieu Belgeseli: 'Sosyoloji Bir Dövüş Sporudur**'un Türkçeye çevrilmesidir.[8] Belgeseli aktif olarak yayınlayan kanalın açıklama yazısına göre, bu belgesel Bourdieu'nün Ocak 2002'de ölümünden önce Mayıs 2001'de Fransa'da gösterilmiş ve büyük ilgi görmüştür. 3 yılı aşkın bir süreci kapsayan bu belgesel Bourdieu'yü ders verirken, siyasi mitinglere katılırken, seyahat ederken, Paris'te öğrencileri, çalışanları ve araştırma ekibiyle buluşurken takip etmektedir. Emrah Göker belgeselin Türkçeye çevirisini açıklarken önce 2004'te ardından 2005'te Fransız Kültür Merkezinde gösterildiğini belirtmektedir. Bu belgeselin ilk altyazılamasından sonra altyazının çevirisi üzerinde yine kendisi çalışmıştır.

3.2.-İkinci evre: 2013-2016[9]

Bu evrede 2013'te 4, 2014'te 4, 2015'te 3, 2016 da 3 yeni çeviri kitap ritmiyle Bourdieu dolaşımdadır. Bu dönem ayrıca daha sonra çoklu baskı yapan metinlerin ilk çevrildiği dönemdir. 4'e ulaşan baskı sayılarıyla bu dönemki çeviriler, Heretik Yayınları etrafında bir alıcı okur kitlesinin de oluştuğunu göstermektedir. Heretik, alanda Bourdieu'yü dolaşıma sokarken, aynı zamanda Bourdieucü düşünceyi anlama amacı güden kapsamlı ve kimi Türkiye'de sosyal bilimler ve sosyolojik araştırma pratiklerine ağır eleştiriler getiren okura önsöz ve sunuş yazılarına önsözlerde yer vermiştir.

2013 yılında Heretik Yayınlarından çıkan ***Seçilmiş Metinler*** takdim yazısında Ünsaldı, Bourdieu'nün sosyal teorisinin hemen hemen her konuya eğildiğini ve etnoloji, sosyoloji, felsefe, dilbilim, ekonomi, tarih gibi farklı disiplinleri kapsadığı belirtilmiştir. Bir düşünürün derin ve nitelikli külliyatının kavranmasıyla ilgili olarak, kavramların ilk kez dolaşıma girmesinde eklektik kullanıma karşı epistemolojik ihtiyata çağrı yer almaktadır. Türkiye'de 'Bourdieucü sosyoloji pratiklerinde" kapalı "epistemik kümelenmeleri" ve dogmatikleştirme tehlikesine karşı uyarıyla, Bourdieu'nün teorisini, fikri ve sosyal arka planıyla anlamaya vurgu vardır. Ayrıca çeviriyle ilgili olarak, aktarılan fikrin yazarının genel kuramına vakıf olmanın ve dil hassasiyetinin altı çizilmektedir. Ünsaldı (Bourdieu, 2013a), çeviri stratejisi üzerine, bir yazarı üretim alanıyla düşünme yetkinliğinin önemini, farklı alımlanma uzamları arasındaki farklılıklar ile İngilizce ve Türkçe çeviriler arasındaki çeviri yöntemi farklılıklarını vurgulamaktadır. Kitabın arka kapak yazısı bu kitabın mülakat ve sunumlardan meydana geldiğini ve Bourdieu'nün teorisini, fikri ve sosyal yörüngesini, kavramların kapsam ve amacını ve nerelerde yanlış anlaşıldığını ortaya koyduğunu vurgularken Bourdieu teorisiyle bir diyaloga davet olduğu ifade etmektedir. 'Bourdieu düşüncesini bütün kıvrımlarıyla keşfetmek isteyenlere' çağrı yapılmaktadır.

Epistemoloji temasında yer alan ***Bilimin Toplumsal Kullanımları*** (2013b-Heretik) editör ve Türkçeye çevirmeni Levent Ünsaldı'nın 42 sayfalık 'Takdim' yazısıyla yayımlanmıştır. Bu kitap Heretik Bourdieu dizisinde yayımlanan ikinci çeviridir. Ünsaldı bu kitabın Türkiye'deki fikir hayatında 'konum ve konumlanmaların ilişkisel çerçevede nasıl analiz edilebileceğine/nesneleştirilebileceğine dönük bir teorik çerçeve sunabileceğini eleştirel bir dille ifade etmektedir. Takdimde bu *Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi*'nin nasıl yürütülebileceğinin ipuçları sunması bakımında *Homo Academicus*'un teorik çerçevesiyle aynı hatta olduğu belirtilmektedir. Düşünceyi epistemoloji, bilgi sosyolojisi ve bilim sosyolojisi üçlü ayağıyla konumlandırırken, bilimsel bir sosyolojik bilgisinin koşullarından,

8 Sosyal bilimler temalı videoların arşivlendiği Lignor Kültür Sanat Yayıncılık'ın youtube sayfasında hesabın açıldığı 28 Temmuz 2021'de yayımlanmıştır. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=saZQigTgpFU

9 *Varisler, Öğrenciler ve Kültür*'e (2014) ulaşılamamıştır.

Bourdieu'nün sosyolojinin sosyolojisini yapma arzusundan bahsetmektedir. 1970'lerden başlayarak Bourdieu'nün eleştirel ve düşünümsel sosyolojik bilgi yaklaşımıyla bilgi sosyolojisi alanının farklı ekollerle, paradigmatik ve metodolojik gelişime yer vermekte, güçlü program, rölativist program farklı bilim gelenekleriyle ilişkisi bakımından da bu kitabın ve Bourdieu sosyolojisinin ana temalarından olan epistemolojinin ayrıcalıklı konumunun altını çizmektedir. Bu takdim Bourdieucü anlamda bilimsel bilgi alanına bakıldığında Türkiye'de bilimsel alanın analizini sert bir eleştirel söylemle yapmaktadır. Aynı adla düzenlenen konferansın metni olan bu kitapta, takdimin ardından sözü Bourdieu'ye bırakmadan önce onu entelektüel güzergahında bilimsel üretiminin gelişimi ve seyrini tanıttığı konferans giriş konuşması 9 sayfalık önsöz olarak yer almaktadır. Bu çevirinin sonunda 'Eleştiri Çatlaklardan sızar' mottosuyla başlayan 6 sayfalık Heretik Manifestosu bulunmaktadır. Tüm alanlara karşı eleştirel ve politik duruşuyla yayın çizgisini vurgulamaktadır. Arka kapak yazısı da Bourdieu'nün önerdiği bilim sosyolojisi ,bilimsel bilgi sosyolojisi ve epistemolojik sorguyla bilimsel alanın incelenmesinde yöntem sunduğunu dile getiriyor.

İstanbul Üniversitesi *Sosyoloji Dergisi-Pierre Bourdieu* başlıklı özel sayısı yayımlanmıştır. Bu sayıda Nazlı Ökten Gülsoy'un (2013) 'Cezayir Deneyiminin Pierre Bourdieu'nün Sosyolojik Tahayyülüne Etkileri: Bilimsel Bir Habitusun Doğuşu' başlıklı makalesi yer almaktadır. Ökten Gülsoy makale özetinde, düşünümsellik ilkesi gereği araştırmacının konumunu, araştırma evreninin bütünüyle birlikte değerlendirmek zorunluluğunu ifade etmektedir. Gülsoy'un getirdiği bu konu aynı zamanda epistemoloji temasında yer almaktadır. Türkiye'de eksik kalan etnografya temasına vurgu yapan Ökten'in amacı Bourdieu'nün alımlanmasında yönteminin doğuş koşullarını gündeme taşımaktır. Bourdieu özel sayısından yer alan bir diğer çalışma, Ahmet Büyükgümüş'ün (2013) '**Türkçede Pierre Bourdieu**' başlıklı bibliyografi çalışmasıdır. Büyükgümüş bu yazısında çevirinin sosyal bilimlerin en önemli problem alanlarının başında geldiğini belirtirken, Bourdieu'yü anlama çabalarının, çevirinin genel problemlerini daha da derinleştiren bir öznellik sorununu da içerdiğini vurgulamaktadır. Bu durumun Türkiye'nin genel sosyal bilim bakış açısındaki sorunlarla koşut olduğunun altını çizerek, Bourdieu sosyolojisinin epistemolojik çerçevesinin temsilinin, en az bu alanda çeviri yapıldığı için düşük olduğunu dile getirmektedir. Aynı sayıda çıkan Elyasa Koytak'ın '**Tahakküme Hükmetmek: Bourdieu Sosyolojisinde Toplum ve Bilim İlişkisi**' makalesi (Koytak, 2013) yoğun saha çalışmaları ve karmaşık kavram örüntüsüyle Bourdieu'nün toplumsal dünyayı anlama biçimi, bilim olarak sosyoloji ve sosyolojinin toplumsal dünyayla ilişkisine epistemolojik olarak bakmaktadır. Bu özel sayıda dikkat çeken Türkçeye ancak 2021 yılında çevrilebilen *Homo Academicus* üzerine 'Ecce Homo Academicus' başlıklı bir kitap değerlendirme yazısının yer almasıdır (Karakaya, 2013).

Alandaki diğer çevirilerde önsözlere baktığımızda ***Eril Tahakküm*** (2014-Bağlam) 1998 İngilizce ve Almanca baskılarındaki önsözlerle yayımlanmıştır. Bourdieu 'Keyfiliğin Bedenleşmesi' başlığını taşıyan bu önsözde kitabın cinsler arası ilişkilere adanan birçok çalışmaya dayanarak yapmış olduğu çalışmaları açıklama, destekleme ve düzeltme imkânı sağladığını söylemektedir. Dipnotta bu önsözün Fransız yayınevinin notu olarak İngilizce ve Almanca baskılarda yer alan 1998 tarihli önsöz olduğu belirtilmiştir.

Sosyolog ve Tarihçi (2014) Açılım tarafından yayımlanmış ve 2021'de ikinci baskısını Vakıfbank Kültür yayınlarından yapmıştır. Tarihçi Roger Chartier ile yapılan 5 radyo programı söyleşinin kitaplaştırılmış olan bu kitapta Roger Chartier'nin önsözünün dışında bir önsöz yer almamaktadır. Kitabın yeni baskısına eklenen önsöze 3. Evrede yer verilmiştir.

Yeniden Üretim- Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri (Bourdieu ve Passeron. 2021) Levent Ünsaldı, Aslı Sümer ve Özlem Akkaya tarafından çevrilmiş ve (ilk baskısı 2015) Emrah Göker'in

'Hür Eğitim Yoktur: Okul neyi bölüştürür, Kapatır (Tekrar) Üretir' başlıklı önsözüyle yayımlanmıştır. Göker yazıda kitabın 'eğitim alanının sosyolojik bir soruşturma nesnesi haline getirilmesiyle ilgilenenler için okunmazsa olmaz bir klasik' olduğunu ifade etmekte ve 'dönem Fransa'sı için güncel-ampirik, eğitim sosyolojisi açısından da sosyal-teorik bir kitap olarak okuma'nın mümkün olduğunu söylemektedir. Göker yine kitabı nasıl takdim edeceğini düşünürken salt neden bahsettiğine değinmek istemediğini ve 34 yıl sonra Türkçeye çevrilen bu klasik için okuma açıları çizmeye çalıştığını belirtmektedir. Göker bunları üç başlıkta şöyle sıralamaktadır: Kitabı tarihsel-sosyolojik bir yerden okumaya, çalışmanın sosyal-teorik bagajını kurcalamak isteyenlere kavramsal teçhizatın kullanışlı olup olmadığına, veri inşasıyla destekli araştırmanın ne gibi sorular sorup bunları cevapladığına dönük açıklamalar yapmaktadır (Göker, 2015: s.9-10). Heretik Yayınları sayfasına yer alan tanıtıma göre ise:

> Elinizdeki çalışma, 1964 tarihli *Varisler* kitabının ilk aşamasını oluşturduğu araştırmaların teorik bir sentezidir. Bu genel teori, sembolik şiddetin edimlerine ve bu şiddetin gizlenmesinin toplumsal koşullarına ilişkin olup pedagojik ilişki, dilin münevver veya zamane kullanımı ya da sınav veya diplomanın sembolik ve ekonomik etkileri üzerine yürütülmüş ampirik çalışmalardan hareketle vücut bulmuştur (...), failleri hem yapıların ürünleri hem de bu yapıların yeniden üreticileri olarak teşkil eden ve böylelikle de hem öznelci yaratıcı özgürlükten hem de yapısalcı nesnelcilikten sıyrılmayı başarabilmiş bir pratik teorisine katkıdır da burada söz konusu olan.[10]

Kitabın 4.5 sayfalık önsözünde ayrıca, bu kitabın Bourdieu'nün eğitim sistemiyle ilgili önerme ve ilkeleri ile teorik düzey ve ampirik uygulamayı bir araya getiren 2 bölümden oluştuğu ve ilkelerin ise tarihsel vakaya uygulanması olduğu ifade edilmektedir. Arka kapakta da yine bu çalışmanın 1964 tarihli ***Varisler***'in ilk aşamasını oluşturduğu araştırmaların teorik bir sentezi olduğu vurgulanmaktadır.

Yapı Kredi tarafından basılan 2014 tarihli ***Cogito 76. Pierre Bourdieu*** sayısı manifestoda Bourdieu'den (2002), düşüncelerin üretim alanlarının bağlamlarıyla dolaşmadığı ve bir yazarın başka bir dile çevrilme, yayınlanma, okunma ve tartışılma süreçlerinin önemi alıntısıyla açılmaktadır. Editörlere göre, Bourdieu ekolü içeri taşınmaya oldukça dağınık bir şekilde başlamıştır, bu nedenle 1990'ların ortasından itibaren Türkiye'deki "alımlanma alanı" üzerine düşünülmelidir. Türkiye'de Bourdieu için özel çeviri zorlukları ve Türkiye'de yayıncılık alanının kendisine has karmaşası ve sosyolojik araştırma programlarının çok zayıf olması nedeniyle henüz özümsenememiş bir düşünce olduğunun altı çizilmektedir (Çeğin vd., 2014). En önemli eserlerinin birçoğunun Türkçede hâlâ yayınlanmadığını dile getiren bu özel sayısıyla *Cogito* sadece akademik alana değil, daha geniş bir okur kitlesine hitap eden bir düşünce dergisi olmasıyla alana katkı yapmıştır.

2015 yılında Heretik ardından 2021'de Nika Yayınları tarafından yayımlanan ***Ayrım***'ın çevirisi Güney Çeğin ve Emrah Göker'in 2015 yılında yazdıkları 'Araştırmasından 50 yıl, Kitabından 35 yıl sonra *Ayrım*' başlıklı tanıtım yazısıyla basılmıştır. Bu yazıda 50 yıl önce Fransa'da yapılan araştırmanın 35 yıl sonra Türkiye'de sosyal bilimler alanına girişinde, yıllar içinde değişen ve dönüşen sosyoekonomik toplumsal yapının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Kendine özgü sosyokültürel dokusuyla Türkiye'de eksikliği duyulan ampirik çalışmalarda metodolojik bir referans olarak başvurulabilecek en önemli Bourdieu çalışmalarından biri olduğu üzerine eleştirel bir değerlendirme yapılmaktadır. *Ayrım*'ın 2021 Nika Yayınevi baskında tanıtım yazısından önce 18 sayfalık 'Angaje Bir Sosyoloji İçin Cevaplar' alt başlıklı 'Çevirmenlerin önsözü' bölümü eklenmiştir. Burada önsöz metinlerinin, aslında kitabın içerdiği kuramsal yaklaşımına eğilen ve tutarlılıklarını sınayan bir inceleme yazısından çok okura içeriği tanıtma amacıyla ve okumaya teşvik eden kılavuzlar olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu yazılarında Bourdieu yapıtının bilimsel yaklaşımı, sunduğu analiz yöntemlerinin ve kuramlarının

[10] http://heretik.com.tr/kitap/yeniden-uretim/ (Çevrimiçi. 17.11.2022)

bilimsel ürün olarak değerlendirilebilmesi için *Ayrım*'ın toplumbilimsel uzamdaki konumunun işaretlenmesinin gerektiği belirtiliyor. Bu nedenle yazıda ne kadar basitleştirme riski de olsa kitabın içeriğine değineceklerini vurgulamaktadırlar. İçerikle ilgili olarak da Bourdieu sosyolojisinin epistemolojik olarak sosyal bilimlere yaptığı katkıyı ortaya koyma amaçlarından bahsedilmektedir. Ayrıca yazarlar, Bourdieu'nün siyasi müdahilliği ve 'tercüme meselesi'nin Türkiye'de Bourdieu takipçileri ve Bourdieu sosyolojisiyle ilgili güncel tartışmalar açısından değinilmesini gereken konular arasında saymaktadır. Türkçeye çevrilmesindeki teknik sorunlara da okuru uyarmak açısından yer verdiklerini söylemektedirler. Çeviri süreciyle ilgili açıklamada Ayrım'ın Fransa'da yayımlanmasının ardından otuz altı, Bourdieu'nün ölümünün ardından 13 yıl sonra Türkiye'ye girdiğini, ilk olarak Bağlam Yayınları listesinde yer aldığı ve hazırlandığı, sonra Heretik tarafından basıldığı, ikinci baskısını da Nika Yayınlarından yaptığı belirtilmektedir. Bu çeviriye Fransızca ilk baskısından sonraki baskılar için Bourdieu'nün yazdığı giriş bölümünün ve de 2015'teki çevirisinde yer almayan 1984 İngilizce çevirisine Bourdieu'nün yazdığı giriş yazısı eklenerek genişletilmiş baskısıyla okuyucuya sunulmuştur. Kitabın Bourdieucü araştırmanın ampirik yoğunluğunu temsil etmesine vurgu yapılmaktadır. Bourdieu, İngilizce baskısına önsözde 'Bu kitabın okuyucunun gözünde 'fazla Fransız' kalacağından korkmak için birçok nedenim var…' diyerek başlamaktadır. Bu kitabın ampirik nesnesi olarak Amerikan geleneğinde klişeleşmiş Fransız imajını yenilemeye yardımcı bir tür Fransız etnografisi olduğunun altını çizmektedir.

Heretik Yayınları'nın 1000 sayfaya varan hacmiyle 2015 yılında çevirdiği ***Dünyanın Sefaleti***'nin önsözünde Ünsaldı bu kitabın Bourdieu'nün epistemoloji ve metodolojisi içinde genel sosyal bilim metodolojisi içinde nereye konumlandırılabileceği tartışılmaktadır. Bourdieu'nün kalabalık bir ekiple gerçekleştirdiği araştırmasında yapılan söyleşilerle etnografik saha çalışması yöntem ve tekniklerine hassasiyet vurgusu vardır. Heretik bu kitabı ampirik araştırma programının kurgulanışındaki önemi açısından konumlandırmaktadır. Okura, sosyoloji araştırma pratiği, araştırmacı ve nesnenin inşası ekseninde 30 sayfalık oldukça kapsamlı bir kitap değerlendirme yazısıyla sunulmuştur. Ayrıca kitabın piyasaya çıkışıyla Ünsaldı 2015 yılında Mimar Sinan Üniversitesi'nde bir seminer düzenlemiştir.

2015'te Aslı Sümer'in çevirdiği ***Devlet Üzerine*** İletişim Yayınları tarafından basılmıştır. Bu kitap aynı zamanda Bourdieu'nün verdiği derslerin yayımlanmaya başlandığı ilk kitaptır (Bourdieu, 2015). Önsözde Fransızca yayın editörleri Patrick Champagne, Remi Lenoir, Franck Poupeau ve Marie-Christine Rivière'in Collège de France derslerinin nasıl kitaplaştırıldığını açıklayan notu yer almaktadır. 3 sayfalık bu notta transkripsiyonu yapılan ders notlarından oluşan bu kitabın dipnotlarındaki kaynakça atıfların Bourdieu'ye ait olduğu, yeterli bilgi olmadığında ise editoryal olarak tamamlandığı, '*söylemin anlaşılırlığını desteklemek amacıyla bunlara ek açıklamalar, göndermeler, mülahazayı ilerletici nitelikteki metinlere açık ve üstü örtük atıflar*' eklendiği belirtilmiştir. Editörler ayrıca, Bourdieu'nün ne dediğinin anlaşılması için daima yazdıklarına başvurulmasını söylediğini; kendi deyişiyle '*sözlü hitaptan yazılı metne geçişi 'gerçek bir tercüme, hatta bir yorumlama*' olarak nitelendirdiğini vurgulamaktadır. Burada yine 'bölüm ve paragraf ayrımları, arabaşlıklar, referansları belirten notların ve göndermelerin yanı sıra tematik ve kavramsal dizinin de editörlere ait' olduğu açıklanmaktadır. Kitabın sonunda, Fransızca ekler kısmında Bourdieu'nün çalışma okuma notlarından yola çıkılarak makale, kitap ve belge listesi ile Collège de France yıllığında çıkmış ders özetleri, 'Dersin P. Bourdieu Külliyatı İçindeki Yeri' bölümü, 'Kişi Adları Dizini' ve 'Kavramlar Dizini' yer almaktadır. Arka kapak sayfasında ise iki Bourdieu alıntısıyla birlikte bu kitabın, 'Bourdieu'nün diğer çalışmalarında dolaylı bir biçimde ele aldığı devlet sorununu analizinin merkezine yerleştirerek incelediği yegâne çalışması' olduğuna yer verilmiş.

Levent Ünsaldı ve Haktan Ural'ın 2015 yılında ***Modus Operandi***'nin 5. sayısında yayımladıkları '**Bütüncül Bir Çalışma ve Zihin Pratiği Olarak Bourdieu'den 'Parçalı' Bourdieu'lere: Pierre Bourdieu Sosyolojisinin Fransa'daki Yeri ve Uluslararası Dolaşımı Üzerine**' başlıklı makalesi yukarıda yer verdiğimiz uluslararası dolaşım güzergâhları ve alımlanma biçimleriyle ilgili olarak kapsamlı bir sentez vermektedir. İngilizce çevirilerin eserlerin kaynak üretim kronolojisi takip etmemesinden kaynaklı gecikmelerin ve Fransa üretim bağlamından kopuk bir Bourdieu dolaşımının uluslararası uzamda ciddi alımlama sorunlarına yol açmıştır. Bu yazıda çeviri pratikleri üzerinden yayıncılık alanı ve akademik dünyada çok etkili olan ağlar vurgulanırken, bunların bir yazarın uluslararası dolaşımda simgesel sermayesini arttırmaya katkısına değinmektedir (2015: 208). Dolaşım ve alımlanma sorunlarının farkında olan Ünsaldı'nın alandaki çabası 2007 yılında temelleri atılan kolektif etrafında Bourdieucü düşünce ağını genişletme çabası olarak da görülebilir.

Bourdieu'nün Türkiye'de alımlanması açısından oldukça önemli bir çalışma, 2015 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisinde yayımlanan Elyesa Koytak ve Abdurrahman Nur'un birlikte yazdıkları '**Mümkün Bourdieu'ler Uzayında Bir Bourdieu: Türkiye Bilimsel Üretim Alanında Bourdieu Sosyolojisi**' başlıklı makaledir. Bu makalenin özet bölümünde, Bourdieu bilimsel üretim alanı dışına taşan bir yaygınlık kazandığı ifade edilmiştir. Bu makale 1995-2013 yılları arasında Bourdieu'ye atıf yapan toplam 143 adet eseri niceliksel ve niteliksel olarak incelemekte ve böylece Türkiye'deki Bourdieu'nün bilimsel bir hesaplaşmasını yapmaktadır. Yazarlar makalede Türkiye'de 'Bourdieu'nün kavramsal-teorik çerçevesinin zemini olan özgün araştırma tarzları bütününden ziyade, araştırmalarının hazır sonuçlarının kullanıma sunulduğu eserlerinin (*opus operatum*) Türkiye'de rağbet gördüğü varsayımı ampirik olarak' sınamışlardır. Buna göre, alımlama açısından son derece önemli bir tespit olarak 'Bourdieu'nün eserlerinin belli bir bütünlük ve ilişkisellik içinde okunmama'sının, 'Türkiye'deki yerleşik bilimsel üretim pratikleriyle de birleşerek, Bourdieu'nün Türkiye'de büyük ölçüde eklektik biçimde alımlanmasına neden olduğu' ifade edilmektedir.

İkincil literatürden çevirilerde, Heretik Yayınları 2015 yılında İngilizceden çevrilen Philip S. Gorski'nin ***Bourdieu ve Tarihsal Analiz*** adlı derlemesini basmıştır. Çeviri yayına hazırlayan Güney Çeğin'in 9 sayfalık sunuş yazısıyla basıldığı görülmektedir. Çeğin bu yazıda, söz konusu çalışmanın Türkiye sosyal bilim alanına yapacağı muhtemel etki üzerinden bir değerlendirmeye gitmiştir. Yazıya Bourdieu'nün Collège de France'ta verdiği *Devlet Üzerine* ve *Sosyoloji Meseleleri* kitaplarından bilinçdışının tarih olduğu alıntıları eşlik etmektedir. Araştırmacının hem nesneyi analiz etmek için kullandığı zihinsel araçların bir tarihin ürünü olduklarını, nesneyi düşünmek için devreye soktuğu kategorilerin de yine nesnenin ürünü olabileceklerini unutmamaya davet etmektedir. Düşünce araçlarının bu düşünümsel eleştirisinden sonraki adımın 'nesneyi inşa edecek açık kavramların tesisatı' olduğunun altını çizmektedir. Sonraki adım 'alanın inşası' için bu derleme içinde yer alan Swartz'ın makalesinden alıntıyla '*Alanı inşa etmek araştırmacının büyük miktarda tarihsel veriyi hazmetmesini gerektirecektir*' demektedir (Çeğin, 2015). Kitabın arka kapağında bu derlemenin '*indirgemeci biçimde yeniden üretim teorisyeni olarak tasnif edilen Pierre Bourdieu'nün sosyolojisinin aslında sosyotarihsel dönüşümü çözümlemek için de güçlü araçlar sağladığını*' ve sadece Bourdieu sosyolojisiyle ilgilenen sosyal bilimcilerin değil, teorik çerçevesine, '*kavramların yol göstericiliğine ya da sosyolojik yaklaşımın olası sentezlerle nasıl zenginleşebileceğine vakıf olmak isteyen genç sosyal bilimci adayları açısından da*' önem arz ettiği belirtilmektedir (Gorski, 2015).[11]

[11] Arka kapak yazısı.

Bu evrede düzenlenen etkinliklere bakıldığında, Nazlı Ökten Gülsoy 2014'te Bilim-Sanat Vakfında '**Türk Sosyolojisinde Pierre Bourdieu**' başlıklı seminerinde, Bourdieu sosyolojisinin kronolojik çizgisiyle kitap olarak yayınlanmış çalışmalarının kavramsal çerçevesinden ve bu eserlerin Bourdieu'nün yaşamındaki yerinden bahsetmiştir. Gülsoy burada bugün hala çeviri bulunmayan etnografik temada *Sociologie de l'Algérie* (1958), *Le déracinement* adlı kitaplarla (1964) Cezayir toplumundaki köksüzleşme meselesine ve *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak: Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması* gibi temel metinlerle kronolojik bir seyir sunmuştur. 'Bourdieu'nün Türkiye'de takip edilmesi konusundaki bir soru üzerine Ökten Gülsoy, onun ABD'de okunup kabul görmesinden sonra, lisansüstü çalışmalarını yaparak Türkiye'ye dönen araştırmacılar yoluyla Türkiye'de sosyal bilimler alanına girdiğini ifade etmiştir (Bursalı, 2014).

Bunun dışında Ökten Gülsoy ayrıca 2014'te Galatasaray Üniversitesinde Bourdieu sosyolojisinin en önemli varislerinden Loïc Wacquant'nın '**Kavramlardan Vakalara: Bourdieu'nün Teorisini Nasıl İşe Koşmalı?**' seminerini düzenlemiştir. Burada amaç metodoloji açısından ampirik araştırmalarda hayli zorlayıcı olan kavramsal ve kuramsal arka planıyla Bourdieu'nün ampirik araştırmalarda nasıl kullanılacağıdır. Ökten Gülsoy'un bu evrede bir başka etkinliği 27 Kasım 2014'te de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde düzenlenen Sosyoloji günlerinde "**Tahakkümün Bilgisi ve Bilginin Tahakkümü: Bourdieu'yü Foucault ile birlikte okumak mümkün mü**?" semineridir. Burada da yine Bourdieu'nün araştırmacı ve entelektüel seyriyle karşılaştırmalı bir Bourdieu okumasına dönük bir izlek sunmuştur.

3.3.- Üçüncü evre: 2016 sonrası

2016-2019 arası döneme yeniden baskılar damgasını vurmuştur. Bu evrede yayımlanan 5 kitaptan 2'si 1995-2000 arasında ilk çevrilen kitaplardır. Sel Yayıncılık ***Karşı Ateşler*** ve ***Televizyon Üzerine***'yi yeniden basarak medya ve neoliberal politika temasını tekrar dolaşıma sokmuştur. 3. Evrede baskın olarak yeniden baskıya geçen çevirilerle Alfa, Vakıfbank Kültür, Sel, Monokl ve Nika Yayınevleri çeviriler uzamına dahil olmuştur. Bu evre, yayın hayatına ara verdiği için Heretik Yayınlarının yeni çevirilerle uzamda olmadığı evredir. Ancak 2. evrede yaptığı çevirilerin özellikle yeniden baskılarıyla dolaşımda kilit konumunu korumuştur.

Metis Yayınlarında P. Burcu Yalım tarafından çevrilen ve Savaş Kılıç'ın yayıma hazırladığı ***Akademik Aklın Eleştirisi-Pascalca Düşünme Çabaları***'nda (Bourdieu, 2016) Türkçe yayına önsöz yoktur. Bourdieu genel giriş bölümünde, akademik aklı sorunsallaştırmada felsefi bir tavır benimseyerek düşünümlerini Pascalcı düşünce çerçevesine yerleştirdiğini dile getirmektedir. Bu yönüyle gerçek filozofluk ile 'filozofluk taslama' arasındaki ayrımdan yola çıkmaktadır. Bourdieu bu girişte epistemolojik görünümlü sorgulamalar, entelektüel moda ve trendlerden bahsederken, kendi ait olduğu dünyayı tarafsız bir incelemeye tabi tuttuğunda kendi analizlerinin peşine düştüğünü ve kendi aleyhine kullanılabilecek araçları temin ettiğini bildiğini söylemektedir. Bilen özne olarak kendi nesnelci gözlemci olmasından hareketle, büyük entelektüel hırslarıyla 'şişirilmiş laflar'ıyla bir akademik aklı eleştirmektedir. Kendi sosyoloji pratiğinde doğrudan gözlem, görüşme, verilerin kodlanması ve istatiksel analizden kaçmadığını söylerken 'tarikat içindeki saha çalışması tapınmasına ve pozitivist veri fetişizmine tepkiyle kendi ampirik çalışmalarını referans göstermektedir (s.14-15). Bourdieu bu girişte sosyolog mesleğinin ne olduğuna dönük bir perspektif sunarken nesnelleşme çabasında öznenin yok edilemezliğiyle yüzleşmek zorunda kaldığını dile getirmektedir. Bu giriş yazısında yanlış anlaşılmasından dolayı okurlara doğrudan seslendiği şu satırları alıntılamak yerinde olacaktır:

> …okurlarımdan, en iyi niyetlilerinden dahi şunu rica ediyorum: İşlerim hakkındaki, daha genel olarak sosyal bilimler hakkındaki olası hazır fikirlerini veya ihtiyatlarını, beni bazen uzunca zaman önce çözdüğümü sandığım meseleler- burada olduğu gibi-dönmeye mecbur kılan fikirleri askıya alsınlar; (…) Aslında oldukça yanlış anlaşıldığımı düşünüyorum; kuşkusuz bunun sebebi, insanların sosyoloji hakkında genellikle hayal meyal okul anılarını veya bu disiplinin siyasi-medyatik imajını maalesef pekiştirmekten başka bir şeye yaramayan mesleğin en sivri temsilcileri ile talihsiz karşılaşmalara dayanarak edindikleri fikirlerdir (…) Çalışmalarımın bir kısmı toplumsal dünyanın analizinde kullanılan (…) pek çok düşünce tarzının tersyüz edilmesinden ibaret olduğu için, bu önyargıların müthiş haksız veya yanlış olduğunu düşünüyorum (Bourdieu, 2016, s.19)

Son olarak Bourdieu burada aynı temaları tekrar tekrar tartışmasının, aynı konu ve analizlere tekrar tekrar dönmesinin daha üst bir idrake ulaşma ve farkına varılmamış ilişkileri keşfetmeye olanak veren bir sarmal hareketten kaynaklandığını dile getirmektedir. Özetle Bourdieu'ye göre, düşünümsel-özdüşünümsel bir hareketle en sıradan görüşlerin ve en bayağı konuların en umulmadık hakikatleri saklamasının göz önünde bulundurmasıyla, '*toplumsal dünya daha iyi bilinecek, bilimsel yöntem daha iyi anlaşılacaktır'* (Bourdieu, 2016, s.20). Arka kapak sayfasındaki editorün tanıtımında sarsıcı ve bir o kadar da güzel bir kitap olduğu ifade edilirken, sosyal bilimler ve felsefeyle ilgilenenlerin ilgiyle okuyacağı dile getirmektedir. Bu kitaptaki en dikkat çekici unsurlardan biri de diğer çevirilerde kapakta genellikle görselsiz ya da Bourdieu'nün resmi ya da illüstrasyonu yer alırken, görsel olarak Sovyet sanatçı tarafından 1957 tarihinde 'Baron Munchausen'in Maceraları' başlıklı ironik bir illüstrasyonun kullanılmış olmasıdır. Bu çeviri 2019 yılında 3. baskısını yapmıştır.

Bu evrede ikincil literatür olarak 2016'da Anne Jourdain ve Sidonie Naulin'in (2016) ***Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*** kitabı yine İletişimden 'Politika' dizisinde çevrilmiş ve 2020'de ikinci baskını yapmıştır. Kaynak metinde yer alan yazar önsözünde doğumundan ölümüne entelektüel seyrine koşut Bourdieu bibliyografyası sıralanmaktadır. İçerikte 'genel bir toplumsal dünya kuramının müellifi' olduğu, Cezayir etnografik çalışmalarla başlayan araştırmalarına ek olarak kolonyal kapitalizme karşı duruşu, kapsamlı anket ve istatistik çalışmaları, okul ve kültürel adetlere yoğunlaşarak ***Varisler: Öğrenciler ve Kültür***'le gelen başarısı, fotoğrafın toplumsal kullanımları, sanat sosyolojisi, eğitim ve kültür sosyolojisi, sosyolog mesleği ve epistemolojik önceller, okul ve fırsat eşitliği, toplumsal hiyerarşinin yeniden üretilmesi ve meşrulaştırması, akademisyenden angaje aydına dönüşmesi, toplumsal sefalet çalışmalarının çoksatarlar listesine girmesi, toplumsal hareketler, işçiler ve grevlerde yer alması, bunlara paralel olarak bilimin rolü ve sosyoloji üzerine kitaplarıyla gelişen düşünce çizgisi konu edilmektedir. Yazarlar, bu kitabın amacını dilinin karmaşıklığıyla tanınan Bourdieu'nün metinlerinin okunmasını kolaylaştırmak olarak belirlemektedir. Kitabın arka kapak yazısında kitabın Bourdieu sosyolojisine giriş niteliğinde bir kitap olduğu, sosyoloji mesleği hakkında epistemolojik değerlendirmeleri de içerdiği belirtilmiştir.

2006'da seçme metinlerden Yapı Kredi Yayınları tarafından Halime Yücel çevirisiyle tek cilt halinde basılan ***Karşı Ateşler*** 2017 yılında ***Karşı Ateşler I*** **ve** ***Karşı Ateşler II*** olarak Sel Yayıncılık tarafından Işık Ergüden çevirisiyle basılmıştır. ***Karşı Ateşler II***'nin önsözünde Bourdieu, oluşum halindeki Avrupa sosyal hareketine katkıda bulunmak amacıyla, çoğunluğu (en azından Fransızca) yayımlanmış kamuya yönelik bazı konuşmalarını kronolojik sıra içerisinde bu kitapta bir araya getirdiğini ifade etmektedir. Arka kapak yazısında bu kitabın Bourdieu'nün 'enternasyonalist bir Avrupa sosyal hareketi inşa etmeye yönelik' daveti ve 'akademik dünyanın sınırları içerisinden düşünce üretmekle yetinmeyen bu büyük sosyologdan, neoliberalizmi yenilgiye uğratmaya yönelik bir karşı-direniş ve örgütlenme çağrısı olduğu vurgulanmaktadır. Kitap Sel Yayınlarının Red Kitaplığı dizisinden çıkmıştır.

Bir Pratik Teorisi için Taslak- Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması 2018 yılında Bilgi Üniversitesi Yayınlarından çıkmıştır (Bourdieu, 2018). Ökten'in 'Çevirmen Notu'nda özellikle Bourdieu'nün etnografi temasındaki kitaplarının Türkiye'de eksikliğinin önemine vurgusu oldukça önemlidir. Kitabın ilk redaksiyonunu Ökten'in 'Türkiye'de Bourdieu sosyolojisi hakkında hatrı sayıları bulunduğunu' söylediği Güney Çeğin yapmıştır. Ökten ayrıca 3 çevirmen tarafından yapılan çeviride belli bir homojen dil oluşturmak için de yeniden okumayı Şeyda Sevde Tunçbilek'in yaptığını not düşmüştür. Boğaziçi Üniversitesi Yayınlarından çıkması beklenen ancak Bilgi Üniversitesi tarafından basılan bu çeviride yine ilk makale çevirileriyle Bourdieucü düşüncenin dolaşımının öncülerinden editör ve akademisyen kimlikleriyle Nazlı Ökten'in çevirmen olarak yer aldığını görüyoruz. Galatasaray Üniversitesi öğretim üyelerinden Ökten Bourdieu sosyolojisi ekseninde 'Tahakkümün çoğul yüzleri' dersini vermektedir.

1997 yılında Yapı Kredi Yayınları tarafından Turhan Ilgaz çevirisiyle basılan ***Televizyon Üzerine*** 2019 yılında Sel Yayınları tarafından Alper Bakım çevirisiyle yayımlanmıştır. Bourdieu kitap önsözünde Collège de France'ın alışıldık kitlesinin yerine bu iki dersi televizyonda vermeye karar kıldığını ve alışveriş olarak düşündüğünü ifade etmektedir. Bu derste, kendini herkesin anlayabileceği şekilde ifade etmeye çalıştığını belirtmekte, bu nedenle yaptığı sadeleştirmelerden, dersin kendisini öne çıkarmak için yönetmenin onayıyla program özetleri, belge kopyaları, istatistikler gibi görsellerden vazgeçtiğini ifade etmektedir. Bourdieu bu önsözde Amerikan televizyonuna değinirken, reyting rekabeti konusunda Türkiye ile Yunanistan arasındaki bir gelişmede her iki ülkenin de televizyonlarında milliyetçi kışkırtıcı bir söylemle reyting atışmasına giriştiği örneğini vermektedir. 'Kısa Bir Normatif Sonsöz' başlıklı bir paragraflık son notta Bourdieu bu kitapta amacının gazetecilik alanındaki gizli baskı mekanizmalarından '*bilinçli bir şekilde kurtulma olanağı sağlamak ve yayın araçlarını tekelinde tutan sanatçılar, yazarlar biliminsanları ve gazeteciler tarafından düzenlenen bir eylem programı sunmak'* olduğunu belirtmektedir. Arka kapak yazısı ise kitabın *'aptal kutusu'nun hakikati tahrif eden tekeline 'içeriden' yakılan bir karşı ateş…*' olduğu cümlesiyle bitmektedir.

Heidegger'in Politik Ontolojisi 2019 yılında çağdaş kıta felsefesinden çeviriler yayımlayan Monokl Yayınları tarafından Aslı Sümer'in çevirisiyle dolaşıma girmiştir (Bourdieu, 2019). Güney Çeğin önsözde Bourdieu'nün söz konusu Heidegger analizinin tarihsel-ilişkisel bir okuma olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, Heidegger'in düşüncelerinin üretildiği toplumsal-siyasal alan ile felsefi alan arasında bir eşmantık vardır, bir düşünür ve felsefesini anlamada felsefi metnin özerklik iddiaları ve dış referans inkârı reddedilirken, metnin üretiminin ve dolaşımının genel bağlamına indirgenmesi reddedilmelidir. Çalışmayı eleştirel okumaya sevk edecek ve geliştirecek bir dizi soru soran önsözün sonunda 'Politik Ontoloji'nin insanbilimleriyle uğraşanlara bir felsefi metnin yorumlanmasına dair metodoloji sunması açısından önemli içgörüler kazandıracağı belirtilmiştir. Önsözün ardından 1988'de yazılan 2 sayfalık bir Bourdieu uyarısı bulunmaktadır. Bu notta bu metnin 1975 yılında yayımlanan bir makale ve suçlayıcı olmayan bir yöntem alıştırması olduğu vurgulanmaktadır. Bourdieu bu makaleye tarihsel bilgiyi güncellemek için notlar eklemiş, 'Heideggerci dilin ve okumaların analizine hasredilmiş üç bölümü, anlamayı kolaylaştırmak için kitabının sonuna kaydırdığını' belirtmiştir.

Phoenix Yayınevi ayrıca, 2019 yılında Susen ve Turner'ın ***Pierre Bourdieu'nün Mirası- Eleştirel Söylemler*** çevirisini yayımlamıştır. Bu kitap internet üzerindeki kısa satış tanıtımlarına göre Bourdieu'nün modern sosyal felsefeyle ilişkisini entelektüel geleneklerden çeşitli düşünürlerle birlikte ele almaktadır (Susen ve Turner, 2019)[12].

[12] Kitabın baskısına erişilememiştir.

Youtube kaynaklarına bakıldığında bu evrede, 2018, 2019 yıllarında *Çeviri Konuşmalar* Youtube kanalında Bourdieu'nün söyleşilerinden çok kısa kesitlerin Türkçe altyazılı içerikler üretildiği görülmektedir.[13]

Dışmetinsellik açısından diğer etkinliklere baktığımızda, öncelikle 24-28 Haziran 2019'da Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirilen '**Pierre Bourdieu Okuma Programı - Eğitim Sosyolojisi Çalıştayı** yapılmıştır. '**Homo-Academicus Üzerine'** konuşmasıyla Dr. Nazlı Ökten, Doç. Dr. Vefa Saygın Öğütle, Doç. Dr. Mustafa Sever, Doç. Dr. Fuat Güllüpınar gibi isimlerin yer aldığı bu çalıştayın 15 videoluk kaydı *Eğitim Sosyolojisi Okumaları* Youtube kanalında Temmuz 2019 tarihinde yayımlanmıştır.[14] Bu çalıştay aynı zamanda Temmuz 2019'da bir gazetede haber olmuştur.[15]

Haziran 2020'de Levent Ünsaldı ile canlı yayında gerçekleştirilen '**Fransa'da ve Türkiye'de Pierre Bourdieu: Fikri Ürünlerin Uluslararası Dolaşımı Üzerine**' başlıklı 2 saatlik Youtube söyleşisi tam da dolaşım ve alımlama sorunlarını odağa alması bakımında önemli bir etkinliktir. Kaydın altında yer alan açıklamada, Bourdieucü sosyolojiye klasik bir giriş yapmaktan ziyade onun düşünsel üretimlerinin zaman ve mekâna bağlı nasıl değiştiği, etkilediği ve alımlandığı vurgulanmıştır. Bourdieu'nün eserlerinin dönemsel ve sosyokültürel üretim koşullarının Fransa ve Türkiye karşılaştırmasında Bourdieu'nün alımlanma şekillerine ve 'kavram setlerinin' kullanılabilirliğine değinilmiştir.[16]

2014 ve 2015'te başlayıp bu evrede düzenli devam etmesi bakımından, Bourdieu etkinlikleri arasında **İlişkisel Sosyal Bilimler Kongreleri** oldukça önemlidir. Mart 2014'te 'Eylem Halindeki Zihin', Mayıs 2015'te 'Müdahil bir sosyoloji için' ve Nisan 2016'da 'Sınırlar, Sınıflar, Ayrımlar' başlıklarıyla üç Pierre Bourdieu Sempozyumu düzenlenmiştir. Bu sempozyum daha sonra ad değiştirerek Nisan 2017'de ilki düzenlenerek 2018, 2019, 2020, 2021'de İlişkisel Sosyal Bilimler Sempozyumu adı altında düzenli olarak devam etmiştir. Sempozyum 2021'de Phoenix Yayınları ve *Strata Dergi*si ev sahipliğinde gerçekleşmiş, Phoenix 2021'de *Strata* Dergisi- 'Bourdieu'den Sonra' sayısını yayımlamıştır.

1984 yılında Fransızca yayımlanan Bourdieu'nün en temel metinlerinden ***Homo Academicus***'un (2021) çevirisini Nazlı Ökten, Arzu Nilay Kocasu ve Eren Gülbey birlikte üstlenmiş ve 2021'de İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınlarından çıkmıştır (Bourdieu, 2021a). Ökten'in kitapta 'Çevirmenin Notu: Yakılacak Çeviri' başlıklı iki sayfalık notu yer almaktadır. Bu önsözde Ökten, ayrıntılı olarak zorlu çeviri ve yayın sürecine değinirken, yayın teklifini *Bir pratik Teorisi için Taslak* için birlikte çalıştığı yayın koordinatörüne kendisinin götürdüğünü, çeviriye Galatasaray Üniversitesinde açtığı 'Tahakkümün Çoğul Yüzleri' başlıklı dersini alan öğrencilerin başladığını, atölye çalışmalarıyla kavramsal ve terminolojik çalışmalar yaparak ilerlediklerini ve sonunda çeviriye kendisinin de dahil olduğunu ifade etmektedir. Bu kitabın kendisini, diğer çevirmenleri, redaktörleri, yayıncısını (yazarını da) ayrı ayrı zorlamış olduğunu ve okurun uzun süren bir maceranın ardından bu kitabı sonunda elinde tutuyor

---

13 'Ünlü Fransız düşünür Pierre Bourdieu "kültürel sermaye" kavramını anlatıyor.' Çeviri Konuşmalar. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=Ar_IxWC1KUw
Pierre Bourdieu konuştuğumuz dilin zihnimizi nasıl şekillendirdiğini anlatıyor. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=W8GpEFruVMg

14 Pierre Bourdieu Okuma Programı | Dr. Nazlı Ökten | Homo-Academicus Üzerine. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=MorcWs216TQ

15 Anadolu Üniversitesi'nde "Pierre Bourdieu Okuma Programı-Eğitim Sosyolojisi" çalıştayı. Çevrimiçi. 31.10.2022 https://www.haberturk.com/eskisehir-haberleri/70565806-anadolu-universitesinde-pierre-bourdieu-okuma-programi-egitim-sosyolojisi-calistayi

16 Levent Ünsaldı'yla 'Fransa'da ve Türkiye'de Pierre Bourdieu: Fikri Ürünlerin Uluslararası Dolaşımı Üzerine' konulu söyleşi kaydı. Çevrimiçi. 09.11.2022. https://www.youtube.com/watch?v=XeBCv4Yfke4
'Kavram setleri' Bourdieu'nün kavramlarının (alan, sermaye ve habitus) birbirinden ayrılmaz bir metodoloji içinde parçalanmadan kullanılmasına dönük olarak Ünsaldı tarafından kullanılan ifade.

olmasının kendisi için ifade ettiği anlamı vurgulamaktadır. Kitapta ayrıca tanıtım ve sunuş yazısı bulunmamaktadır. Kitapta çevrilen 'Ekler' kısmında analizde kullanılan farklı sermaye göstergelerinin açıklandığı 'Kaynaklar' (Ek 1); 'Fakülte ve Disiplinlerin Morfolojik Dönüşümü' tabloları (Ek 2); Entelektüellerin/jürilerin meşruiyetiyle ilgili sorulara verilen cevap tabloları ve araştırmanın ayrıntıları (Ek 3) ve 2 sayfalık 'Mütekabiliyet Analizleri'[17] (Ek 4) yer almaktadır. Kitapta metodolojinin ve analizin genel hatlarını vermesi bakımında özet niteliğinde notlar olduğu görülmektedir. Ardından Terimler ve Özel İsimler Sözlüğü eklenmiştir. Arka kapakta ise kitabın akademik alanın dönüşümünü, otonomisini ve heteronimisinin tartışıldığı, üniversite sistemi içinde dönüm noktası olarak 68 Krizi'ni merkeze aldığı, akademik alanın sınırları içinde habitusu, sermaye türleriyle konum alış ve stratejileriyle *Homo Academicus*'un bütüncül bir portresini çizdiği vurgulanmaktadır. Günümüzde üniversitenin dönüşümünü anlamakta kilit bir önemde olduğu ve bu araştırmanın her daim güncelliğini koruduğu ifade edilmektedir. 'Çeviri Kavramlar ve Pratikler Dizisi'nden çıkmıştır.

2021 yılında İletişim Yayınları ***Genel Sosyoloji- Collège de France Dersleri***'nin birinci cildi Zuhal Emirosmanoğlu çevirisiyle yayımlamıştır (Bourdieu, 2021b). Bu çeviri Fransız Ulusal Kitap Merkezi'nin- Centre Nationale du Livre (CNL) çeviri destek programından yararlanmıştır. Çeviride Fransızca kaynak metni yayına hazırlayan editörlerin notu yer almaktadır. Bu notta Fransızca yayın sürecinde parantezlerin eklendiği, Bourdieu metinlerini kaynak uzamdan kopuk okura tanıtmak için yönlendirme amacı güttüğü belirtilmiştir. Ayrıca alımlama bağlamını desteklemek açısından ise Fransız bağlamını az bilen okur için örtük olabilecek göndermelerde metin içi referanslarının eklendiği belirtilmektedir. Türkçe çeviride ayrıca bir önsöz eklenmemiştir, ancak kaynak metnin editörlerinin Fransız olmayan okura dönük olarak benimsedikleri açıklayıcı referans ekleme stratejisi alımlama açısından önemlidir. Çevirinin 'Ekler' kısmında *Devlet Üzerine*'de olduğu gibi 'Collège de France Yıllığında Yayımlanan Ders Özetleri', Patrick Champagne ve Julien Duval'ın kaleme aldığı 'Genel Sosyoloji Dersinin Pierre Bourdieu Külliyatındaki yeri' başlıklı yazıları korunmuştur. Bu yazıda araştırma programı içinde Bourdieu'nün kilit kavramlarının kavramsal işleyişi, araştırmadaki teknik işlevleri, pratik kuramı, bilimsel özne ile nesnesi arasındaki ilişkinin analizi, bilim insanının ürettiği sınıflandırmalarla toplumsal faillerin sınıflandırmaları arasındaki ayrımın gözetilmesi, '*temel kavramların birbirine eklemlenişi ve bu kavramları bir araya getiren ilişkilerin yapısı*' vurgulanmaktır (s.523). Bu yazıda bu dersin Bourdieu'nün sosyolojisine ve teorisine giriş olarak okunabileceği, yapıtına aşina okurlara, '*Bourdieu'nün 'genel sunuş' teşebbüsüne ya da teorik sentezlere karşı defaatle dile getirdiği ihtiyat*'a çağrıya yer verilmektedir (s.524). İçerikte, bu dersin '*Bourdieu düşüncesinin ortaya çıkışı ve gelişimi üzerine sorgulamada salt tarihsel bir belge olarak okunma tehlikesi taşıdığı*' uyarısı da yapılmaktadır. Yazarlar bağlamlaştırma açısından 'dersin, verildiği yer ve koşulların yanı sıra, Bourdieu'nün yapıtındaki evre, hatta içinde yer aldığı dönem akılda tutularak okunması'nın tartışmasız iyi olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca yazıda vurgulandığı üzere, bu derslerin dinleyici kitlesinin heterojen yapılarının yanlış anlaşılmalara yol açabilecek bir durum teşkil ettiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Yazı Collège de France'ta sosyoloji kürsüsünün tarihselliği ve geleneği içinde Bourdieu'nün dersinin türünün ilke ve tek örneği olduğunu vurgularken, Bourdieu'nün kendi sosyolojisini sunduğu ve yapılan kötü okumaları sürekli çürütmeye giriştiğine yer vermektedir (s.528). Yazı ayrıca derslerin akışında okuru, ders içeriklerinde doğa bilimleri ve edebiyat, tarih, zooloji, dilbilim, iktisat, felsefe ve sanat tarihi gibi diğer disiplinlerle yürüttüğü tartışmaların takip edilebileceğini, bilimsel sosyolojinin olanaklılığının toplumsal koşullarını sorgulamayı vurgulamaktadır (s.529). Gündemin derslere yansıması ve Bourdieu'nün gönderme yaptığı özel dönem, alıntıladığı sosyopolitik olayların eskimiş olması bağlam açısından açıklanmaktadır. Kitapta ayrıca kaynak metinde

[17] Bourdieucü alan yazınında Fr. Analyse de correspondance multiple'in karşılığı olarak yer almaktadır.

yer alan kavram dizininin kısa bir versiyonu yer almaktadır. Arka kapak sayfası, kitabın Bourdieu sosyolojisini tanımak, anlamak ve uygulayabilmek için eşsiz bir kaynak olduğunu ve sosyal bilimlerle ilgilenen herkese seslendiğini dile getirmektedir.

2021 yılında bir başka etkinlik *Arkche Felsefe* ve Göçebe Düşünce Derneği desteğiyle **Nazlı Ökten'in** kendisinin de çevirmenleri arasında olduğu, yine aynı yıl yayımlanan ***Homo Academicus* üzerine söyleşi**dir.[18]

2021 yılında Vakıfbank Kültür Yayınları tarafından yeni baskısı yayımlanan ***Sosyolog ve Tarihçi*** çevirisine (Bourdieu, 2021c) kitabın editörü Prof. Dr. Birol Caymaz'ın 12 sayfalık önsöz niteliğindeki yazısı eklenmiştir. Bu yazıda ayrıntılı bir Bourdieu entelektüel seyri ve bu izlekte yapmış olduğu araştırmalar ve yayınlarıyla paralel bir şekilde özetlenmektedir. Yani bu sunuş yazısında Kamusal alanda politik görünürlüğüyle Bourdieu, aldığı saygın ödüllerle tanınırlığı, Cezayir'de İslamcı'ların baskılarına maruz kalan aydınlara desteği, sosyalist hükümetin sapmalarına eleştirileri ile 'solun solu'na çağrısı, hakim medyaya karşı duruşu, hakim yayıncılık anlayışına karşı kendi yayınevi Raison d'agir ve Liber'i kurması, neoliberal ideoloji politikaları karşı duruşu, vergilendirme politikaları ve işsizliğe karşı kolektif hareketlere taraf eleştirel müdahilliği yer bulmaktadır. Fransa entelektüel alan içindeki konumu ve bağlamıyla birlikte ele alınmıştır. Yazı ayrıca Bourdieu'nün kaynak entelektüel alanda aldığı ödüllerle tanınırlığı, Caymaz, Bourdieu'nün özgün ve çetrefilli sosyolojik yaklaşımına giriş için en iyi başvuru kaynaklarından birisi olarak bu kitabın okunmasına yine söyleşiyi gerçekleştiren Roger Chartier'nin önsözüyle başlanmasını önermiştir. Chartier kaynak metne yazdığı 2009 tarihli önsözünde kitabı meydana getiren 5 radyo söyleşisinin yapıldığı dönemde, yanlış anlaşılma sorunlarıyla boğuşan ve tarihçilerin yoğun eleştirilerine maruz kalmış canlı bir Bourdieu'nün hangi bağlamda 'duyulması' gerektiğini açıklamaktadır. Chartier ayrıca uzun bir araştırmacı geçmişiyle Kabiliye'deki etnografya çalışmaları, Fransız eğitim sistemi analizleri, fotoğrafın toplumsal kullanımları üzerine ortak anketler, müze gezilme oranları gibi teorik düşünceye dayalı altyapısına ek olarak, kamuoyu yoklamaları, evlilik stratejileri, Haute couture- moda alanı, spor pratikleri, işverenler sosyolojisi ve din alanı üzerine çalışmalarından oluşan sağlam ve yoğun bir araştırma perspektifi sunduğunu vurgulamaktadır (Chartier, 2021). Önsözde ayrıntılı dipnotlarla Bourdieu'nün kitaplarının ayrıntılı künyelerine yer verilmektedir. Kitabın arka kapağında Althusserci skolastiğe ve egemen dogmatik Marksizm'e karşı aydınlara bir okuma önerisi olarak, modern sosyolojinin dogmatik görüşlerinden uzak eleştirel bir Bourdieu vurgusu yer almaktadır. Açılım Yayınları tarafından basılan ilk çeviride Türkçe baskı için ayrı bir önsöz yer almamaktadır.

Phoenix Yayınları **İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi *Strata*'ın**, Nazlı Ökten ve Barış Mücen editörlüğünde Haziran 2022'de '**Bourdieu'den Sonra**' özel sayısını yayımlamıştır. Derginin arka kapak yazısındaki alıntılarda, Bourdieu'nün simgesel sermaye gibi işleyerek modaya dönüşmesiyle gelişigüzel bir Bourdieu kullanımı ve ilişkisel bilim pratikleri üretmede hala sorunlarımız olduğu vurgulanmaktadır. Editörün takdiminde yine düşünümselliğe çağrısıyla Bourdieu'yle düşünmenin onun sosyolojisinin ürettiği kavramların fetişleştirilmesinin altı çizilmektedir.

Pamukkale Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Güney Çeğin 19 Nisan 2021 Pazartesi günü gerçekleştirilen "**Bourdieu ve Tarihsel Sosyoloji"** başlıklı seminere konuk olmuştur.[19]

[18] Pierre Bourdieu ve *Homo Academicus* Üzerine. https://www.youtube.com/watch?v=O4ggmZdUCLU&t=1s

[19] Prof. Dr. Güney Çeğin'in 'Bourdieu ve Tarihsel Sosyoloji' Webinarı. https://sosyoloji.deu.edu.tr/duyurular/prof-dr-guney-ceginin-bourdieu-ve-tarihsel-sosyoloji-webinari-hakkinda/

Genel olarak çevrilen kitap sayıları ve ritmine göre dolaşımına göre verilen 3 evre düşünüldüğünde, yanmetinsel unsurlar etnografya ve epistemoloji temalarının eksikliğini yinelenmekte, buna dönük eleştiriler önsözlerde açık ve net bir şekilde ortaya konulmaktadır. Bourdieu'nün oldukça ayrıntılı entelektüel seyri ve metodolojinin sosyokültürel ve politik gelişimi tüm yanmetinlerin ana eksenini oluşturmaktadır. Yayıncı, çevirmen, editör ve akademisyen profilli failler alımlama sorunları konusunda sistematik önsöz ve sunuş yazılarında dolaşım sorunlarını vurgularken okuru Bourdieu okuma pratiğinde bir farkındalığa davet etmektedirler. Alımlama açısından bu eksikliklerin farkında olarak bir okuma önerilmektedir. 2. evrede yoğun ve uzunluklu önsöz ve sunuş yazımı göze çarpmaktadır. Bu çevremetinlerin Bourdieu'nün sunduğu eleştirel araçları da yanına alarak Türkiye'de sosyal bilimler pratikleri ve alımlamaya eleştirel bir damga vurduğu söylenebilir. 2016 sonrası 3 evrede ve özellikle 2019'da dolaşıma çok yoğun akademik etkinlik söyleşi ve seminerlerin eşlik ettiği görülmektedir. Ayrıca pandemi döneminde online iletişim olanaklarının gelişmesiyle internet üzerinde online söyleşi ve yayınlarda da ciddi bir artış söz konusudur.

4. Sonuç

Bu araştırmada Pierre Bourdieu'nün metinlerinin Türkçe çevirilerine ve dolaşımına eşlik eden yanmetinler ve 'paraçeviri'ler incelenmiştir. Buna göre, Bourdieucü düşünce özelinde çevremetin ve dışmetin unsurları, dolaşım ve alımlama sorunlarının izini sürmede ve belli bir okuma izleği sunmada oldukça işlevseldir. Kavramsal olarak yanmetin incelemesine koşut bir 'paraçeviri' pratiğinin de ek ve üst bir 'okuma'/'çeviri' sunması açısından dolaşım evrelerine yoğun bir şekilde eşlik ettiği görülmektedir. Sosyolojik bakış açısıyla, yazdıkları yanmetinler ve yaptıkları 'paraçeviri'lerle dolaşıma katılan aktörler olarak yayıncı, editör, çevirmen ve akademisyenler, çoklu kimlikleriyle bir kolektif içinde faaliyet göstermektedir. Bu ağ içinde yer alan isimler, 1995'te Bourdieu'nün alana girişine aracılık eden, ortalama 30 yıllık gecikmeye varan alanda eksik temel metinlerin çevirilerini hızlı ve sistematik bir şekilde alana sokan isimlerdir. Özellikle 3.evrede yoğunlaşan akademik etkinliklerle gündeme getirilmesinde yoğun ve sistematik bir çabaya katılan *paraçevirmenler*dir. Çevrilecek metinlerin seçimi, bu seçimlerin bağlamlaştırılması, hala çevrilmeyen eksik metinlere işaret etmeleri, çeviriyi bekleyen temalarla alımlama boşluklarına dönük yazdıkları, konuştukları ve anlattıkları Türkiye'deki araştırmacıları özdüşünümsel bir okumaya davet etmektedir. Sosyal bilimler alanında Bourdieu'nün alımlanması için bir okuma izleği sunulduğu açıkça görülmektedir.

Farklı sosyal medya platformları sözlü sunum, seminer ve söyleşi gibi etkinlikler Bourdieu'yü daha geniş bir okur kitlesine açarken; Bourdieu metodolojisinin sosyal bilimlerin tüm alanlarında araştırmacılara hitap ettiğini vurgulamaktadır. Öte yandan kurama sıkı sıkıya yapışan teorisist, fetişist, kısmi ve bağlamsız bir okuma özgün çalışmaların önünde engel olmaya devam etmektedir. Alımlama sorunlarının çözümüne dönük olarak, Bourdieucü düşünceyle kurduğu bağda okur eleştirelliğe ve düşünümselliğe davet edilmektedir. Yanmetinlerde ayrıca Türkiye'de sosyal bilimler alanında zayıf bir ampirik araştırma geleneği eleştirisiyle, epistemoloji, bilim sosyolojisi ve bilgi sosyolojisine ilgisi zayıf bir akademik pratik eleştirisi ön plandadır.

Özetle sosyal bilimler okurunu sürekli alımlama sorunlarını görmeye davet eden yanmetinsel çeviri stratejilerinin incelenmesi, başka düşünürler üzerinden bu alanda çevirilerin işlevini düşünmek için önemli bir model sunmaktadır. Sosyal bilim çevirilerinde çevirmen, yayıncı, editör ve akademisyen çoklu kimlikleriyle dolaşıma aracılık eden kolektif çabaların alımlama süreçlerine müdahilliği önemsenmelidir. Akademisyenlerin bu süreçte hem entelektüel hem de yayıncılık alanını yönlendirmede ayrıcalıklı rolü, sosyal bilim yayıncılığı ve okuma pratiklerini dönüştürmeye dönük

önemli bir perspektif sunmaktadır. Çeviribilim perspektifiyle benzer incelemelerin sosyal bilimlerde farklı disiplinlerde okumalara ve alımlama araştırmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akdağ, A. I. (2021). Paratranslation under constraint. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1260-1271. DOI: 10.29000/rumelide.995511

Aksöz, M. (2018), "Yanmetin (Paratexte) Nedir? Metin Çevresindeki Yazılı Öğeler (Peritexte) Nelerdir?". *Turkish Studies*, 13/12, 27-47.

Aksöz, M. (2019). 'Yanmetinin Altbaşlığı: "Kitap Çevresindeki Öğeler (Epitexte) ve Örneklemeler. *Turkish Studies-Language and Literature*. https://turkishstudies.net/language?mod=makale_tr_ozet&makale_id=22789#

Bourdieu, P. (1999). *Sanatın Kuralları*. Çev. Necmettin Kâmil Sevil. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bourdieu, P. (2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, *145*, Aralık 2002, 3-8. Çevrimiçi. 07.11.2022 https://doi.org/10.3406/arss.2002.2793

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2003) *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. Çev. Nazlı Ökten. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler- Eylem Kuramı Üzerine*. Çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Hil Yayınları.

Bourdieu, P. (2009). *Bekarlar Balosu*. Çev. Çağrı Eroğlu. Ankara: Dost Kitabevi.

Bourdieu, P. (2011). *Sanat Sevdası*. Çev. Sertaç Canpolat. İstanbul: Metis Yayınları.

Bourdieu, P. (2012). *Bir Otoanaliz için Taslak*. Çev. Murat Erşen. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bourdieu, P. (2013a). *Seçilmiş Metinler*. Çev. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik Yayınları

Bourdieu, P. (2013b). *Bilimin Toplumsal Kullanımları*. Çev. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2014). *Sosyolog ve Tarihçi*. çev. Zuhal Karaca (Emirosmanoğlu). İstanbul: Açılım Kitap.

Bourdieu, P. (2014). *Eril Tahakküm*. Çev. Bediz Yılmaz. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bourdieu, P. (2014). *Varisler, Öğrenciler ve Kültür*. Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). *Devlet Üzerine- Collège de France Dersleri (1989-1992)*. İstanbul: İletişim Yayınları:

Bourdieu, P. (2021). *Yeniden Üretim- Eğitim Sistemine İlişkin Bir teorinin İlkeleri*. Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya. Heretik Yayınları: Ankara

Bourdieu, P. (2015). *Dünyanın Sefaleti*. Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya vd. Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2015). *Sosyolog ve Tarihçi*. çev. Zuhal Emirosmanoğlu. İstanbul: Açılım Kitap.

Bourdieu, P. (2015). *Ayrım*. çev. Ayşe Günce Berkkurt, Derya Fırat Şannan. Ankara: Nika Yayınları.

Bourdieu, P. (2016). *Akademik Aklın Eleştirisi-Pascalca Düşünme Çabaları*. Çev. P. Burcu Yalım. İstanbul: Metis Yayınları.

Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri*. Çev. Aslı Sümer, Büşra Uçar, Filiz Öztürk, Mustafa Gültekin. Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (2018). *Bir Pratik Teorisi için Taslak- Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu, P. (2018). *Heidegger'in Politik Ontolojisi*. Çev. Murat Erşen. İstanbul: Monokl Yayınları.

Bourdieu, P. (2019). *Televizyon Üzerine*. Çev. Alper Bakım. İstanbul: Sel Yayınları.

Bourdieu, P. (2021a). *Homo Academicus*. Çev. Nazlı Ökten, Nilay Kocasu, Eren Gülbey. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bourdieu, P. (2021b). *Genel Sosyoloji- Collège de France Dersleri.* çev. Zuhal Emirosmanoğlu. İletişim Yayınları: İstanbul.

Bourdieu, P. (2021c). *Sosyolog ve Tarihçi*. çev. Zuhal Emirosmanoğlu. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Bourdieu, P., Passeron J.C. (2021). *Yeniden Üretim- Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya. Ankara: Heretik Yayınları.

Bursalı, O.S. (2014). Değerlendirme Yazısı. 'Türk Sosyolojisinde Pierre Bourdieu'. Çevrimiçi 20.11.2022. https://www.bisav.org.tr/Bulten/207/1298/turk_sosyolojisinde_pierre_bourdieu

Büyükgümüş, A. (2013). Türkçe'de Pierre Bourdieu. *İstanbul University Journal of Sociology*. 3 (25) , 113-122 . Çevrimiçi. 29.10.2022. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/535/4948

Caymaz , B. (2021). Pierre Bourdieu (1930-2002) Rahatsız Edici Bir Sosyoloğun Sosyolojisi. *Sosyolog ve Tarihçi*. çev. Zuhal Emirosmanoğlu. 5-17. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Cedergren, M. (2021). Les pratiques éditoriales en traduction : Étude comparée de trois appareils péritextuels de Petit pays de Gaël Faye. *Nordic Journal of Francophone Studies/ Revue Nordique Des Études Francophones*, 4(1), 70–85. Çevrimiçi. 29.10.2022. DOI: http://doi.org/10.16993/rnef.63

Chartier, R. (2021) Önsöz- *Sosyolog ve Tarihçi. Bourdieu*, P. çev. Zuhal Emirosmanoğlu. s. 19-28. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Çeğin, G. (2015). Takdim- 'Bilinçdışı, Tarihtir' Sözü Hakkında Birkaç Kelam'. *Bourdieu ve Tarihsel Analiz*. Philip S. Gorski (ed.). çev. Özlem Akkaya. 7-15. Ankara: Heretik Yayınları.

Çelik, Ö. (2008). Kuramsal Metinlerin Çevirisinde Yanmetinler ve İşlevleri. İstanbul Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43784.pdf

Duygun, E. (2022). 'Ruh ve Beden: Acemi Bir Boksörün Defterleri'. Tanıtım. *Mülkiye Dergisi*, 46(1), 315-320.

Ekinci, M. & Tarakçıoğlu, A. Ö. (2020). "Tom Sawyer"ın Maceraları" romanının Türkçeye çevirisi ve yeniden çevirisinde yanmetinsellik eşiği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7 (55), 1738-1754.

Emirosmanoğlu, Z. (2016). Bourdieu en Turquie : L'espace des traductions en pleine émergence. *Journal of Human Sciences*. Sayı: 13 Cilt: 2. Çevrimiçi 20.11.2022. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3859/1819

Emirosmanoğlu, Z. (2022a). 'Türkiye'de Bourdieu: Canlanmakta olan çeviriler uzamı' çev. Zuhal Emirosmanoğlu. *Strata- İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi- Bourdieu'den Sonra*. Barış Mücen-Nazlı Ökten (eds.) Phoenix Yayınevi.

Emirosmanoğlu, Z. (2022b). 'Sosyal Bilimler Çevirisi ve Türkiye'de 'Bourdieu'nün Dolaşımı'. Uluslararası Akademik Çeviribilim Çalışmaları Kongresi, Bolu İzzet Abant Baysal Üniversitesi, 29 Eylül 2022-01 Ekim 2022.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Çev. Jane E. Lewin. Cambridge University Press.

Gervais, B. (2004). Naviguer entre le texte et l'écran. Penser la lecture à l'ère de l'hypertextualité. (Salaün, Jean-Michel, Vandendrope, Christian (ed.) *Les défis de la publication web: hyperlectures, cybertextes et métaéditions*, 51-68.

Göker, E. (2015). Takdim- 'Hür Eğitim Yoktur': Okul Neyi Bölüştürür, Kapatır, (Tekrar) Üretir? s. 9-20. *Yeniden Üretim*. Ankara: Heretik Yayınları.

Gürçaglar, Ş. T. (2011). 'Paratexts' *Handbook of Translation Studies*, 113–116. https://doi.org/10.1075/HTS.2.PAR1

Heilbron, J., Sapiro, G (dir.). La circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 145, décembre 2002. Paris: Éditions du Seuil.

Jourdain, A., Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*. İstanbul: İletişim.

Kaplan, M. & Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, Habitus ve Sermaye Kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *Habitus Toplumbilim Dergisi*, (1), 23-37. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://dergipark.org.tr/tr/pub/habitus/issue/56842/768070

Karakaya, M. F. (2013). Ecce Homo Academicus . İstanbul University Journal of Sociology, 3 (25), 103-111 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/535/4947

Kolektif. (2014). *Cogito Dergisi: Pierre Bourdieu*. 76. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Koytak, E. (2013). Tahakküme Hükmetmek: Bourdieu Sosyolojisinde Toplum ve Bilim İlişkisi . *İstanbul University Journal of Sociology*, 3 (25), 85-101. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/535/4946

Laberge, Y. (2004). 'La circulation internationale des idées' tanıtım yazısı. Heilbron, Johan et Sapiro, Gisèle (dir.). *Actes de la recherche en sciences sociales, 145*, Aralık 2002: Paris, Éditions du Seuil. Études internationales*, 35 (3),* 547–549. https://doi.org/10.7202/009915ar

Macksey, Richard. 1997. Foreword. *Paratexts*: Thresholds of Interpretation , Gerard Genette, xi-xxiii. Cambridge: Cambridge University Press.

Nur, A. & Koytak, E. (2015). Mümkün Bourdieu'ler Uzayında Bir Bourdieu: Türkiye Bilimsel Üretim Alanında Bourdieu Sosyolojisi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3 (29), 331-363 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/561/5565 . Çevrimiçi. 30.10.2022

Ökten Gülsoy, N. (2013). Cezayir Deneyiminin Pierre Bourdieu'nün Sosyolojik Tahayyülüne Etkileri: Bilimsel Bir Habitusun Doğuşu. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi-Pierre Bourdieu özel sayısı*. 3 (25) 2012/2, s.1-30. Çevrimiçi 22.10.2022. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/535/4943

Ökten, N, Mücen, B. (eds.) (2022). *STRATA-İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi- Bourdieu'den Sonra*. Ankara: Phoenix Yayınları.

Parlak, B. (2009). Yazınsal Çeviride Kaynak Metnin Okuru/Erek Metnin Yazarı Olarak Çevirmen Kimliğinin Çeviri Kararlarına Etkisi", Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları, VIII. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu Bildiri Kitabı, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.

Sam, R. (2007). 'Pierre Bourdieu ve sanatın kuralları üzerine'. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 8, 69-83.

Sapiro, G., & Popa, I. (2008) Traduire les sciences humaines et sociales: logiques éditoriales et enjeux scientifiques. *Translatio: Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Sapiro, G. (Ed.), Paris: CNRS Éditions.

Sapiro, G. (ed.) (2008). *Translatio. Le Marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris: CNRS éditions.

Sapiro, G. (2019). Quels facteurs favorisent la traduction des livres de sciences humaines?: Le cas des traductions de l'anglais en français et du français en anglais à l'heure de la mondialisation. *Palimpsestes*. 19-42. DOI: 10.4000/palimpsestes.3827.

Schögler, Rafael Y. (2017). Les fonctions de la traduction en sciences humaines et sociales. *Parallèles,* 29 (2).

Susen, S. ve Turner, B.S. (2019). *Pierre Bourdieu'nün Mirası- Eleştirel Söylemler*. Çev. A. Kadir Gülen. Ankara: Phoenix Yayınları.

Swartz, D. (2011). *İletişim, Kültür ve İktidar*. Çev. Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ünsaldı, L. & Ural, H. (2015). Bütüncül Bir Çalışma ve Zihin Pratiği Olarak Bourdieu'den "Parçalı" Bourdieu'lere: Pierre Bourdieu Sosyolojisinin Fransa'daki Yeri ve Uluslararası Dolaşımı Üzerine. *Modus Operandi*. Sayı: 5. Ankara: Heretik Yayınları.

Vergondy, E.B.C. (2015). Notes de Lecture- Nouveaux enjeux de la paratraduction. *Çédille, revista de estudios franceses*, 11 (2015), 581-592

Yuste Frī̄as, J. (2009). Paratraduction: le concept-clé de l' École de Vigo. Çevrimiçi 31.10.2022. https://tv.uvigo.es/video/5b5b3d528f4208927dafdd9b

Yuste Frī̄as, J. (2010). Au seuil de la traduction: la paratraduction. *Evènement ou incident. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels*, Edited by: Naaijkens, T. 287–315. Frankfurt: Peter Lang. [Google Scholar]. https://www.researchgate.net/publication/265027274_Au_seuil_de_la_traduction_la_paratraduction

Yuste Frī̄as, J. (2012). Paratextual Elements in Translation: Paratranslating Titles in Children's Literature. In Gil-Bajardī̄, Anna et alii [eds.] *Translation Peripheries. Paratextual Elements in Translation*, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 117-134. Çevrimiçi. 29.10.2022 http://www.joseyustefrias.com/docu/publicaciones/JoseYusteFrias2012_Para-TranslationPeripheries.pdf

Yuste Frī̄as, J. (2015). Paratranslation: translating in the margin, marginal translation- Özet. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüī̄stica Teórica e Aplicada*. Çevrimiçi. 31.10.2022. https://doi.org/10.1590/0102.

Wacquant, L. J. D. (2012). *Ruh ve Beden- Acemi Bir Boksörün Defterleri*. Çev. Nazlı Ökten. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Wacquant, L. J. D. (2015). *Kent Paryaları*. Çev. Mehmet Doğan. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Wacquant, L. (2019). Kenti Bourdieu'yle Düşünmek: İlişkisi, İlkeleri ve Uygulamaları. *İdealkent*. 10 (26), 146-175 . DOI: 10.31198/idealkent.562679

'Pierre Bourdieu Belgeseli: *Sosyoloji Bir Dövüş Sporudur* [Tek Parça]' Sosyal bilimler temalı videoların arşivlendiği Lignor Kültür Sanat Yayıncılık'ın Youtube sayfasında hesabın açıldığı 28 Temmuz 2021'de yayımlanmıştır. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=saZQigTgpFU

'Pierre Bourdieu konuştuğumuz dilin zihnimizi nasıl şekillendirdiğini anlatıyor'. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=W8GpEFruVMg

Ünlü Fransız düşünür Pierre Bourdieu "kültürel sermaye" kavramını anlatıyor. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=Ar_IxWC1KUw

'Pierre Bourdieu Okuma Programı | Dr. Nazlı Ökten | Homo-Academicus Üzerine'. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=MorcWs216TQ

'Pierre Bourdieu ve Homo Academicus Üzerine'. https://www.youtube.com/watch?v=O4ggmZdUCLU&t=1s *Arkche Felsefe* ve Göçebe Düşünce Derneği.

Anadolu Üniversitesi'nde "Pierre Bourdieu Okuma Programı-Eğitim Sosyolojisi" çalıştayı. Çevrimiçi. 31.10.2022 https://www.haberturk.com/eskisehir-haberleri/70565806-anadolu-universitesinde-pierre-bourdieu-okuma-programi-egitim-sosyolojisi-calistayi

Levent Ünsaldı'yla 'Fransa'da ve Türkiye'de Pierre Bourdieu: Fikri Ürünlerin Uluslararası Dolaşımı Üzerine' konulu söyleşi kaydı. Çevrimiçi. 09.11.2022. https://www.youtube.com/watch?v=XeBCv4Yfke4

'Ünlü Fransız düşünür Pierre Bourdieu "kültürel sermaye" kavramını anlatıyor'. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=Ar_IxWC1KUw

'Pierre Bourdieu konuştuğumuz dilin zihnimizi nasıl şekillendirdiğini anlatıyor'. Çevrimiçi. 29.10.2022. https://www.youtube.com/watch?v=W8GpEFruVMg

Ek 1- Yıl, yayınevi, çevirmen kategorileriyle 23 Çevirinin 3 evrede dağılımı

	Kitap adı	Yıl		Yayınevi	Çevirmen
1	**Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine**	1995		Kesit Yayıncılık	Hülya Tufan (Uğur Tanrıöver)
2	**Toplumbilim sorunları**	1997		Kesit Yayıncılık	Işık Ergüden
3	**Televizyon üzerine**	1997		Yapı Kredi Yayınları	Turhan Ilgaz
4	**Sanatın Kuralları**	1999		Yapı Kredi Yayınları	Necmettin Kâmil Sevil
5	**Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**	2003	1.evre:	İletişim Yayınları	Nazlı Ökten
	Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine	2005	1995-2012	Hil Yayınları	Hülya Tufan (Uğur Tanrıöver)
6	**Karşı Ateşler**	2006		Yapı Kredi Yayınları	Halime Yücel
7	Bekarlar Balosu	2009		Dost Kitabevi	Çağrı Eroğlu
8	**Sanat Sevdası**	2011		Metis Yayıncılık	Sertaç Canpolat
9	Bir Otoanaliz İçin Taslak	2012		Bağlam Yayınları	Murat Erşen
	Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine	2013		Hil Yayınları	Hülya Tufan (Uğur Tanrıöver)
10	Pierre Bourdieu, Seçilmiş Metinler	2013		Heretik Yayıncılık	Levent Ünsaldı
11	Bilimin Toplumsal Kullanımları	2013		Heretik Yayıncılık	Levent Ünsaldı
12	Varisler Öğrenciler ve Kültür	2014		Heretik Yayıncılık	Aslı Sümer, Levent Ünsaldı
13	Eril Tahakküm	2014		Bağlam Yayıncılık	Bediz Yılmaz
14	**Sosyolog ve Tarihçi**	2014		Açılım Kitap	Zuhal Karaca (Emirosmanoğlu)
15	Yeniden Üretim	2015	2.evre:	Heretik Yayıncılık	Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya
	Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine	2015	2013-2016	Hil Yayınları	Hülya Uğur Tanrıöver
16	**Ayrım**	2015		Heretik Yayıncılık	Ayşe Günce Berkkurt, Derya Fırat Şannan
17	Dünyanın Sefaleti	2015 2022		Heretik Yayıncılık	Aslı Sümer, Baran Öztürk, Hatice Esra Mescioğlu, Laçin Tutalar, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya, Özlem İlyas, Zeynep Baykal
18	**Devlet Üzerine**	2015		İletişim	Aslı Sümer
19		2016- 2019	3.evre:	Metis	P. Burcu Yalım

	Akademik Aklın Eleştirisi Pascalca Düşünme Çabaları		2016-2022		
	Sosyoloji Meseleleri (Yeniden çeviri)	2016		Heretik Yayıncılık	Aslı Sümer, Büşra Uçar, Filiz Öztürk, Mustafa Gültekin
	Devlet Üzerine	2016		İletişim	Aslı Sümer
	Karşı Ateşler- Neoliberal İstilaya karşı Direnişe Hizmet Edecek Sözler	2017-2021		Sel Yayıncılık	Sertaç Canpolat
	Karşı Ateşler- II: Avrupa Sosyal Hareketi İçin	2018		Sel Yayıncılık	Işık Ergüden
	Televizyon Üzerine	2019-2021		Sel Yayıncılık	Alper Bakım
20	Bir Pratik Teorisi İçin Taslak: Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması	2019		Bilgi Üniversitesi	Nazlı Ökten
21	Heidegger'in Politik Ontolojisi	2019-		Monokl	Aslı Sümer
	Sanatın Kuralları- Yazınsal Alanın Oluşumu ve Yapısı	2020		Alfa Yayıncılık	Necmettin Kâmil Sevil
	Devlet Üzerine	2020		İletişim Yayıncılık	Aslı Sümer
22	Genel Sosyoloji -Collège de France Dersleri (1981-1983)	2021		İletişim Yayıncılık	Zuhal Emirosmanoğlu
	Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi	2021		Nika Yayınevi	Ayşe Günce Berkkurt, Derya Fırat Şannan
23	Homo Academicus	2021		Bilgi Üniversitesi	Nazlı Ökten, Eren Gülbey, Arzu Nilay Kocasu
	Sosyolog ve Tarihçi	2021		Vakıfbank K.Y.	Zuhal Emirosmanoğlu
	Düşünümsel Sosyolojiye Davet	2021		İletişim Yayıncılık	Nazlı Ökten
	Sanat Sevdası	2022		Metis Yayıncılık	Sertaç Canpolat

110. Erek metnin revizyonu faaliyetine yönelik çeviri eylemi kuramı temelinde bir değerlendirme

Serhat ARSLAN[1]

APA: Arslan, S. (2022). Erek metnin revizyonu faaliyetine yönelik çeviri eylemi kuramı temelinde bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1808-1820. DOI: 10.29000/rumelide.1222077.

Öz

Bu çalışmanın konusu revizyon faaliyetinin çeviri alanı bağlamındaki doğası, kapsamı, öğeleri ve ilgili sorunlarından oluşmaktadır. Revizyon konusu, çeviribilim alanında göz ardı edilmekle beraber, çeviri sürecinin önemli yapı taşlarından biridir. Zira revizyon faaliyeti, çeviri eyleminin ilk ortaya çıktığı zamanlardan beri uygulanan çeviri sürecinin doğal bir aşamasıdır. Bu sebeple revizyon faaliyetini, çeviri faaliyetinden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Aynı şekilde revizör, tıpkı çevirmen gibi ilgili çeviri sürecine yönelik yeterliliğe ve erek metne yönelik edinçlere sahip olmalıdır. Dolayısıyla revizyon faaliyetini anlamlandırabilmek için çeviri eyleminin doğasını ve niteliğini tam anlamıyla kavramak gerekmektedir. Bu çalışmada revizyon faaliyeti, Justa Holz-Mänttäri'nin *Çeviri Eylemi Kuramı* temelinde değerlendirilmekte ve bu yaklaşımdan hareketle çeviri sürecinde ve/veya akabinde gerçekleştirilen revizyon faaliyetleri, çeviri eylemi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu amaç doğrultusunda önce revizyon eyleminin doğası ve niteliği incelenmiş, akabinde bu faaliyetin gerçekleştirilmesi bakımından revizörün konumu ve görevi belirlenmiş, revizyon faaliyeti ile bağlantılı sorunlara değindikten sonra da ideal bir revizyon eyleminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği hususunda tespitlerde bulunulmuştur. Çeviri eylemi ile örtüşen bir niteliğe sahip revizyon faaliyeti, çok yönlü ve karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. Bu sebeple revizyon faaliyetinin sınırlarını belirlemek güçtür. Zira revizyon faaliyeti, bir düzeltme işlemi ve kalite kontrolünden çok daha fazlasıdır. Ayrıca her bir erek metin oluşturma süreci, diğer farklı süreçlerden benzersiz olacağından, revizörün konumunu belirlemek de sorun teşkil etmektedir. Bu doğrultuda alandaki mevcut sorunlara çözüm sunabilmek için revizyon faaliyetini tek yönlü bir biçimde değil, aksine faaliyeti çeviri sürecinin doğasını da gözeterek bütüncül manada ele alarak değerlendirmek gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Revizyon, Holz-Mänttäri, revizör, çeviri, iş bölümü

An assessment based on the theory of translatorial action for the revision of the target text

Abstract

The subject of this study consists of the nature, scope, elements and related problems of the revision activity in the context of the translation field. Although the subject of revision is ignored in the field of translation studies, it is one of the important building blocks of the translation process. Because the revision activity is a natural phase of the translation process, that has been implemented since the first time the translation act emerged. For this reason, it is not possible to consider the revision activity independent from the translation activity. Likewise, the reviser, like the translator, should

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu (Bingöl, Türkiye), serhatarslan@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7914-0721 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.11.2022-kabul tarihi: 20.12.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1222077]

have the competence for the relevant translation process and the competencies for the target text. Therefore, in order to make sense of the revision activity, it is necessary to fully grasp the nature and characteristic of the translation act. In this study, the revision activity is evaluated on the basis of Justa Holz-Mänttäri's *theory of translatorial action*, and based on this approach, the revision activities carried out during and/or after the translation are handled within the framework of the translation action. For this purpose, firstly the nature and characteristic of the revision action was examined, then the position and duty of the revisionist was determined in terms of the realization of this activity, and determinations were made about how an ideal revision action should be carried out after addressing the problems related to the revision activity. The revision activity, which has a quality that overlaps with the translation action, has a multifaceted and complex structure. For this reason, it is difficult to determine the limits of revision activity. Because revision activity is much more than a correction process and quality control. It is also problematic to determine the position of the reviser, as each target text creation process will be unique from other different processes. In this direction, it is thought that it is necessary to evaluate the revision activity not in a one-way manner, but in a holistic sense, taking into account the nature of the translation process, in order to offer solutions to the existing problems in the field.

Keywords: Revision, Holz-Mänttäri, reviser, translation, division of work

Giriş

Revizyon eylemi, yalnızca çeviri faaliyetinin doğasında bulunan bir etkinlik olmamakla birlikte, belli bir amaç doğrultusunda üretilmiş her türlü metnin gereksinim duyduğu bir çalışma ve eylemdir. Bu bağlamda revizyon eyleminin, üretilmiş her metnin doğasında yer aldığını savunmak yanlış olmaz. Örneğin herhangi bir beyaz eşya için üretilen ve son kullanıcıların satın aldıkları ürünü nasıl kullanmaları ve/veya nasıl kullanmamaları gerektiği ile ilgili hususların yer aldığı -salt ilgili cihaza dair yönergelere yönelik bilgi sunularını içeren basit nitelikteki- "kullanım kılavuzlarının" hazırlanma süreçlerinde de revizyon eyleminin gerçekleştirilmesi doğal bir zorunluluktur.

Yukarıda belirtilen "kullanım kılavuzu" metni örneğinde bile metnin ortaya çıkış amacı göz önüne alındığında, oluşturulan metnin işlevinin yerine getirilebilmesi sürecinde metin kaynaklı bir eksiklik veya hataların bulunması kabul edilebilir bir durum değildir. Zira aksi bir durumda metin, yüklendiği işlevi gerçekleştiremez ve böylelikle erek metin, amaçlanan işlevden saparak karışıklık, yanlış anlaşılma, belirsizlik gibi sonuçlara sebep olabilmektedir. Böyle bir durumda, erek metnin işlevini getirmesi bir yana, örneğin söz konusu cihazın işlerliğinin zarar görmesi bile kaçınılmazdır. Bu yüzden revizyon eylemi, çeşitli sebeplerden ötürü ortaya çıkabilecek üretim kazalarının engellenmesi amacıyla gerek metnin üretim sürecinde gerek metnin üretimi sonrasında her zaman gerçekleştirilecek/ gerçekleştirilmesi gereken temel eylemlerdendir.

Kullanım kılavuzu örneğinde bile karşımıza çıkan bu husus, her türlü erek metnin üretim süreci ve sonrasında geçerlidir. Diğer taraftan revizyon eylemi, yalnızca hata kontrolünden ibaret bir faaliyet değildir; zira üretilmiş bir erek metnin zaman içerisinde içinde barındırdığı bilgi sunuları bağlamında güncellenmesine gerek duyulabilir. Güncelliğini kaybeden söz konusu bilgi sunuları açısından, hem iç (metni üreten) hem de dış (hedef kitle) faktörler tarafından bir revizyon süreci gerçekleştirilebilir. Ayrıca bilgi sunuları üzerinde, zaman gibi çeşitli faktörlerin temelinde yine güncelleme amacıyla erek metinde bilgi sunusuna yönelik "ekleme" gibi çeşitli işlemler uygulanabilir. Bu tarz örneklere çeviri alanında sıkça karşılaşmaktayız.

Bu noktada kavramsal açıdan bazı hususların altını çizmek yerinde olacaktır. Yukarıda belirtildiği üzere, revizyon tek tip bir işleme karşılık gelmez. Bir yönüyle "hata kontrolü" anlamını taşırken diğer taraftan önceden ortaya konmuş bir erek metnin "güncellenmesi", "eksiklerin giderilmesi" ve "erek kültüre uyumunun sağlanması" gibi işlemler de revizyon kapsamında değerlendirilebilir. Söz konusu işlemlerin detaylı bir biçimde ele alınarak sınırlarının belirlenmesi, çalışmamızın çerçevesini aştığından ötürü, yukarıda belirtilen revizyon işlemleri çalışmamızın ileriki kısımlarında örnekler düzeyinde ele alınacaktır.

Her türde metnin üretilme sürecinde revizyon eylemine gereksinim duyulduğu hatırlanacak olursa, çeviri eylemi vasıtasıyla üretilen -her alanda ve her türde gerçekleşebilecek- erek metinlerin oluşturulma sürecinde de revizyon eyleminin mevcut olması elbette kaçınılmazdır. Revizyon eyleminin asıl amacı erek metnin işlevini yerine getirmesini sağlamasıdır. Üretilen her bir kaynak metin, hedef kitleye yönelik bir işlev amaçlar ve bu amaç doğrultusunda üretilmişlerdir. Bu bakımdan kaynak metindeki işlevin, erek kültürde de sürdürülmesi gerekir. Dolayısıyla söz konusu işlevlerin yerine getirilmesini amaçlayan revizyon faaliyetinin, çeviri eylemi kadar eskilere dayanan bir eylem türü olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Çalışmamız çerçevesinde, öncelikle çeviri eyleminin birçok katılımcının işbölümü çerçevesinde görev üstlendiği karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyan Justa Holz-Mänttäri'nin *Çeviri Eylemi Kuramı* temelinde, revizyon faaliyeti, doğası ile niteliği açısından ele alınacak; akabinde revizyon faaliyeti hakkında görüşlerini ve tespitlerini ortaya koyan çeviribilim araştırmacılarının görüşleri ele alınacak ve ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirilmeye çalışılarak revizyon faaliyetine yönelik değerlendirmelerde bulunulacaktır.

1. Revizyon faaliyeti ile ilgili temel hususlar

Çeviri faaliyeti kadar eskilere dayanan revizyon faaliyeti konusunda kavramsal açıdan bir kargaşa söz konusudur. Mevcut olan böyle bir kavramsal sorunun en büyük temeli, revizyon eyleminin sınırlarının tam olarak belirlenememesidir. Örneğin Künzli (2014: 6), "özrevizyon ve yabancı revizyon" (*Selbst- und Fremdrevision*) kavramlarının arasındaki temel farkı ele alan çalışmasında, söz konusu iki kavram arasında ayrım yapmanın zor olduğunu belirtir. Zira ona göre, özrevizyon eylemi sürekli gerçekleştirilebilecek bir eylemken yabancı revizyon ise ancak çeviri sürecinin tamamlanmasında kendini gösteren bir eylem türüdür. Künzli'nin "özrevizyon ve yabancı revizyon" (*Selbst- und Fremdrevision*) kavramları arasında net bir ayrımın zor olduğunu belirtmesi haklı bir tespittir. Zira çalışmasında "*Fremdrevision*" olarak belirttiği yabancı revizyon eylemi, örneğin bölümlere ayrılmış bir çeviri sürecinde bölümler arası gerçekleştirilebilecek; yabancı revizyon eylemini gerçekleştirenin kişisel tercihlerine bağlı yönlenebilecek bir eylemdir. Bu noktada her bir farklı çeviri sürecinde, revizyon eylemi özelinde her bir erek metinde farklı nitelikteki yöntemler tercih edilebilir.

Revizyon faaliyetini çeviri faaliyeti bağlamında düşünürsek her iki eylemi de kendi içerisinde yöntemsel ve işlevsel açılardan belli bir tutarlılık/uyumluluk çerçevesinde ele almamız gerekmektedir. Zira revizyon eylemi, çeviri eyleminin her aşamasında gerçekleşebilir. Çeviri eyleminin her aşamasında gerçekleşebilecek böyle bir revizyon eylemini ele alırken çeviri eyleminin doğasını göz önünde bulundurmak yerinde olacaktır.

Tıpkı çeviri faaliyetinin yapısına paralellik gösteren revizyon faaliyetinin doğasını daha iyi anlayabilmemiz için, kanımızca çeviri eyleminin nitelik ve sınırlarını, Justa Holz-Mänttäri'nin çeviri

eylemi kuramında betimlendiği şekliyle ele almak faydalı ve uygun olacaktır. Zira Holz-Mänttäri, çeviri eylemini "iş birliğine dayalı" faaliyetler bütünü olarak kabul eder; bu iş birliği nosyonu, revizyon faaliyetini açıklama hususunda da oldukça yol gösterici niteliktedir.

Holz-Mänttäri'nin uygulama sahasında sürekli kendini gösteren, yeni bir çeviri anlayışının temellerini oluşturan ve bu bağlamda günümüz çeviri etkinliğine kılavuzluk eden, 1984 yılında ortaya koyduğu "*Translatorisches Handeln (Çeviri Eylemi Kuramı)*" başlıklı çalışmasında, "çeviri eylemi kuramı" vasıtasıyla, iş bölümüne dayalı toplumlarda yaşayan bireylerin, çeviri eylemini iş birliği yetenekleriyle beraber yürüttüklerini savunur. Başka bir deyişle ona göre çeviri eylemi, birbirini tamamlayan özneler arası iletişimsel davranışlar bütünüdür. Çeviri süreci, yalnızca çevirmenin bireysel olarak gerçekleştireceği/gerçekleştirmesi gerektiği bir eylem alanı değildir. Böyle bir süreçte iş bölümü söz konusudur ve bir uzman olarak çevirmen de diğer katılımcılar (*Aktant*) ile çeviri eylemini tamamlamak durumundadır (1984: 7-8). Çeviri eyleminin merkezinde uzman niteliğinde çevirmen bulunmasına rağmen, eylemler bütünü içerisinde işveren ve revizör gibi diğer katılımcıların mevcut olması, eylemin doğası gereğidir. Diğer taraftan çeviri sürecini yalnızca "diğer bir dile aktarım süreci" olarak görmeyen Holz-Mänttäri'ye göre, çeviri sürecinde bütün katılımcıların üstlendikleri sosyal roller çerçevesinde birçok eylem eş zamanlı ve/veya arka arkaya gerçekleştirilir (1984: 29-67).

Yukarıda Holz-Mänttäri tarafından niteliği ve sınırları belirlenen çeviri eylemi göz önünde bulundurulduğunda, bu eylem dahilinde birden fazla katılımcının rol üstlendiğini ve yine çeviri faaliyetinin kendi içerisinde karmaşık bir yapıya sahip olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Yalnızca "salt bir aktarım süreci" olarak ele alınmaması gereken çeviri eylemi, böylelikle geniş sınırlara sahip bir faaliyet durumundadır. Ancak içinde bulunduğumuz her bir (çeviri) üretim sürecini ele aldığımızda, her bir eylemin kendine özgü bir çerçeveye sahip olduğu savunulabilir. Bu bakımdan çeviri eyleminin süreci dahilinde ve/veya sonrasında gerçekleştirilen revizyon işleminin sınırlarını belirlemek de güç bir durum haline gelecektir.

Kimi çeviri eylemlerinde revizyon süreci, çeviri süreci dahilinde gerçekleştirilirken; kimi revizyon eylemleri de çeviri sürecinin tamamlanmasının ardından kendini gösterir. Kimi erek metinlerin revizyonu, çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmenler tarafından yerine getirilirken; kimi metinler için de revizör rolünü üstlenen bir çeviri eylemi katılımcısı tarafından söz konusu görev gerçekleştirilir. Böylelikle revizyon faaliyetindeki yöntemsel açıdan söz konusu olan karmaşa, varlığını korur; zira tıpkı kaynak metnin revizyon eylemine gereksinim duyması gibi, erek metinlerde de böyle bir ihtiyaç sürekli ortaya çıkar.

Bir nevi "kendiliğinden" ve/veya çeviri sürecinin "doğal akışında" gelişen -ve hatta kimi durumlarda böyle bir eyleme bile başvurulmayan- revizyon sürecini net bir biçimde ayırmak ve tanımlamak, teorik açıdan belirlemek hayli güçtür. Zira erek kültürde gerçekleştirilecek çeviri eyleminin revizyon süreci her bir erek metin özelinde farklı olacağından, genel olarak düşünüldüğünde revizyon eyleminin örnekleri de bu doğrultuda sayısız olacaktır. Çalışmamızda ise revizyon faaliyeti, teorik yönden incelemeye tabi tutulacak ve revizyon faaliyetini çalışmalarında ele alan araştırmacıların görüşlerinden hareketle çeşitli örneklerle değerlendirilecektir.

Chakhachiro (2005: 225), Bartan, Çetiner ve Çekçi (2019: 178), Yi-yi Shih (2006: 295) ve Künzli'nin (2007a: 42) çalışmaları çerçevesinde vurguladıkları gibi, "revizyon" konusu, çeviribilim çalışmalarında göz ardı edilmiş konulardan biridir; onlara göre, "yeniden çeviri" konusu revizyon faaliyeti konusundan çok daha fazla ele alınmaktadır. Yazarların vurguladıkları böyle bir durum, kanaatimizce yukarıda

belirtilen revizyon faaliyetinin, -yeniden çeviri konusunun aksine- doğasındaki karmaşık yapıdan ve nitelikleri ile sınırlarındaki değişkenlik ve belirsizlikten kaynaklanmaktadır.

Revizyon eylemi bütününde mevcut olan karmaşanın varlığı, söz konusu eyleme yol gösterecek, dolayısıyla revize eyleminde görev üstlenen bir katılımcıya yönelik talimatlar bütününü oluşturacak herhangi bir "yönergenin" mevcut olmaması da yukarıda belirtilen sorunları destekleyen bir diğer nokta olarak göze çarpmaktadır. Revize faaliyeti bütününde ortaya henüz kon(a)mamış bir yönergenin, revizyon alanındaki mevcut sorunlara muhtemel bir çözüm sunma ihtimali de böylelikle kendiliğinden kaybolmaktadır.

Böyle bir yönerge eksikliğinin, çalışmasında revizyon konusunda "sorunlar üreten" bir yapıya dönüştürdüğünü vurgulayan Ko, erek metinde gerçekleştirilecek revizyon eyleminde, hükmün kimde olduğunun belirlenmemesi ve dolayısıyla bilinmemesi ile söz konusu görevi kimin nasıl bir şekilde icra edeceğinin belli olmadığını vurgular. Bu sorunun ancak bir yönerge çerçevesinde aşılabileceğini savunan yazar, böyle bir eksikliği olumsuz manada eleştirmektedir. Söz konusu böyle bir talimat eksikliği sebebiyle, revizyon süreci öznel ve keyfi bir hale gelecek ve böylelikle revizyon sürecinde alınacak kararların denetimini de işlevsiz hale getirecektir. İşverenlerin her durumda gereksinimlerinin değişebilmesi sebebiyle de genel bir yönergenin oluşturulması mümkün değildir (2011: 133).

İçinde yaşadığımız teknoloji çağında meydana gelen baş döndürücü gelişmelere paralel olarak metin üretimi artmış ve metinlerin geniş kitlelere ulaşması daha da mümkün hale gelmiştir. Kaynak metin üretiminin arttığı böyle bir ortamda, çeviri eylemi de bu doğrultuda artacak; artan çeviri faaliyetleri ile revizyon eylemi de doğal olarak belirgin ve daha yoğun bir biçimde kendini gösterecektir. Kanımızca yukarıda da belirtilen revizyon eyleminin sınırlarının belirlenmesi ve bütüncül anlamda ele alınmasının güçlüğü ve revizyon faaliyetinin giderek artan karmaşık yapısı, önümüzdeki süreçte çeviribilim alanında daha net bir biçimde tartışılacaktır.

2. Revizyon faaliyetinde revizörün konumu ve işlevi

Çok aşamalı ve çok katmanlı bir yapıya sahip revizyon eyleminin üstlenicisi olan revizörlerin konumları da net bir biçimde sabit ve belirlenmiş değildir. Revizörler, doğası gereği her alanda sınırsız nitelikte gerçekleştirilen çeviri faaliyetleri neticesinde, revizyon eyleminde kimi zaman görünür kimi zaman da görünmez bir şekilde görevlerini sürdürürken; gerçekleştirilen kimi çeviri eylemlerinde de revizörlere görev düşmemekte ve/veya görev verilmemektedir. Böyle bir durumda çok katmanlı bir çeviri sürecinin revizyon aşamasının yerine getirilmesi görevi çevirmenlere -zaman zaman da dışarıdan başka bir katılımcıya, yani bir revizöre- düşebilmektedir. Bu bağlamda Mossop, revizörleri metinleri düzelten hem bir "bekçi" hem de "dil terapisti" olarak görevlerini yerine getiren birer katılımcı olarak tanımlayarak metinleri daha iyi hale getirdiklerini belirtmektedir (2014: 18).

Yukarıda belirtilen olasılıklar içerisinde, revizyon eylemi görevinin çevirmenin kendisine de düşebileceği görülmektedir. Çeviri sürecinde uzman nitelikte merkezi konumda görevlerini sürdüren çevirmenlerin ürettikleri metni revizyon etmeleri durumunda, üstlendikleri görevi layığıyla gerçekleştirip gerçekleştirememeleri biçimleri bireysel beceri ve yöntemlerine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Böyle bir durumda söz konusu çevirmenlerin, her ne kadar çeviri eyleminde bir uzman olarak görevini sürdürseler de gerçekleştirdikleri revizyon eyleminin işlevini sağlama konusundaki yeterliliği sorgulanabilir. Zira bu aşamada çevirmenlerin kişisel tasarrufları ön planda olacaktır.

Yukarıda tartışılan durumu rastgele bir seçimle tespit edilen eser çevirileri vasıtasıyla somut bir biçimde ortaya koymak mümkündür. Seçilebilecek başka eserlerde de görülebileceği üzere, örneğin Fyodor Mihayloviç Dostoyevski'nin Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları'nda Nihal Yalaza Taluy çevirisiyle basılan *Yeraltından Notlar* (2019) isimli eserinde revizyon eylemini gerçekleştiren katılımcı, "düzelti" ayrımıyla eserin künyesine eklenmiştir. Eserdeki söz konusu eylemi, Müge Karalom'un gerçekleştirdiğini ve revizörün de görünür nitelikte olduğunu net bir şekilde görebilmekteyiz. Diğer taraftan Amin Maalouf'un Yapı Kredi Yayınları'nda Ali Berktay çevirisiyle basılan *Empedokles'in Dostları* (2021) isimli eserinde revizyon eylemini gerçekleştiren katılımcı, yine "düzelti" ayrımıyla eserin künyesine eklenmiştir. Burada tıpkı Dostoyevski'nin çeviri eserinde olduğu gibi, eserin revizörü (Filiz Özkan) görünür niteliktedir. Revizörün yine görünür nitelikte olduğu başka bir örneği, Hermann Hesse'nin Can Yayınları'nda Kâmuran Şipal çevirisiyle basılan *Siddharta* (2008) eserinde görebilmekteyiz. Söz konusu eserde de revizyon eylemini gerçekleştiren Fulya Tükel, "düzelti" ayrımıyla görünür niteliktedir.

Çeviri faaliyetlerinde revizyon eyleminin kimi zaman görünür kimi zaman da görünmez bir biçimde gerçekleştirildiği, çalışmamız çerçevesinde belirtilmişti. Revizörün çeviri eylemi bütününde görev üstlenmediği ve/veya revizörün ortaya konulmuş erek metinde görünmemesinin örnekleri de mevcuttur. Örneğin, Jack London'ın İlya Yayınları'nda Necdet Öz çevirisiyle basılan (2003) *Deniz Kurdu* eseri ile Franz Kafka'nın Athena Yayınları'ında İlknur Altun çevirisiyle basılan *Dönüşüm* (2010) eserinde revize eylemini gerçekleştiren bir katılımcının varlığına rastlanılmamaktadır. Böylelikle yayınevleri vasıtasıyla gerçekleştirilen her çeviri eyleminde, revizyon eyleminin aynı şekilde ve yöntemde gerçekleştirilmediği net bir biçimde anlaşılmaktadır. Üstelik yukarıda belirttiğimiz ihtimallere ek olarak, ilgili yayınevinin kendi tasarrufu ve kararı neticesinde hiçbir şekilde revizyon faaliyetine yönelik bir girişimde bulunmamaları da ihtimal dahilindedir. Böylece "görünür revizör", "görünmez revizör" ve "revizyonsuz çeviri süreci" olmak üzere üç durum söz konusudur. Bahsi geçen durumlar ise yayınevlerinin yayın politikası, revizörlerin kişisel tasarrufları ve izledikleri çalışma prensiplerinin farklılıkları çerçevesinde açıklanabilir.

3. Revizyon faaliyetinin karmaşık yapısı ve ilgili sorunlar

Çok katmanlı ve karmaşık bir yapıya sahip ve birbirini izleyen eylemler bütünü bağlamında ele alınması gereken çeviri sürecinde üretilen/üretilmiş erek metnin revize edilmesi için tayin edilen revizörün kim olacağı sorunu ele alınması gereken ilk hususdur. Zira daha önce de belirtildiği üzere revizyon eylemini gerçekleştirecek katılımcı, aynı zamanda erek metnin üreticisi -Holz-Mänttäri'nin *Çeviri Eylemi Kuramına* göre merkezi pozisyonu- konumunda bulunan çevirmenin kendisi olabilir. Diğer taraftan söz konusu katılımcı, bu eylemi gerçekleştirmek üzere tayin edilmiş, çevirmenden bağımsız bir katılımcı da olabilir. Başka bir deyişle, çeviribilim alanında revizyon üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, "çeviri sürecinde revizyon" konusunda dikkate alınması gereken hususlar, özellikle revizyon eylemini gerçekleştirenin çevirmenin bizzat kendisinin bir özrevizör olarak çeviri sürecini tamamlayıp tamamlamadığı veya bu görevin başka bir katılımcı olarak bağımsız bir revizöre verilip verilmediği hususuyla doğrudan ilintilidir.

Künzli'nin özrevizyon (Selbstrevision) olarak tanımladığı ve sürekli gerçekleştirilebilecek bir eylem olarak açıkladığı (2014: 6) böyle bir ayırımı gerçekleştirecek/gerçekleştirmesi gereken katılımcı, erek metni üreten çevirmenin kendisidir. Çünkü erek metnin üreticisi ve aynı zamanda çeviri eylemi bütününde uzman olarak merkezi konumda bulunan çevirmen, üretiminin her aşamasında (bkz. Johnsen, 2014: 72) kendini sürekli olarak kontrol edecek ve bu doğrultuda ilerleyecektir.

Hansen ise bu bağlamda Künzli'den farklı olarak revizyon eylemini gerçekleştiren ikinci bir kişinin, başka bir deyişle süreç içerisinde kendini gösteren bir katılımcının varlığından söz eder. Ona göre, çeviri ve revizyon arasında yeterli bir mesafe bulunması gerekmektedir. Böyle bir mesafenin de korunması, her iki katılımcının arasında ortaya çıkabilecek ikilemlerin engellenmesi hususunda önemli bir işleve sahiptir. (2008: 263). Hansen'in ele aldığı bu çalışmasında revizyon eyleminin her durumda gerçekleştirildiği, aynı zamanda söz konusu bu eylemi de çevirmenden bağımsız olarak başka bir katılımcının yani bir "revizörün" gerçekleştirdiği düşüncesi, çeviri faaliyetinin her bir erek metnin üretim sürecinde karmaşık ve eşsiz bir yapıya bürünmesinden ötürü, genel-geçer uygulanabilir bir nitelikte değildir. Bu düşünce bağlamında revizyon eylemini ele alındığında, eylemler bütünü içerisinde gerçekleştirilmiş/üretilmiş her erek metnin aynı niteliğe sahip olduğu neticesi kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Ancak söz konusu durumun, sayısız nitelikte erek metnin üretildiği çeviri alanında karşılık bulması da oldukça güçtür. Zira eylemler bütünü içerisinde revizyon eyleminin gündeme gelmediği durumlar da söz konusudur ve her daim böyle süreçlerin yaşanması da imkân dahilindedir.

Hansen'in çevirmen ve revizörün arasında ortaya çıkabilecek ikilemlerin engellenmesi amacıyla, gerekli bir mesafenin bulunmasına yönelik yaklaşımı da ele alınması gereken başka bir sorundur. Zira böylelikle birbirlerinden habersiz bir biçimde eylemlerini gerçekleştiren söz konusu katılımcıların iletişim kurarak üstlendikleri eylemleri gerçekleştirmelerine yönelik bir engelleme, revizyon eyleminin işlevine zarar veren önemli bir etken olarak ortaya çıkacaktır. Çünkü iş bölümü çerçevesinde gerçekleştirilecek eylemler, ancak başarılı iletişimler neticesinde hedeflenen sonuca ulaşabilirler. Aksi takdirde, Hansen'in çalışmasında belirttiği durumun yaşanması söz konusu olduğunda, çevirmenin amacını yalnızca erek metne bakarak yapacağı çıkarımlarla gerçekleştirecek revizör, metnin revizyonuna yönelik alacağı kararları alırken sıkça ikileme düşebilecektir. Çevirmen ile iletişim kuramayan revizör ise, burada nihayetinde bir karar vermek durumunda olduğundan alacağı kararda erek metnin işlevini sağladığından emin de olamaz. Üstelik böyle bir süreçte, revizörün eylemini kaynak metni göz ardı ederek ve/veya -işveren tarafından- göz ardı ettirilerek salt erek metin vasıtasıyla gerçekleştirmesi, erek metnin hedeflenen işlevini sağlamaması gibi sorunları da beraberinde getirecektir. Bu nedenle böyle bir durumda, revizörün çevirmen ile her zaman iletişim içinde kalması ve revizörün erek metni, kaynak metin ile beraber ele alması en ideal erek metin üretim sürecini kendiliğinden meydana getirecektir.

Diğer taraftan Hansen'in çeviri sürecinde "bağımsız" nitelikte vurguladığı ikinci bir katılımcının varlığını sorgusuz bir biçimde kabul etmek, yine sayısız nitelikte erek metnin üretildiği çeviri eyleminin doğasına aykırı bir durumu kabul etmek anlamına gelecektir. Zira çalışmamızın ilerleyen kısımlarında da vurgulanacağı üzere, zaman kısıtlaması, maddi imkânsızlık ve işverenin kişisel tasarrufları gibi çeşitli dış etkenler neticesinde ikinci bir katılımcıya başvurmadan, kişisel tasarruflarına bırakılarak revizyon görevi çevirmenin kendisinden beklenmektedir. Çevirmenlere atfedilen "kişisel tasarruf" kapsamında çevirmenlerin revizyon eylemini uygulama yöntemleri, tıpkı bir "parmak izi" mahiyetinde olup sınırsız biçimde ve her bir çeviri eyleminde farklı nitelikte olacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde, revizyon faaliyetini bütüncül bir bakış açısıyla teorik bir zeminde ele almak pek mümkün görünmemektedir.

Yukarıda ele aldığımız sorunu Chakhachiro (2005: 235), Mossop (2007: 16) ve Lykke Jakobsen (2003: 73), çalışmalarında benzer doğrultuda ele almışlardır. Revizyon eylemi esas alındığında, aynı zamanda bir özrevizör olarak görev üstlenen çevirmenlerin, gerçekleştirecekleri ve/veya gerçekleştirmeye lüzum görmeyecekleri müdahaleler, çevirmenlerin şahsi metotlarına bağımlı bir yapıdadır. Yine burada kaynak metnin uzunluğu, kısalığı, işlevi, niteliği, çevirmenin kişisel alışkanlıkları ve çalışma tarzı gibi unsurlar göz önüne alındığında, revizyon eyleminin sayısız niteliği barındırdığı açıkça görülür.

İşaret edilen bu sorun, Johnsen'ın çalışmasında özellikle irdelenir. Ona göre revizyon eylemi, çeviri sürecinin her aşamasında gerçekleştirilebilir bir eylemdir ve revizyon görevini çevirmenin üstlendiği durumda ise, görevi üstlenen çevirmenin tecrübelerine göre farklı yönelimlerin ortaya çıkması olağan bir sonuçtur. Johnsen'a göre sözgelimi uzmanlaşma arttıkça, mikro seviyede revizyon eylemi görece daha az gerçekleştirilir ve akabinde pragmatik ve işlevsel hususlar ön plana çıkmaktadır (2014: 72).

Çevirmenlerin kişisel metotlarını da göz önünde bulundurmamız gerektiğini öne süren Mossop, çevirmenlerin çeviri süreçlerini daha özerk bir yapıda sürdürmek istediklerini; böylelikle çeviri eylemlerinde ortaya çıkabilecek üretim hatalarını düzeltmeye yanaşmadıkları durumların da yaşanabileceğini savunmaktadır. Ona göre, böyle bir durumun kendini gösterdiği ortamlarda da erek metnin üretimi için ayrılan zamanın kısıtlı olması gerekçeleri ile beraber erek metindeki hatalar da gözden kaçabilmektedir (2014: 118). Mossop'un savunduğu böyle bir düşüncenin, oluşturulan her erek metnin geneline mal edilmesi, tıpkı Hansen'in çeviri eylemi sürecinde kesinlikle ikinci bir katılımcı olarak bir revizörün rol aldığı varsayımı gibi, birbirini tamamlayan eylemler bütünü olarak çeviri eyleminin niteliğiyle örtüşmemektedir. Zira her bir çeviri süreci Mossop'un betimlediği şekliyle gerçekleştirilmemekte, bir katılımcı olarak revizörün görev almadığı çeviri süreçleri de söz konusu olabilmektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere revizyon eylemi hem çeviri sürecinde hem de erek metnin üretiminin akabinde gerçekleştirilebilir bir eylemdir. Böylelikle revizyon eylemi, aynı zamanda çeviri sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda Pym, çalışmasında çeviri eylemi sürecinde gerçekleştirilen söz konusu revizyon eylemini "*in-draft revision (taslak revizyon)*" şeklinde isimlendirir (2011: 86). Bu bağlamda ele alındığında, bahsi geçen revizyon türü, nihai nitelikte değildir ve her bir çeviri sürecinde kendine özgü farklı bir yöntem ve niteliğe bürünebilecek durumdadır; bu haliyle revizyon eylemi, çeviri sürecinin her aşamasında kendini gösterebilir.

Diğer taraftan Breedveld (2002: 96), tıpkı çalışmamız çerçevesinde savunulduğu üzere, revizyon eyleminin çeviri sürecinin her aşamasında (bkz. Johnsen, 2014: 72) söz konusu olabileceğini savunur. Ona göre böyle bir süreç, metin üretim sürecinin kendisidir ve yazar bu doğrultuda erek metni çıkış noktası olarak ele almaktadır. Breedveld'in revizyon eyleminin, sürecin her aşamasında olabileceği düşüncesi, rahatlıkla ileri sürülebilecek niteliktedir. Ancak onun belirttiği revizyon sürecinin erek metinden hareketle gerçekleştirildiği yargısına katılmak, söz konusu düşüncenin revizyon eyleminin doğasına aykırı bir durum teşkil etmesinden ötürü mümkün değildir. Zira ideal bağlamda gerçekleştirilecek revizyon faaliyetinde hem kaynak hem erek metnin beraber ele alınması, erek metnin ortaya çıkmasının ardından sahip olacağı işlevi açısından oldukça önemlidir.

4. İşlevsel bir revizyon faaliyetinin nitelikleri

Revizyon eylemini yalnızca bir kesitinden ele almayıp bu eylemin doğasını da gözeterek bütüncül manada ele alan araştırmacıların çalışmaları da mevcuttur. Örneğin Scocchera, çalışmasında çevirmen ve revizörlerin farklı bir biçimde davranabileceği varsayımdan hareketle, erek metinde gerçekleştirilecek bütün değişikliklerin objektif bir biçimde ele alınarak uygulanması gerektiğini ve çevirmen ile revizörlerin de bu bağlamda iletişim halinde olmaları gerektiğini savunur (2013: 145). Scocchera'nın bu bütüncül yaklaşımı, revizyon sürecinde en ideal sürecin kendiliğinden meydana gelmesine olanak tanıyacaktır. Aksi takdirde iletişimsizlik nedeniyle salt erek metinden yola çıkılarak şahsi varsayımlara dayanan revizyon uygulamaları, çeviri eyleminin işlevine katkı sunamayacaktır. Ancak Brunette'e göre, çevirmen ve revizörler arasında iletişim bulunmamaktadır (2000:170). Bu çerçevede iletişimsizlik

içeren revizyon eylemlerinin de yaşanabileceği söylenebilir. Böyle bir durumun gerçekleşmesi sonucunda, revize öncesi belli bir seviyeye getirilmiş işlevin kaybolması da mümkündür.

Diğer taraftan Scocchera, çalışmasında özrevizyon bağlamında erek ve kaynak metinle yapılacak bir karşılaştırmanın gerekli olmadığını savunmaktadır. Zira ona göre, söz konusu böyle bir süreç, çeviri süreci dahilinde gerçekleştirilmektedir. Aksine erek ve kaynak metnin beraber ele alınarak gerçekleştirilecek bir revizyon faaliyeti, yabancı revizyon sürecinde koşulsuz bir biçimde geçerlidir; çünkü Scocchera'ya göre ikinci bir katılımcı olarak görev alacak revizörler, çevirmenlerin hangi dayanaklara bağlı çeviri eylemlerini gerçekleştirdiklerini bilmek zorundadırlar (2013: 145).

Hansen, çalışmasında işini iyi yapan çevirmenlere karşılık, işini iyi yapmayan revizörler olabileceği gibi; tam tersi olarak işini iyi yapan revizörlere karşılık işini iyi yapmayan çevirmenlerin de söz konusu olabileceğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde revizörlerin kendi stillerini dayatması ve gerçekleştirdikleri revize eylemlerini erek metinde net olarak gösterememe durumları, belirtilen diğer sorunlar arasında gösterilebilir (2008: 256). Hansen'in çalışmasında haklı olarak belirttiği gibi, birbirini tamamlayan iletişimsel davranışlar bütünü niteliğindeki çeviri eylemi göz önünde bulundurulduğunda, birçok katılımcının rol aldığı bir eylem bütünü ile karşılaşılır. Böyle bir süreçte iş birliği bütünü içerisinde "uzman" olarak konumlanması beklenen çevirmenin niteliği, ortaya çıkacak erek metnin kalitesini de belirlemektedir. Zira malum olacağı üzere, çeviri eylemini gerçekleştirmek için görevlendirilmiş her çevirmen alanında uzman olmayabilir ve/veya ilgili çeviri görevinde gerekli çeviri edinçlerine sahip olmayabilir. Böyle bir durumda söz konusu çevirmen işini layığıyla yap(a)mayacaktır. Zira çeviri sürecinde görevini sürdüren çevirmenin, kaynak ve erek dil edinci gibi, çeviri eylemini gerçekleştirdiği konu ile ilgili arka plan bilgisine de sahip olması gerekir. Piyasa koşulları göz önünde bulundurulduğunda maddi olanaklar, nitelikli çevirmenlere ulaşamama, zaman darlığı gibi çeşitli unsurlar neticesinde, uzman olmayan çevirmenler de görev üstlenmekte, böyle bir durumda da erek metinden beklenen işlev sağlanamamaktadır. Ayrıca değindiğimiz bu sorun, revizör kaynaklı da olabilmektedir. Uzman bir çevirmenin işlevsel çeviri anlayışı çerçevesinde ortaya koyduğu erek metnin revizyonu amacıyla görevlendirilen revizör, gerekli niteliklere sahip ol(a)mayabilir. Başka bir deyişle, yine işlevsel çeviri anlayışı bağlamında sahip olması gereken niteliklere sahip olmayan bir revizör, işlevsel nitelikteki erek metne gereken revizyon uygulamalarını gerçekleştiremez; hatta mevcut erek metnin çevirmen tarafından bir seviyeye getirilmiş işlevini kaybetmesine de sebep olabilir.

Hansen'in yukarıda betimlediği revizörlerin "kendi stillerini dayatması" sorunu, çalışmamızın önceki kısımlarında da vurgulandığı üzere, revizyon eyleminde görev üstlenen katılımcıların kişisel tasarruflarına, metotlarına ve alışkanlıklarına bağlı eylemlerini sürdürmesinden kaynaklanmaktadır. Revizyon süreci, bu bağlamda ele alındığı takdirde, revizörlerin kendi stillerini dayatması sorununun her bir çeviri faaliyetinde ortaya çıktığı düşüncesine katılmak mümkün değildir. Böyle bir durum elbette yaşanabilir; ancak böyle bir bakış açısını her bir çeviri faaliyetine özel olarak görevlendirilen revizörlerin tümüne mal etmek doğru olmaz. Zira profesyonel bir biçimde eylemlerini gerçekleştiren revizörler söz konusudur. Diğer taraftan yine çalışmamızın önceki bölümünde ele alındığı üzere, her bir çeviri sürecinde, revizyon eyleminden ve/veya bir revizörün varlığından söz etmemiz mümkün değildir; özrevizyon olarak betimlediğimiz bir süreç uygulanabilir çeviri eylemi sürecinde. Diğer taraftan yazarın, revizörlerin gerçekleştirdikleri revize eylemlerini erek metinde net olarak gösterememe sorunu, kanımızca bir sorun teşkil etmemektedir. Son tahlilde birbirini izleyen eylemlere dayalı iş bölümü çatısında gerçekleştirilen çeviri eylemi nihayetinde üretilmiş erek metinde, revizyon eyleminin izlerini ayırt etmek mümkün değildir; bu yönde yapılacak herhangi girişim de bir karşılık bulamayacaktır; zira erek okur metnin salt kendisi ile ilgilenmektedir ve erek metinde gerçekleştirilen revizyonların erek okur

için bir önemi bulunmamaktadır. Bu bağlamda revizörün gerçekleştirdiği "dokunuşlar", "eklemeler" ve/veya "çıkarmalar" gibi revizyon işlemleri, erek metinde ayırt edici nitelikte olmayacaktır. Ancak profesyonel bir biçimde gerçekleştirilen çeviri projelerinde, revizörün kimliği belirtilerek revizörün görünürlüğü sağlanabilecektir. Böylelikle revizör ile çevirmen arasında gerçekleşen "erek metnin son haline getirilme süreci" çeviri sürecinde iş birliğinde bulunan katılımcılar arasında kalacak ve erek kitleye yansımayacaktır; bu haliyle erek metinde gerçekleşen revizyon süreci bir nevi "kapalı kutu" niteliğindedir ve erek kitleye şeffaf bir şekilde aktarılması mümkün görünmemektedir.

Çeviri sürecinde revizyon eyleminin gerçekleştirilmesinin ardından her daim bir kalitenin ortaya çıkacağını beklemek de doğru olmaz. Bu doğrultuda Künzli, revize edilen erek metin için harcanan sürenin mevcut kaliteyi bağlamadığını ve böyle bir eylemin de kesin olarak kaliteyi beraberinde getirmediğini vurgulamaktadır (2007b: 121). Karmaşık yapıdaki eylemler bütünü olan çeviri eylemindeki revizyon süreci, fazla sayıda değişkene bağımlı bir yapıdadır. Bu bağlamda Künzli'nin bu haklı düşüncesi birçok bakımdan örneklendirilebilir. Örneğin çevirmenin bir revizörle iş birliği halinde eylemini gerçekleştirmesi, ikinci bir katılımcı olarak bir revizörün söz konusu eylemde görev üstlenmesi, aynı zamanda revizörlük görevi üstlenen çevirmenin ve görevlendirilmiş revizörün uzmanlığı, işverenin çeviri projesi çerçevesinde işlevi sağlaması için revizör görevlendirme konusunda gerekli zemini hazırlaması gibi faktörler, bu doğrultuda önem arz etmektedir. Söz konusu faktörler kapsamında mevcut olabilecek herhangi bir aksaklık durumunda, üretilen erek metinden kalite beklemek zaten mümkün olmayacaktır. Örneğin uzman niteliğe sahip olmayan bir çevirmenin elinden çıkmış erek metin, her ne kadar amacına uygun ve uzman bir revizör tarafından ele alınsa da beklenen kalitenin ortaya çıkması mümkün olmayacaktır; tam tersine bir durumda da hedeflenen kalitenin oluşması mümkün değildir. Ayrıca revizyon sürecine dahil olan katılımcının, yani revizörün kişisel tavrı, eğilimi gibi faktörler de erek metni doğrudan etkileyecektir. Her bir revizörün kişisel tasarrufları nedeniyle farklı revizyon süreçleri yaşanacağından, öngörülemeyecek sonuçların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sayısız sonuçlardan biri olarak "revizyon eylemini gerçekleştirmiş olmak için gerçekleştirmek" amacıyla yapılan bir revizyon eyleminde, erek metindeki kalitenin düşürülmesi ve/veya kaybedilmesi imkân dahilindedir. Gereksiz müdahaleler gerçekleştirilebileceği gibi, revizyona muhtaç erek metinlere yönelik revizyon eylemini gerçekleştirmek, revizör tarafından kişisel tasarrufu neticesinde lüzumsuz olarak da görülebilir. Dolayısıyla ideal bir revizyon eylemi bağlamında sözü edilen hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

İdeal bir revizyon faaliyetinin erek metindeki işlevini sağlayabilmesi amacıyla, her ne kadar birçok katılımcının yer aldığı ve birbirini izleyen eylemler bütününde işbölümünün yaşandığı çeviri faaliyetinde merkezi konumda "uzman" niteliğinde görev üstlenen çevirmenin, ilgili çeviri faaliyetine yönelik gerekli çeviri edinçlerine sahip olması gerektiği gerçeği ortada ise, aynı şekilde ilgili çeviri faaliyetinde görev üstlenecek olan ikinci bir katılımcı olarak revizörün de tıpkı çevirmen gibi yeterliliklere ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda üstlendikleri sorumluluk ve sağladıkları işlev konusunda çevirmen ile revizör arasında bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç ve değerlendirme

Revizyon eylemi, tıpkı Holz-Mänttäri'nin *Çeviri Eylemi Kuramında* da betimlediği gibi, çok katmanlı ve birbirini tamamlayan çeviri eylemi niteliğinde karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, revizyon eylemi, çeviri eyleminin işleyişine paralellik göstermektedir. Ancak burada farklı bir durum söz konusudur, zira revizyon eylemi sürecinin sınırlarını belirlemek güçtür. Çeviri eylemi sürecinde gerçekleştirilen revizyon faaliyeti, çeviri eylemi sürecinin her aşamasında gerçekleştirilebilmektedir.

Sözgelimi "revizyon faaliyeti, erek metnin üretilmesinin ardından gerçekleştirilmelidir!" şeklindeki bir ifade ve/veya anlayış, revizyon alanındaki mevcut soruna yönelik çözümün/çözümlerin sunulmasını zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda revizyon eyleminin sınırlarının belirlenememesi sorunu, geniş kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Bu çerçevede revizyon eylemini, kalite kontrolünün bir formu ve üretilmiş erek metnin olası hatalarını düzeltme amacını içeren bir eylem şeklinde düşünmemeliyiz. Zira karmaşık bir yapıya sahip böyle bir faaliyet, bir düzeltme işlemi ve/veya kalite kontrolü anlayışından daha fazlasını içermektedir.

Yalnızca erek metnin üretilme sürecinde ve/veya sonrasında kendini göstermeyen revizyon eylemi, üretilmiş/üretilecek her türden kaynak metnin oluşum sürecinde ve üretimin her aşamasında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yine bilgi sunusu içeren bir metnin, ortaya çıktığı zamandan uzaklaştıkça bilgilerin güncellenmesi usulüyle de revizyon eylemi gerçekleştirilebilmektedir. Sınırsız olasılıklar neticesinde üretilmiş -hem kaynak hem de- erek metinlerinin revizyonu sürecinde görev üstlenen revizör sıfatındaki katılımcılar metnin üreticileri olabilirken kimi durumlarda metin üreticilerinden bağımsız başka katılımcılar da görev alabilmektedirler. Kimi durumda görünür kimi durumda da görünmez olan revizörlerin konumunu belirlemek de revizyon eyleminin karmaşık yapısı nedeniyle güçtür. Diğer taraftan revizörlerin gerçekleştirdikleri müdahalelerin "kişisel tasarruf" gibi çeşitli etkenler temelinde yapıldığı gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Başka bir deyişle revizyon faaliyeti çerçevesinde ele alınması gereken temel sorunlardan biri, revizyon eylemini gerçekleştirecek katılımcının kişisel tasarruflarının bir sonucu olarak metne "dokunuşlarının" söz konusu olmasıdır. Burada dokunuş tabiriyle kastedilen şey, revizörlerin revize etmek için ele aldıkları metinlerdeki gerçekleştirdikleri müdahalelerin niteliğidir.

Çeviri eylemini birbirini tamamlayan iletişimsel davranışlar bütünü olarak değerlendirdiğimizde, çeviri sürecini, çeviri eyleminin merkezi konumunda bulunan çevirmenin, yalnızca bireysel ve/veya bağımsız bir biçimde gerçekleştirdiği bir eylem olarak anlamamız gerekmektedir. Zira söz konusu husus, Holz-Mänttäri'nin *Çeviri Eylemi Kuramı* bağlamında ele alındığında, çeviri eylemini bütününün doğası gereği her aşamasında iş bölümünün mevcut olduğu görülmektedir. Böyle bir eylem dahilinde, erek metnin hedeflenen işlevini sağlayabilmesi adına, birçok katılımcı ilgili çeviri faaliyeti çerçevesinde çeşitli görevler üstlenmektedir. Çeviri alanında sınırsız nitelikte ve çeşitlilikte kaynak metnin erek metne dönüştürülmesi durumu göz önüne alındığında, yine sınırsız sayıda erek metnin ortaya çıktığı rahatlıkla görülmektedir. Başka bir deyişle, her bir revizyon eylemi, üzerine kurulduğu çeviri eylemine bağlı olarak kendine özgü bir çerçeveye sahip olacaktır. Böyle bir ortamda, belli bir amaç doğrultusunda üretilecek her nevi erek metnin revizyon gereksinimi ve yöntemi de metnin türüne, durumuna ve niteliğine göre değişkenlik gösterecektir. Bu doğrultuda çeviri eyleminin kendisi ile paralellik gösteren, daha doğrusu çeviri eylemi sürecinin hem bir parçası hem de olmazsa olmazı olan revizyon eylemi, çeviri eyleminin kendisi kadar eskilere dayanan bir eylem türüdür. Zira çeviri eylemi ile revizyon eylemini birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu bağlamda çevirmen ile revizöre eşit nitelikte sorumluluk düşmektedir.

Diğer taraftan revizyon faaliyeti, çeviribilim çalışmalarında göz ardı edilmiş, ancak güncelliğini yitirmemiş ve bu doğrultuda çeviri alanındaki işlevi hususunda her daim güncelliğini koruyacak olan bir alandır. Zira söz konusu eylemde, alanın genişliği ve yapısının karmaşıklığından ötürü bir kargaşa söz konusudur. Bu bağlamda revizyon faaliyeti ele alındığında, yapılacak olan kısmi bir değerlendirme ve/veya bakış açısı, eylemin sınırlarını belirleme konusunda yetersiz olacaktır. Yani her bir revizyon eyleminde farklı bir ele alış biçimi ortaya çıkacağından ötürü, sayısız nitelikteki revizyon eyleminin sınırlarını belirlemek bu doğrultuda güç olacaktır. Üstelik erek metinlerde revizörlerin içinde

bulundukları projede işverenin tavrı, kaynak metnin uzunluğu, kısalığı, işlevi, niteliği, çevirmenin kişisel alışkanlıkları ve çalışma tarzı gibi unsurlar doğrultusunda nasıl ve hangi mahiyette bir görev üstlendiklerinin de belirsizliği, revizyon faaliyetinin çerçevesini daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu doğrultuda örneğin yayın alanında editörlük meslek tanımının net bir şekilde belirlenmesine ve mesleğin icrasının karşılık bularak uygulanmasına karşın, revizörlük mesleğine ilişkin böyle bir ayrımın varlığından söz etmek oldukça güçtür. Bu sorunun revizyon eyleminin, çeviribilim çalışmalarında göz ardı edilmesinin gerekçelerinden birini teşkil ettiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Üretilen her bir kaynak metin doğrultusunda, erek metinle beraber ortaya çıkacak revizyon faaliyetinin, günümüz bilgi ve iletişim çağında gün geçtikte daha fazla bir biçimde güncelliğini arttıracağını da göz ardı etmemek gerekmektedir.

Çeviri süreci dahilinde ve/veya çeviri sürecinin ardından gerçekleştirilecek revizyon eyleminin, her durumda beraberinde erek metinde kaliteyi arttıracağını düşünmek de pek uygun değildir. Zira salt erek metinden hareketle; kişisel tasarruflar, zaman darlığı, revizörün uzmanlık durumu gibi faktörler neticesinde geçekleştirilecek revizyon eylemleri, üretilmiş erek metne zarar da verebilecektir. Ayrıca örneğin söz konusu iş bölümünde kendisine revizörlük görevi verilmiş katılımcı, kişisel tavır olarak her durumda kendisini bir şeyleri düzeltme gereksinimi duygusu içerisinde hissederek gereksiz müdahalelerde bulunabilir. Zira gerçekleştirilen haddinden fazla müdahale, erek metnin kalitesini arttırmayacaktır; aksine böyle bir durumda belli bir denge ve ahenkte (varsaydığımız) üretilmiş erek metnin işlevi de elbette zarar görecektir. Bu sebeple yabancı revizyon eylemi için -kaynak ve erek metnin beraber ele alınması, çevirmen ve revizörün iletişim içerisinde olmaları gerektiği gibi- yöntemin yerinde uygulanması ve revizyon sürecine dahil olacak katılımcı olarak revizörün gerekli ve yeterli edince sahip olması gerekmektedir.

Kaynakça

Bartan, Ö. Ş., Çetiner C. ve Çekçi S. O. (2019). Translation Revision in Professional Translation Companies in Turkey. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi - Journal of Translation Studies 27*, 177-200. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/913575

Breedveld, H. (2002). Writing and Revising Processes in Professional Translation. *Across Languages and Cultures - A Multidisciplinary Journal for Translation and Interpreting Studies 3* (1), 91-100. https://doi.org/10.1556/Acr.3.2002.1.7

Brunette, L. (2000). Towards a Terminology for Translation Quality Assessment - A Comparison of TQA Practices. *The Translator 6* (2), 169-182. https://doi.org/10.1080/13556509.2000.10799064

Chakhachiro, R. (2005). Revision for Quality. *Perspectives: Studies in Translatology, 13* (3), 225-238. https://doi.org/10.1080/09076760508668994

Dostoyevski, F. M. (2019). *Yeraltından Notlar*. Çev. Nihal Yalaza Taluy, (25. Baskı) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Hansen, G. (2008). The Speck in your Brother's Eye – The Beam in your Own: Quality Management in Translation and Revision. In G. Hansen & A. Chesterman & H. Gerzymisch-Arbogast (Ed.). *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research - A Tribute to Daniel Gile* (ss. 255-280). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hesse, H. (2008). *Siddhartha*. Çev. Kâmuran Şipal (10. Baskı), İstanbul: Can Yayınları.

Holz-Mänttäri, J. (1984), *Translatorisches Handeln*. Helsinki: Annales Academiae Scientarum Fenniacae.

Johnsen, Å. (2014). Revision and Cohesion in Translation. *Translation and Interpreting Studies, 9* (1), 70-87. https://doi.org/10.1075/tis.9.1.04joh

Kafka, F. (2010). *Dönüşüm*, Çev. İlknur Altun (4. Baskı). İstanbul: Athena Yayınları.

Ko, L. (2011). Translation Checking: a View from the Translation Market. *Perspectives - Studies in Translatology, 19* (2), 123-134. http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2010.514348

Künzli, A. (2007a). The Ethical Dimension of Translation Revision. An Empirical Study. *The Journal of Specialised Translation, 8,* 42-56. urn:nbn:se:su:diva-9769

Künzli, A. (2007b). Translation Revision: A Study of the Performance of Ten Professional Translators Revising a Legal Text. In Y. Gambier & M. Shlesinger & R. Stolze (Ed.). *Doubts and Directions in Translation Studies - Selected contributions from the EST Congress*, Lisbon 2004 (ss. 115-126). John Benjamins Publishing Company.

Künzli, A. (2014), Die Übersetzungsrevision – Begriffsklärungen, Forschungsstand, Forschungsdesiderate. *trans-kom (Zeitschrift für Translation und Fachkommunikation, 7* (1), ss. 1-29. http://www.trans-kom.eu/bd07nr01/trans-kom_07_01_01_Kuenzli_Revision.20140606.pdf

London, J. (2003). *Deniz Kurdu*. Çev. Necdet Öz (2. Baskı), İzmir: İlya Yayınevi.

Lykke Jakobsen, A. (2003). Effects of Think Aloud on Translation Speed, Revision, and Segmentation. In F. Alves (Ed.). *Triangulating Translation - Perspectives in Process Oriented Research* (ss. 69-96). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Maalouf, A. (2021). *Empedokles'in Dostları*. Çev. Ali Berktay (2. Baskı), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Mossop, B. (2007). Empirical Studies of Revision: What We Know and Need to Know. *The Journal of Specialised Translation, 8,* 5-20. https://www.jostrans.org/issue08/art_mossop.pdf

Mossop, B. (2014). *Revising and Editing for Translators* (3rd. Edition). New York: Routledge.,

Pym. A. (2011). Translation Research Terms: a Tentative Glossary for Moments of Perplexity and Dispute. In A. Pym (Ed.). *Translation research projects 3* (ss.75-99). Tarragona: Intercultural Studies Group.

Scocchera, G. (2013). What We Talk About When We Talk About Revision: a Critical Overview on Terminology, Professional Practices and Training, and the Case of Literary Translation Revision in Italy. *FORUM-Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation, 11* (2), 141-174. https://doi.org/10.1075/forum.11.2.07sco

Yi-yi Shih, C. (2006). Revision from Translators' Point of View / An interview study. *TARGET-International Journal of Translation Studies, 18* (2), 295-312. https://doi.org/10.1075/target.18.2

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